

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – MPPGAV**

EDNALDO ALVES COSTA

**GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SISTEMA INTEGRADO
DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS POR DOCENTES NO
CURSO DE DIREITO**

**JOÃO PESSOA - PB
2019**

EDNALDO ALVES COSTA

**GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SISTEMA INTEGRADO
DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS POR DOCENTES NO
CURSO DE DIREITO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, da Universidade Federal da Paraíba – MPPGAV/UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz

Coorientadora: Profa. Dra. Lebiam Tamar Gomes Silva

JOÃO PESSOA - PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C837g Costa, Ednaldo Alves.

GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SISTEMA INTEGRADO
DE GESTÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS POR DOCENTES
NO CURSO DE DIREITO / Ednaldo Alves Costa. – João Pessoa, 2019.
217 f. : il.

Orientação: Adriana Valeria Santos Diniz
Coorientação: Lebiam Tamar Gomes Silva.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1. Gestão Pedagógica. Tecnologia. Informação. 2. Direito. Ensino Superior. I. Diniz, Adriana Valeria Santos. II. Título.

UFPB/BC

EDNALDO ALVES COSTA

**GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SISTEMA INTEGRADO
DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS POR DOCENTES NO
CURSO DE DIREITO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, da Universidade Federal da Paraíba – MPPGAV/UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Aprovado em: 12/12/2019

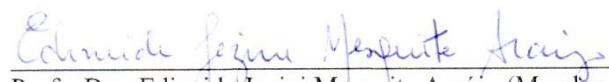
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adriana Valeria Santos Diniz (Orientadora)



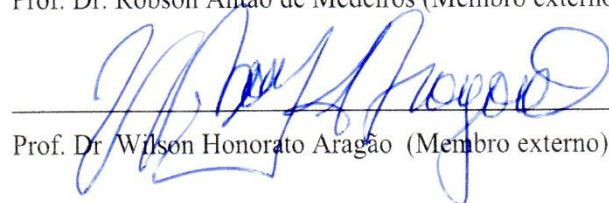
Profa. Dra. Lebiam Tamar Gomes Silva (Coorientadora)



Profa. Dra. Edineide Jezini Mesquita Araújo (Membro interno)



Prof. Dr. Robson Antão de Medeiros (Membro externo)



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (Membro externo)

JOÃO PESSOA - PB
2019

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer sempre é difícil, pois, ao longo do Curso e dos anos que se fizeram necessários para a concretização deste trabalho, são incontáveis as pessoas que contribuíram comigo, com minha formação e com este produto final, cada um à sua maneira. Inevitavelmente, alguns serão traídos pelos lapsos de memória que o tempo nos apregoa com a idade, aos quais, já peço minhas escusas e que se sintam contemplados neste agradecimento.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Maria José da Costa – *in memoriam* – pelo “bê-a-bá” de meus dias, pelo exemplo de sertaneja de fibra que abriu seu caminho rasgando com as próprias mãos os preconceitos de mãe solo, ultrapassando todas as dificuldades, superando enormes desafios que a fizeram vencedora; pelo estímulo para me fazer estudar, repetindo diariamente seu bordão: “vá estudar, se quiser ser gente”; pela insistência em reafirmar sua crença de que o filho teria aptidão para lidar com o mundo do conhecimento e por nunca ter desistido de mim.

Agradeço especialmente àquela energia positiva que sempre me chega às horas mais difíceis, quando até o mais incrédulo dos homens se surpreende; dê-se a ela o nome de Deus, Alá, Krishna, Buda, Olorum, Jeová, Oxalá, Guaraci, ou qualquer nome de Luz. Ela sempre está presente em meus dias.

Aos meus três filhos – Emmile Lopes da Costa, Erick Lopes da Costa e Ednan Lopes da Costa –, que souberam aceitar minhas incontáveis ausências e que são – cada um ou cada uma com sua personalidade - motivação para seguir em frente, procurando, também através do meu exemplo de “querer ser gente”, abrir-lhes o melhor caminho para o futuro.

À minha companheira Marluce Frazão, que aguentou os tensos momentos de estresse e de ausências, cumprindo ainda uma jornada de mãe, avó, enfermeira, militante e mulher, contribuindo de seu jeito e parceria para a realização desta empreitada, suportando o nervosismo dos últimos dias com carinho e ainda se desdobrando para que eu tivesse tempo livre.

À minha segunda mãe, Francisca Alves Vilar, que me ensinou os caminhos da vida na seca e nas cheias do rio; a Zé Novo, que me deu as primeiras lições de sobrevivência, ao criar onze filhos no pé da serra do árido Sertão das Espinharas; a todos os meus meios-irmãos, Francinaldo, Socorro, Cássia, Branca, Ruth, Neta, Neguinho, Nino, Nilda, Raquel, Rosinha, Gracinha, assim como ao primo Roberto Alves e minhas afilhadas Amanda e Kallyda Alves.

Aos amigos e amigas do Grupo Cordel de Patos, onde na adolescência aprendi alguns passos da arte, da poesia de cordel, do teatro e do fazer político; aos companheiros e

companheiras da UFPB, do Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba – SINTESP; do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR/UFPB; aos colegas do jornalismo e da advocacia, de tantas batalhas e baladas que “abonaram” minhas faltas nestes dias e compreenderam os objetivos desta nova empreitada.

Aos amigos e Professores Éder da Silva Dantas e Ronaldo Barbosa Ferreira - pioneiros na cobrança de minha decisão em ingressar no MPPGAV; Damião de Lima, Armando Albuquerque de Oliveira e Janduhi Dantas, que, despretensiosamente, contribuíram para a superação de várias fases desse desafio para que eu concluísse essa missão.

Aos colegas de turma do MPPGAV, que contribuíram, cada um à sua maneira, mas, principalmente, enquanto turma, para vencermos os desafios do aprendizado coletivo.

Agradecimento em especial a minha Orientadora, Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz, bem como minha Coorientadora, Profa. Dra. Lebiã Tamar Gomes Silva, pelo precioso tempo, pela amizade, pela paciência em recolocarem este pesquisador focado no objeto e pelo rol de conhecimentos que levarei para a minha vida.

Aos professores da banca examinadora, Edineide Jezini Mesquita Araújo, Robson Antão de Medeiros e Wilson Honorato Aragão, pelas valiosas contribuições e correções de rumo.

Aos sujeitos de Direito, pessoas de carne e osso, docentes que contribuíram com suas falas sobre o objeto, e que são o foco dessa pesquisa.

Aos governos do Presidente Lula, cuja política soube olhar de forma especial para a ciência e a tecnologia e investir na criação de cursos, vagas e oportunidades em todo o país, particularmente no Nordeste.

Finalmente, agradeço a tod@s as pessoas que me acompanharam nesta empreitada, colegas e amig@s, por toda a atenção e companheirismo, e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização e realização deste sonho acalentado por muitos e, infelizmente, devido às gritantes desigualdades sociais do Brasil, realizado por poucos.

RESUMO

COSTA, Ednaldo Alves. Gestão das Práticas Acadêmicas no Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) por Docentes no Curso de Direito. João Pessoa. 2019. Dissertação. Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

A presente pesquisa objetiva analisar a Gestão das Práticas Acadêmicas no Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) por docentes no curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na unidade de Santa Rita, cujo Bacharelado criado em 2009, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tem um corpo docente relativamente novo, mas ainda não qualificado como nativo digital (PALFREY; GASSER, 2011). Trata-se de uma pesquisa educacional, de natureza/abordagem qualitativa, de tipo descritiva e método indutivo de análise, utilizando-se como campo de estudo a graduação em Direito na UFPB em Santa Rita, no período 2018.2, onde trata-se de verificar como questão-chave, quais as contribuições que o SIGAA traz para o processo de gestão pedagógicas das práticas acadêmicas, pesquisando de que forma os docentes estão utilizando os recursos pedagógicos das Turmas Virtuais do sistema SIGAA, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que gerencia parte das práticas acadêmicas, em um hibridismo (MORAN, 2000; CANCLINI, 2007, 2008) entre o ensino presencial e o Ensino a Distância (EAD), identificando a percepção destes docentes, buscando compreender a forma que estão utilizando, conhecer causas que potencializem ou limitem o seu uso e mapear possíveis contribuições para a Gestão das práticas acadêmicas. Apóia-se em estudos sobre gestão de diversos autores, com destaque para Paro (2005, 2006) e Souza (2016), utilizando-se de algumas ferramentas, como a pesquisa bibliográfica sobre os principais conceitos relacionados a esta temática, a coleta de dados estatísticos da utilização do SIGAA pelos docentes no sistema da UFPB e o relato dos docentes, colhido através de entrevistas com roteiro semiestruturado. No universo de 29 docentes que compunham o Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ) e com base nos resultados quantitativos de uso do SIGAA, através das funções de cálculo disponíveis no Excel (mínimo, média e máximo) foi selecionada um grupo de seis docentes do Curso, sendo dois docentes que mais usaram as Turmas Virtuais do SIGAA, dois que menos usaram e dois que estavam na média de utilização, para comporem o grupo a ser entrevistado. Após leituras das entrevistas e definição de categorias, os dados foram tratados através da técnica *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), com o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos em uma relação de causa e consequência entre os elementos, para responder aos objetivos propostos, na busca do entendimento das contribuições do SIGAA para o processo de gestão pedagógica das práticas acadêmicas, descrevendo as boas práticas, os elementos que limitem ou potencializem e os principais resultados obtidos, que apontam no sentido da subutilização do sistema pelos docentes, com limitações de ordem pedagógicas, de infraestrutura e de usabilidade do sistema, revelando também grandes possibilidades de uso e de desenvolvimento de novas funções do SIGAA.

Palavras-Chave: Direito, Ensino Superior, Gestão pedagógica, Informação, Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

COSTA, Ednaldo Alves. Management of Academic Practices in the Integrated Management System of Academic Activities (SIGAA) by Law School Professors. João Pessoa. 2019. Dissertation. Professional Master in Public Policy, Management and Evaluation of Higher Education - MPPGAV. Postgraduate Program in Public Policy, Management and Evaluation of Higher Education - MPPGAV. Education Center Federal University of Paraíba. João Pessoa-PB.

This research aims to analyze the Management of Academic Practices in the Integrated System of Management of Academic Activities (SIGAA) by professors in the law course of the Federal University of Paraíba (UFPB), in the Santa Rita unit, whose Bachelor degree created in 2009, through the Program to Support Federal University Restructuring and Expansion Plans (REUNI), has a relatively new faculty, but not yet qualified as a digital native (PALFREY; GASSER, 2011). This is an educational research, qualitative approach / nature, descriptive type and inductive method of analysis, using as a field of study the law degree at UFPB, in 2018.2, where it is to verify as a question- key, what are the contributions that SIGAA brings to the pedagogical management process of academic practices, researching how teachers are using the pedagogical resources of SIGAA Virtual Classes, a Virtual Learning Environment (VLE) that manages part of the practices in a hybridism (MORAN, 2000; CANCLINI, 2007, 2008) between classroom teaching and distance learning (ODL), identifying the perception of these teachers, searching for understand the way they are using, to know causes that potentiate or limit the their use and map possible contributions to the management of academic practices. It is based on studies on management by several authors, especially Paro (2005, 2006) and Souza (2016), using some tools, such as bibliographic research on the main concepts related to this theme, data collection. statistics on the use of SIGAA by teachers in the UFPB system and the teachers' report, collected through interviews with a semi-structured script.

In the universe of 29 professors that made up the Department of Legal Sciences (DCJ) and based on the quantitative results of the use of SIGAA, through the calculation functions available in Excel (minimum, average and maximum), a group of six teachers from the Course was selected, being two teachers who used the most SIGAA Virtual Classes, two who used less and two that were average use, to compose the group to be interviewed. After reading the interviews and defining the categories, the data were treated using the Grounded Theory technique, in order to identify, develop and relate concepts in a cause and consequence relationship between the elements, to answer to the proposed objectives, searching for understand the contributions of SIGAA to the pedagogical management process of academic practices, describing the good practices, the elements that limit or potentiate and the main results obtained, which point towards underutilization of the system by teachers, with pedagogical, infrastructure and usability limitations of the system, also revealing great possibilities for the use and development of new functions of SIGAA.

Keywords: Law, Higher Education, Pedagogical Management, Information, Educational Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema Básico de um Sistema de Processamento de Dados.....	67
Figura 2 – Tela de acesso aos SIGs em operação na UFPB.....	79
Figura 3 – Tela de acesso geral ao SIGAA/UFPB.....	84
Figura 4 – Tela de login no SIGAA/UFPB.....	85
Figura 5 – Menu Principal do SIGAA/UFPB.....	86
Figura 6 – Mapa de rotinas docentes recorrentes em sala de aula.....	87
Figura 7 – Menu Turma Virtual do SIGAA/UFPB – Módulo Docente.....	89
Figura 8 – Tela do Menu Turma Virtual do SIGAA/UFPB – Módulo Docente.....	90
Figura 9 – Nuvem de palavras principais – Entrevistas DCJ – 2018.2.....	105
Figura 10 – Mapa dos Termos e expressões correlatas - Entrevistas DCJ – 2018.2.....	124
Figura 11 – Mapa das Turmas Virtuais do SIGAA/UFPB – 2018.2.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPB – 2017.....	36
Gráfico 2 – Número de alunos da graduação por modalidade de ensino-Brasil – 2018 .	57
Gráfico 3 – Número de postagens no SIGAA pelos docentes selecionados	101
Gráfico 4 – Comparativo de Conclusões e Trancamentos –UFPB x Direito – 2018.2 ...	110
Gráfico 5 – Escolaridade dos pais de alunos de Direito – UFPB 2015	112
Gráfico 6 - Renda Familiar dos Alunos de Direito – UFPB 2015.....	113
Gráfico 7 – Renda Familiar dos Alunos de Direito UFPB em Salários Mínimos – 2018.2	114
Gráfico 8 – Origem Escolar dos Alunos de Direito UFPB- 2018.2.....	115
Gráfico 9 – Titulação dos Docentes do DCJ/UFPB - 2019.....	116
Gráfico 10 – Faixa Etária dos Docentes do DCJ/UFPB – 2018.2.....	117
Gráfico 11 – Postagens por docente nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB – SIGAA – 2018.2	119
Gráfico 12 – Postagens de Notícias nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB – SIGAA – 2018.2	120
Gráfico 13 – Postagens de Atividades nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB UFPB – SIGAA – 2018.2	121
Gráfico 14 – Postagens de Materiais nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB UFPB – SIGAA – 2018.2	122
Gráfico 15 – Acessos de Estudantes ao SIGAA e as Turmas Virtuais – Direito- SR/2018.2	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Graduação à Distância no Brasil em 2017.....	58
Tabela 2 -Número de alunos matriculados por curso na modalidade EAD/UEPB-2019.	65
Tabela 3 – Tempo de Serviço do Corpo Docente do DCJ/UEPB – 2018.2	117
Tabela 4 - Postagens nas Turmas Virtuais do DCJ/UEPB - SIGAA - 2018.2	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistemas Integrados cuja implantação na UEPB era prevista para 2008	78
Quadro 2 – Termos e palavras correlatas	105
Quadro 3 – Categorização geral das entrevistas.....	106
Quadro 4 – Termos e codificação simbólico-descritiva.....	106
Quadro 5 – Exemplos de codificação – SIGAA	107
Quadro 6 – Percepção dos Docentes sobre Mediação Tecnológica na Educação – DCJ/CCJ/UEPB – 2018.2	137
Quadro 7 - Principais Recorrências no uso do SIGAA - DCJ/CCJ/UEPB – 2018.2.	141
Quadro 8 - Capacitação, limitações, problemas e críticas uso do SIGAA - DCJ/CCJ/UEPB	152
Quadro 9 - Boas práticas e principais contribuições do SIGAA - DCJ/CCJ/UEPB – 2018.2.	157
Quadro 10 - Boas práticas e principais contribuições do SIGAA - DCJ/CCJ/UEPB – 2018.2.	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<i>ABED</i>	Associação Brasileira de Educação a Distância
<i>ABNT</i>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<i>AE</i>	Administração Escolar
<i>AVA</i>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<i>BDTD</i>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<i>BibVirtual</i>	Biblioteca Virtual de Apoio à Aprendizagem da Unidade de Educação a Distância
<i>BV</i>	Bibliotecas Virtuais
<i>CAI</i>	<i>Computer-Aided Instruction</i> (Instrução Assistida por Computador)
<i>CAPES</i>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<i>CCJ</i>	Centro de Ciências Jurídicas
<i>CDP</i>	Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas
<i>CE</i>	Centro de Educação
<i>CEDERJ</i>	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
<i>CEP</i>	Comitê de Ética em Pesquisa
<i>CGD</i>	Comitê de Governança Digital da UFPB
<i>CGTI</i>	Comitê de Gestão e Tecnologia da Informação
<i>CNBB</i>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<i>CNJ</i>	Conselho Nacional de Justiça
<i>CONSAD</i>	Conselho de Administração
<i>CONSEPE</i>	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<i>CONSUNI</i>	Conselho Superior Universitário
<i>CPC</i>	Código de Processo Civil
<i>CPDI</i>	Comissão Permanente de Desenvolvimento Institucional
<i>DCJ</i>	Departamento de Ciências Jurídicas
<i>DCN</i>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<i>DECP</i>	Divisão de Educação e Capacitação Profissional
<i>DSA</i>	Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento
<i>EAD</i>	Educação a Distância
<i>EMT</i>	Educação Mediada pela Tecnologia
<i>ENADE</i>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<i>e-SIC</i>	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
<i>FACISA</i>	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
<i>FAC-CG</i>	Faculdade de Campina Grande
<i>FMN-JP</i>	Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa
<i>FNDE</i>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<i>IBM</i>	<i>International Business Machines</i>
<i>ICP-Brasil</i>	Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira
<i>IES</i>	Instituições de Ensino Superior
<i>INEP</i>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<i>LDMI</i>	Laboratório de Desenvolvimento de Material Instrucional
<i>MCP</i>	Movimento de Cultura Popular
<i>MEB</i>	Movimento de Educação de Bases
<i>MEC</i>	Ministério da Educação
<i>MOODLE</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>

<i>OAB</i>	Ordem dos Advogados do Brasil
<i>ODG</i>	Observatório de Dados da Graduação
<i>PAR</i>	Planos de Ações Articuladas
<i>PDI</i>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<i>PDTI</i>	Plano Diretor de Tecnologia da Informação
<i>PETIC</i>	Planejamento Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação
<i>PID</i>	Plano Individual Docente
<i>PJE</i>	Processo Judicial Eletrônico
<i>PNAP</i>	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
<i>PPP</i>	Projeto Político Pedagógico
<i>PRAPRE</i>	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
<i>PRG</i>	Pró-Reitoria de Graduação
<i>PROGEP</i>	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
<i>PROINFO</i>	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
<i>PROUCA</i>	Programa Um Computador por Aluno
<i>REI</i>	Repositório Eletrônico Institucional
<i>RENAFOR</i>	Rede Nacional de Formação Continuada do Magistério da Educação Básica
<i>REUNI</i>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<i>RUF</i>	Ranking Universitário da Folha
<i>SCA</i>	Sistema de Controle Acadêmico
<i>SEB</i>	Secretaria de Educação Básica
<i>SECADI</i>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<i>SEED</i>	Secretaria de Educação a Distância
<i>SERPRO</i>	Serviço Federal de Processamento de Dados
<i>SESu</i>	Secretaria de Educação Superior
<i>SETEC</i>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<i>SIAFI</i>	Sistema Integrado de Administração Financeira
<i>SIGAA</i>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<i>SIGAdmin</i>	Sistema Integrado de Administração
<i>SIGRH</i>	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
<i>SIGs</i>	Sistemas Integrados de Gestão
<i>SINAES</i>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<i>SIPAC</i>	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contrato
<i>STI</i>	Superintendência de Tecnologia da Informação
<i>TAE</i>	Técnico-Administrativo em Educação
<i>TCLE</i>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<i>TD</i>	Tecnologias Digitais
<i>TFD</i>	Teoria Fundamentada nos Dados
<i>TIC</i>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<i>UAB</i>	Universidade Aberta do Brasil
<i>UCA</i>	Um Computador por Aluno
<i>UEPB</i>	Universidade Estadual da Paraíba
<i>UFPB</i>	Universidade Federal da Paraíba
<i>UFRN</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<i>UNIPÊ</i>	Centro Universitário de João Pessoa
<i>UP</i>	Universidade Participativa
<i>WWW</i>	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR .	23
2.1	A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ENFOQUE NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS	23
2.1.1	Aspectos históricos e conceituais da gestão	23
2.1.1.1	Gestão Educacional	25
2.1.1.2	Gestão Universitária.....	30
2.1.2	Gestão pedagógica e a sua centralidade na gestão educacional	31
2.1.2.1	Gestão das práticas acadêmicas na UFPB: uma visão a partir do PDI.....	34
3	OS SISTEMAS INFORMATIZADOS NA GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS.....	39
3.1	AS TECNOLOGIAS DE GESTÃO NA CONTEMPORANEIDADE: O CASO DO JUDICIÁRIO	39
3.2	AS TECNOLOGIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	42
3.2.1	A informatização da educação brasileira	47
3.2.1.1	A educação a distância na política do MEC.....	56
3.2.1.2	A educação a distância na UFPB	63
3.3	OS SISTEMAS INFORMATIZADOS NA GESTÃO PEDAGÓGICA.....	67
3.3.1	Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem (Learning Managment System- LMS).....	69
3.3.2	O ensino híbrido: alguns modelos em uso	71
3.4	O SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS - SIGAA	77
3.4.1	O SIGAA na UFPB.....	80
3.4.2	A gestão acadêmica nas Turmas Virtuais	87
4	CAMINHOS DA PESQUISA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	94
4.1	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS E INFORMAÇÕES.....	102
5	PERCEPÇÃO E USOS DO SIGAA NA GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO CURSO DE DIREITO.....	108
5.1	O CURSO DE DIREITO DE SANTA RITA: UMA UNIDADE	

DESCENTRALIZADA DO CCJ	108
5.1.1 O contexto da pesquisa: o Curso de Direito da UFPB – Santa Rita	109
5.1.2 O perfil dos estudantes de Direito da UFPB – Santa Rita	111
5.1.2.1 Um retrato a partir dos dados do ENADE	111
5.1.2.2 Um retrato a partir dos dados do ODG	114
5.1.3 O perfil dos Docentes de Direito da UFPB – Santa Rita	115
5.2 O USO DO SIGAA NO CURSO DE DIREITO	119
5.2.1 O uso do SIGAA pelos docentes	119
5.2.2 O uso do SIGAA pelos discentes	123
5.3 PRINCIPAIS ELEMENTOS DA PERCEPÇÃO E USOS DO SIGAA PELOS DOCENTES DO DCJ	124
5.3.1 Visão sobre as TDs na Educação	127
5.3.2 As Tecnologias Digitais aplicadas na modalidade EAD	128
5.3.3 Percepção sobre um tipo de AVA usado na UFPB: MOODLE	129
5.3.4 Percepção inicial sobre o SIGAA	130
5.3.5 Percepção em relação ao aluno e o SIGAA	133
6 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SIGAA NO CURSO DE DIREITO.....	138
6.1 BOAS PRÁTICAS	139
6.2 ELEMENTOS QUE LIMITAM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA	142
6.2.1 As novas gerações e as TDs	142
6.2.2 Capacitação para uso do SIGAA	143
6.2.3 Limitações, problemas e críticas	147
6.3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DO SIGAA PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS	152
6.4 POSSIBILIDADES E SUGESTÕES	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	182
ANEXOS	205

1 INTRODUÇÃO

E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é a consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 1996, p. 36)

Já há quem fale que não é mais possível à humanidade conviver neste terceiro milênio sem o uso da internet, pois essa tecnologia adentrou todos os campos do conhecimento, acelerando processos, simplificando, otimizando e, em grande número de vezes, até substituindo o trabalho humano.

Caixas eletrônicas substituem bancos e bancários; instrumentos de *global positioning system* (GPS) guiam naves não tripuladas e automóveis circulam no piloto automático por vias monitoradas por computador; ferramentas de busca aceleram pesquisas em bibliotecas virtuais; a análise e a interpretação de enormes volumes de dados de grande variedade são realizadas em frações de segundos e processadas por *big datas*; plataformas virtuais elaboram peças processuais; softwares fazem diagnósticos médicos; remotamente controlam a produção, armazenamento e distribuição de produtos; robôs interagem nas redes sociais, simulando seres humanos, e viram ferramentas de marketing de vendas e até de divulgação e propaganda política; na palma da mão, tem-se um mundo de serviços digitais antes inimagináveis.

No plano de governança do poder central do Brasil, já há algum tempo a Administração Federal vem buscando uma maior informatização das ações e dos atos do governo, através da crescente utilização das Tecnologias Digitais (TDs), e em 1987 iniciou a implantação do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), além de vários outros aplicativos viabilizados por meio do Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), com vistas a melhor acompanhar e agilizar as atividades desenvolvidas pela Administração Pública.

No ambiente escolar e particularmente nos curso de graduação, cada vez mais se ampliam as formas de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias, permitindo que o professor e o aluno interajam em ambientes físicos diferentes, principalmente na modalidade denominada de Educação a Distância (EAD), ou no que se convencionou denominar de ensino híbrido, termo que vem emprestado de outras ciências, mas que se aplica ao caso, eis que o ensino híbrido, ou *blended learning*, proporciona a união da sala de aula tradicional com as vantagens da educação on-line, fazendo da tecnologia uma aliada ao ensino presencial. É

também denominado de método misto, por realizar a integração entre o ensino

presencial e o ensino a distância (HORN; STAKER, 2015).

É uma gama imensa de recursos que impactam de alguma forma na aprendizagem dos estudantes, tais como redes sociais, vídeo-aulas, experimentos simulados, laboratórios controlados remotamente, formulários eletrônicos e toda sorte de soluções digitais disponíveis na internet para *e-learning* (do inglês *electronic learning*) ou aprendizagem eletrônica, que são agrupados em sistemas como o *Learning Management System* (LMS) ou Sistema de Gestão de Aprendizagem.

O gigante Google já há alguns anos vem trabalhando e disponibilizando o *Google Classroom*, ou Google Sala de Aula, um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procura simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos.

Plataformas como o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), o *Web Course Tools* (WebCT) ou o *Edmodo*, entre outras, fornecem apoio à aprendizagem em ambientes virtuais. Engenhos de busca, repositórios e Bibliotecas Virtuais proliferam diariamente, trazendo para o interior do lar de qualquer pessoa conectada um acervo de proporções antes inimagináveis.

Este avanço tecnológico também se faz presente nas formas do fazer acadêmico universitário, exigindo novas formas de compreensão desse fenômeno da gestão de processos mediados por tecnologia.

Neste sentido, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) adquiriu da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e implantou a partir de 2010 os Sistemas Integrados de Gestão (SIGs), ou *Enterprise Resource Planning* (ERP), composto inicialmente de três módulos administrativos: Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contrato (SIPAC), Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) e do Sistema Integrado de Administração (SIGAdmin). Estes SIGs passariam a gradativamente substituir os antigos sistemas que até então operavam a gestão da universidade.

Posteriormente, em 9 de novembro de 2015, o antigo Sistema de Controle Acadêmico (SCA) que era utilizado desde o ano de 1998 foi desligado para dar lugar ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), inicialmente com o módulo Graduação, tendo seu uso disciplinado pela Resolução 16/2015 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB (UFPB, 2015).

De acordo com a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB¹, o SIGAA Graduação é um dos módulos dos SIGs, que é um conjunto de sistemas que informatiza

¹ Ver descrição dos sistemas em <https://www.sti.ufpb.br/sti/contents/menu/institucional/projetos>.

os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de graduação, pós-graduação (*stricto e lato sensu*), ensino técnico, ensino médio e infantil, trazendo um novo modelo de administração das atividades institucionais e acadêmicas, capaz de ser utilizado por, aproximadamente, 45 mil pessoas, facilitando o acesso de estudantes, professores e técnico-administrativos.

Atualmente, o sistema da UFPB trabalha em sete módulos: Acadêmico, através do próprio SIGAA; Administrativo, através do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC); Recursos Humanos, através do Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Recursos Humanos (SIGRH); Controle de Processos Eleitorais, através do Sistema Integrado de Gestão de Eleições (SIGEleição), Gestão de Eventos, através do Sistema Integrado de Gestão de Eventos (SIGEventos); Planejamento e Projetos (SIGPP) e Administração e Comunicação, através do Sistema de Administração (SIGAdmin).

Realmente há um mundo de novas ferramentas de gestão de processos que se descortinaram com a implantação do SIGAA, possibilitando ao discente e ao docente terem 24 horas por dia à sua disposição praticamente toda a gestão pedagógica e burocrática da vida acadêmica na instituição.

O discente é contemplado com uma série de serviços on-line, a partir da realização de matrículas e trancamentos em disciplinas, emissão de histórico escolar atualizado e declarações, acesso a bibliotecas virtuais, o controle de empréstimos e devoluções nas bibliotecas físicas, cadastro de projetos de pesquisa e de extensão, inscrição para bolsas e uso de restaurantes universitários, gerenciamento de estágios e participação em comunidades virtuais, são apenas algumas das funcionalidades existentes.

Ao docente, o SIGAA oferece o gerenciamento de alunos matriculados em determinada disciplina, com frequências, notas, trancamentos, estatísticas, relatórios de ações, gráficos de acesso, enfim, uma vasta teia de soluções que se completam do ponto de vista didático com as Turmas Virtuais, onde o docente interage com a turma (ou com o aluno individualmente), com conteúdo programático, plano de curso, fóruns, notícias, aulas extras, porta-arquivos, referências, vídeos, tarefas, avaliações, enquetes, questionários e banco de questões, possibilitando a integração do ambiente físico da sala de aula com o ambiente virtual.

Passados mais de quatro anos da implantação do SIGAA na UFPB, entende-se que o uso deste sistema precisa ser investigado, a partir do confronto entre os dados de utilização constantes no SIGAA e a percepção dos docentes envolvidos no processo, em uma pesquisa educacional, de nível exploratório, de natureza/abordagem qualitativa, de tipo descritiva e método indutivo de análise de dados.

Neste ponto reside a questão-chave: quais as contribuições do SIGAA para o processo de gestão pedagógica das práticas acadêmicas no âmbito da graduação no curso de Direito de Santa Rita – Unidade descentralizada do Campus I da Universidade Federal da Paraíba?

Para fazer frente a este questionamento principal, delimitamos como objetivos desta pesquisa a busca por:

- Identificar a percepção dos docentes sobre o uso das Tecnologias Digitais (TDs) em sua prática pedagógica cotidiana;
- Compreender de que forma os docentes estão utilizando os recursos pedagógicos do SIGAA no processo de ensino e aprendizagem;
- Conhecer as causas que potencializem ou limitem o uso das TDs em sala de aula;
- e
- Mapear as possíveis contribuições do uso das Turmas Virtuais do SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas.

Foi utilizado como campo de pesquisa o Curso de Direito da UFPB, em sua unidade de Santa Rita, a partir dos dados de uso do sistema e dos relatos da experiência de docentes do Curso, colhidos através de entrevistas semiestruturadas, com uma sequência que parte da percepção mais geral sobre as TDs, sua aplicação na modalidade EAD, conhecimentos sobre o MOODLE, chegando ao próprio SIGAA e suas Turmas Virtuais, buscando relatos de uso, boas práticas, contribuições e limitações, além de alguns aspectos sobre a formação do docente e do currículo do Curso de Direito, culminando com sugestões do docente entrevistado.

A opção pelo Curso de Direito se deu por vários fatores. Em primeiro lugar, por ser o lugar de onde falo, aquele em que passei parte de minha vida, enquanto aluno da graduação, até concluir o curso em 2015; depois, por ser este um curso cujo mercado de trabalho está quase que totalmente conectado ao mundo digital; e, finalmente, por ser o Curso localizado no Município de Santa Rita e que, apesar de ser vinculado ao Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da UFPB, não funciona no espaço físico do Campus Universitário de João Pessoa, constituindo-se em uma unidade descentralizada, com corpo docente e técnico-administrativo quase que totalmente exclusivo do Curso, tendo certas características peculiares que facilitam o entendimento da questão em estudo.

O Curso de Direito também se justifica do ponto de vista da educação superior nacional, por ser um curso que exhibe uma enorme expansão ao longo dos dois últimos Séculos no Brasil, tanto por ser um espaço de formação das elites brasileiras, como pelo grande interesse das instituições privadas de ensino, ávidas pelo lucrativo mercado de formação com baixo custo,

saindo de apenas dois cursos em 1850 - época da fundação das primeiras faculdades no país -, para 260 Cursos em 1997 (SILVA, s/d, p. 3), e depois disso, chegando a 1.517 cursos autorizados pelo MEC no ano de 2018 (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista pessoal, além do fato de, entre os anos de 2010 e 2015, ter sido aluno do Curso de Graduação em Direito desta mesma Instituição, esta pesquisa incluída no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (MPPGAV/CE/UFPB), vem como uma consequência da minha vivência acadêmica e como servidor técnico-administrativo da UFPB, envolvido em atividades de formação e capacitação na área de informática, junto à Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento (DSA), com Especialização na área de Informática Educacional, como jornalista formado pela UFPB em Comunicação Social, e em todos estes momentos, envolvido em processos mediados por tecnologias.

Acompanhei de perto o processo de implantação da informática na UFPB, desde os antigos computadores que liam cartões perfurados, passando pela migração para os terminais *mainframes* da *International Business Machines* (IBM), lecionando nos primeiros computadores pessoais, rodando em sistemas operacionais tipo MS-DOS (que eram carregados em disquetes), até os dias atuais, com a tecnologia servindo e integrando praticamente todas as áreas da gestão da instituição.

Buscar respostas para estas questões que envolvem as relações e práticas acadêmicas da UFPB, com a implantação da gestão de processos pedagógicos mediados por tecnologias, através do uso do SIGAA, e, neste sistema, nas Turmas Virtuais, entendo que se reveste de suma importância para o ensino superior de forma geral e, mais especificamente, para o ensino do Direito da UFPB, notadamente quando nos deparamos com um descompasso entre o incrível e rápido avanço das TDs em todas as áreas do conhecimento e a sua lenta apropriação pela universidade, particularmente no ensino jurídico.

Ao procurar identificar a percepção dos docentes sobre o uso das TDs, busca-se o entendimento destes sujeitos acerca da alteração que vem se processando no seio do processo de ensino e aprendizagem com esta mediação tecnológica, procurando sinais de aceitação, rejeição, adaptação ou resistência, identificando na formação dos docentes a presença ou ausência de conteúdos que possibilitassem a utilização das TDs no processo de ensino-aprendizagem, entendida como a associação de dois tipos de relação pedagógica (ensino e aprendizagem), e que poderiam contribuir com o maior interesse dos docentes na gestão de processos pedagógicos mediados por tecnologia.

Com a tentativa de compreender como os docentes do Curso de Direito da UFPB, na

Unidade de Santa Rita, vem realizando o uso das Turmas Virtuais do SIGAA de forma recorrente, compreendendo também o potencial do uso pedagógico embutido na tecnologia das Turmas Virtuais existentes no SIGAA, em um meio híbrido de ensino, que reúne parte do ensino presencial e parte do ensino on-line, descrevendo as boas práticas e os principais resultados até aqui obtidos, acredita-se estar produzindo conhecimento sobre um objeto novo, já que o SIGAA tem pouco mais de quatro anos de sua implantação na UFPB, e não foi observado até agora nenhum estudo no MPPGAV/CE/UFPB com essa abordagem, sendo, portanto, um campo fértil e ainda não explorado, dotado de imensas possibilidades.

Quando procuramos conhecer as principais causas que limitem ou potencializem pedagogicamente o uso do sistema SIGAA, a partir dos dados de utilização da plataforma nas Turmas Virtuais, confrontando-os com relatos das principais recorrências na experiência de docentes do Curso de Direito em sua prática cotidiana, entende-se estar fornecendo subsídios para a compreensão do atual quadro e da busca pela melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para o conhecimento e aperfeiçoamento deste sistema.

Ao mapear as contribuições do SIGAA, observando as práticas acadêmicas realizadas por meio das Turmas Virtuais, procuramos ver de que forma a gestão pedagógica teve alguma alteração, o que justifica o esforço a ser empreendido nesta pesquisa, que certamente trará benefícios para a sociedade, apontando caminhos para o melhor uso das TDs disponíveis, ou, no mínimo, abrindo outros campos de pesquisa.

Este trabalho é composto por seis partes que se completam formando um todo em torno da pergunta principal, objeto desta pesquisa, que é compreender quais as contribuições que o SIGAA traz para o processo de gestão pedagógica das práticas acadêmicas no âmbito da graduação no curso de Direito da UFPB em Santa Rita.

Nesta primeira parte é realizada a apresentação da pesquisa, com sua questão chave e seus objetivos principais.

Em seguida se coloca um apanhado das discussões já realizadas por outros autores sobre gestão, onde, partindo-se do geral para o específico, discorre-se sobre a gestão pedagógica no contexto do ensino superior, aspectos históricos e conceituais do termo, sua centralidade na gestão educacional, para, em seguida, se adentrar na gestão da UFPB e a gestão das práticas acadêmicas no planejamento desta instituição.

No capítulo seguinte é percorrido o caminho dos sistemas informatizados na Gestão das práticas acadêmicas, com o processo de informatização do judiciário, passando-se ao caminho destas tecnologias na gestão da educação, traçando um breve percurso da informatização da educação brasileira, desde o ensino por correspondência até o atual ensino conectado,

discorrendo sobre a Educação on-line na política do Ministério da Educação (MEC) e o ensino a distância na UFPB.

Neste mesmo capítulo este trabalho se debruça sobre os sistemas informatizados de gestão das práticas acadêmicas, com o conceito de sistemas de gerenciamento da aprendizagem (*Learning Management System*), alguns modelos de ensino híbrido, a caracterização do SIGAA, até chegar à implantação deste sistema na UFPB e a gestão acadêmica nas Turmas Virtuais do SIGAA.

No capítulo seguinte são abordados os caminhos da pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem, que é o espaço em que é caracterizada a pesquisa com o seu tipo, universo e amostra, descritos os instrumentos de coleta de dados quantitativos e qualitativos, explicitadas as técnicas de análise destes dados, bem como são descritas as etapas de execução da pesquisa e a forma de apresentação dos resultados.

No capítulo seguinte é trabalhada a percepção e usos do SIGAA na gestão das práticas acadêmicas no Curso de Direito, sendo descrito o SIGAA, com destaque para as Turmas Virtuais que são o foco desta pesquisa, apresentando as principais funcionalidades do sistema, para, em seguida, apresentar o contexto da pesquisa de campo, com o perfil do curso de Direito (discentes e docentes).

Neste ponto é detalhado o uso do SIGAA, com o quadro de ações dos docentes e discentes no período 2018.2, a partir dos dados extraídos do sistema, bem como a análise das entrevistas realizadas com os docentes do DCJ, apontando a visão destes sobre o uso das TDs em sua prática pedagógica cotidiana através das Turmas Virtuais, apontando também a percepção destes em relação à modalidade de ensino on-line – ou EAD – o uso do ambiente MOODLE, além do próprio SIGAA.

As contribuições e limitações do uso do SIGAA para o processo de gestão das práticas acadêmicas busca responder de que forma os docentes estão utilizando o sistema, analisando as boas práticas bem como a existência de elementos que limitem o seu uso em sala de aula, onde é relatado o estágio atual das práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia naquele curso e período letivo, chegando-se à análise das principais contribuições do SIGAA para a gestão das práticas acadêmicas, bem como o conjunto de possibilidades e sugestões extraídas das entrevistas, em uma etapa de análise e interpretação destas contribuições, após o que são formuladas as evidentes considerações finais.

Finalmente, são apresentadas as referências consultadas no desenvolvimento desta pesquisa e alguns documentos que serviram de base a consecução do trabalho inicialmente proposto, que seguem como apêndices e anexos.

2 A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

*Nada do que foi será.
De novo do jeito que já foi um dia.
Tudo passa, tudo sempre passará (Lulu Santos).*

Ao dar início a este trabalho, que tem busca compreender a gestão das práticas acadêmicas mediadas por tecnologias digitais, no âmbito do ensino superior, priorizamos de imediato a discussão existente na literatura sobre gestão, com a evolução de seus aspectos históricos e conceituais, com a compreensão que restringia o termo ao mundo da administração, passando ao seu emprego no campo educacional, abordando neste campo, as diferenças entre as chamadas escolas clássicas, perpassando autores como Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander, e, posteriormente da Escola Crítica da Administração Escolar, com Maurício Tragtemberg, Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix e Vitor Paro.

2.1 A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ENFOQUE NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

A necessidade de uma abordagem mais ampla sobre o modelo de gestão aplicada às instituições de ensino superior, em virtude de sua forte expansão nas últimas décadas – principalmente no setor privado – exige uma reflexão, a partir da compreensão de sua história no Brasil e dos problemas que surgiram com esta expansão, com o foco em seus modelos de gestão.

Apesar das diferenças existentes nos modelos de gestão aplicadas aos diversos níveis de ensino, é possível encontrar em todos estes níveis sinais de continuidade dos modelos aplicados nos níveis anteriores, assim como de rupturas, o que, inevitavelmente, reflete-se em suas práticas acadêmicas.

2.1.1 Aspectos históricos e conceituais da gestão

Afirma o dicionário Aurélio que gestão é um substantivo feminino, que significa o ato de gerir ou administrar, sendo gerir um verbo que se traduz em exercer as funções de gerente e administrar o ato de governar, dirigir ou gerir negócios públicos ou particulares.

Uma definição básica do que seja administração nos é fornecida pelo educador Vitor Paro (2006, p. 18), ao considerá-la em seu sentido geral como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Para ele, a utilização racional de recursos deve incluir, além dos elementos materiais e conceituais, o emprego econômico e a devida adequação aos fins de todo esforço humano despendido no processo (PARO, 2006, p. 23), sendo que este esforço, quando deixa de ser individual e passa a ser coletivo, ele denomina de “coordenação”.

Ao tratar destes elementos conceituais, o autor coloca que:

Não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam à serviço das forças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do status quo quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir (PARO, 2006, p. 123).

Posteriormente, o conceito é complementado por Dias (2012, p.11) ao afirmar que gestão seria algo como lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para, através de pessoas, atingir os objetivos da organização, de forma eficiente e eficaz.

O conceito se desdobra, pois, função tanto pode ser uma atividade natural ou característica de um órgão, aparelho ou engrenagem, como a obrigação a cumprir ou um papel a desempenhar. No caso das organizações, que envolve a ação de seres humanos, esta obrigação a cumprir ou este papel a desempenhar se coadunam bem mais com o sentido que buscamos, eis que a primeira definição nos parece excessivamente mecanicista.

Entendida dessa forma, a gestão passa a ter suas semelhanças com a administração, que segundo Dias (2012, p. 6) teria princípios universais que podem ser aplicados em todas as organizações, podendo ser o Estado, pequena ou grande empresa e até um exército.

Essa visão de gestão como sinônimo de administração é utilizada pelo Professor Ângelo Ricardo de Souza², quando afirma

Gestão e administração escolar são tomadas como sinônimos, mesmo sabendo que a literatura do campo reconhece diferenças entre os termos. A razão para tanto está articulada à compreensão que temos que se trata mais de significados que foram cambiando com o tempo do que elementos essenciais de uma ou outra expressão (SOUZA, 2016, p.1).

Ao olhar historicamente as diversas formas de pensar a gestão, particularmente quando se trabalha a administração pública e, nesta grande área, a gestão escolar ou gestão da educação, essa simbiose de termos é uma constante, sendo que o termo gestão é o que mais se adequa ao fazer pedagógico.

² Doutor em Educação (PUC-SP). Professor e pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2.1.1.1 Gestão Educacional

Ao tratar da gestão da educação, Heloísa Lück (2009, p. 1-3) afirma que a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a "administração escolar", para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, transformando a instituição, no seu contexto interno e externo, destacando que o termo vem adquirindo espaço no contexto educacional. Para a autora a gestão:

[...] é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK 2009, p. 01).

Entre os pesquisadores das teorias da gestão educacional e de sua influência nas escolas públicas brasileiras, Ângelo Ricardo de Souza faz um apanhado do pensamento de vários autores, construindo uma síntese das ideias principais desses e das principais escolas de pensamento da Administração Escolar (AE), apresentando os principais estudos sobre a gestão escolar no Brasil, partindo dos princípios deste campo temático e chegando até a década de 1980, com uma reflexão teórica que se apoia nos principais autores do campo da gestão e da administração escolar.

No texto ele procura responder se existe alguma relação entre as teorias mais consolidadas no campo da administração escolar no Brasil e a gestão escolar no cotidiano atual das escolas públicas (Souza, 2016, p. 2), partindo dos estudos da escola clássica e dos principais autores como Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander, e, posteriormente da Escola Crítica da Administração Escolar, como Maurício Tragtemberg, Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix e Vitor Paro.

Para Souza (2016, p. 2), um dos primeiros trabalhos produzidos no Brasil sobre a administração escolar, de autoria de Antônio Carneiro Leão, partiu da concepção do diretor como defensor da política educacional vigente no governo central, identificando o diretor escolar com o papel de representação imediata da administração pública.

Ele enxerga no texto de Leão uma confusão entre direção e administração escolar, ou seja, o processo de identificação de problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento e controle e avaliação das ações escolares é todo ele centrado na figura do diretor (SOUZA, 2016, p. 2) e passa a apresentação de uma organização de “um sistema de

ensino, no qual as funções, deveres e relações hierárquicas são bastante explícitas” (SOUZA, 2016, p. 2). Assim “o texto passa pelas figuras do diretor de educação, superintendente de escolas, etc., até chegar no diretor de escola, o qual deve ser sempre um professor (SOUZA, 2016, p. 2).

Em seguida ele relata que para José Querino Ribeiro (SOUZA, 2016. p.3) a educação pública, pela lógica de financiamento público a que está submetida, tem o dever de apresentar resultados adequados. Com a expansão da escola, Ribeiro enxergava variados problemas, baseados em que a “escola para todos” conduziria à “escola em toda parte” e, conseqüentemente, à “escola de todos os tipos” e que esta deveria ser construída a partir de uma filosofia da educação específica.

Ribeiro identificava o dirigente escolar com a função de chefe de uma repartição pública organizada hierarquicamente, mas já dotada de uma cientificização, e reconhecia a escola como um espaço específico, ou com funções e natureza próprias que a diferenciariam, em algum grau, das repartições públicas tomadas de forma ampla.

Segundo a visão de Ribeiro, os três problemas fundamentais para a administração escolar eram:

- a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola. (RIBEIRO, 1952, p. 152 apud SOUZA, 2016, p. 4).

Ao abordar a contribuição de Anísio Teixeira - a quem ele atribui ser um dos maiores autores a tratar sobre a educação no Brasil em toda a sua história - Souza (2016, p. 5-6), destaca que era evidente a inexistência quase absoluta da AE naquele momento, lembrando que para Anísio Teixeira não há apenas um tipo de administração, citando diferenças entre administrar uma fábrica, onde a função de administrar é máxima e a de execução é mínima, e de outro lado estaria a administração escolar, “na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor” (SOUZA, 2016, p. 6).

Dentro desta consideração, de que “o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor”, colocando a razão pedagógica da AE centrada na figura do professor, ele ressalta que a AE nasce para dar conta de dois problemas: “a) organização dos profissionais do ensino, cujas tarefas se tornam mais complexas no dia a dia; b) organização da escola, a qual vinha se transformando em relação ao tamanho, amplitude/cobertura e também complexidade” (SOUZA, 2016, p. 6).

Neste ponto, Souza (2016) aponta a existência de uma mudança de pensamento em relação aos demais autores do período clássico, pois para Teixeira a razão do trabalho do Administrador Escolar é, antes de tudo, pedagógica, centrada na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo, chegando mesmo a afirmar que a administração escolar não é uma especialidade da administração e sim uma ação político-pedagógica, e que isto só é possível de ser compreendido observando-se a competência do docente e a complexidade da instituição escolar.

Souza (2016, p. 6) afirma que, para Anísio Teixeira, “a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição”.

Ao se debruçar sobre a obra de Benno Sander (1981), considerado por Souza (2016) como o último autor desta escola clássica, ou até como um autor na transição entre a escola clássica e a escola crítica da AE, ele pontua que, ao contrário de vários de seus antecessores, este não afirma que a administração da educação está contida no amplo campo da administração, e passa a entender a administração da educação “como um processo político, sendo ao mesmo tempo um ato pedagógico e um ato político” (SOUZA, 2016, p. 6),

Sander (1981) sustenta que a AE pode ser estudada através de vários enfoques, como o enfoque comportamental, jurídico, sociológico e organizacional, sugerindo um “Paradigma Multidimensional de Administração da Educação”:

Que é um esquema analítico no qual são cotejadas as dimensões intrínseca e extrínseca da AE com as dimensões substantiva e instrumental, permitindo identificar as faces pedagógica, econômica, sociopolítica e humana nos sistemas educacionais, derivadas da interação entre aquelas dimensões (SOUZA, 2016, p.7).

Em seguida ele aponta quatro critérios de acordo com os quais a administração da educação se orienta e que estão relacionados com aquelas dimensões: “relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e eficiência (dimensão econômica)” advogando que esses critérios e dimensões se expressam na função do administrador da educação (SANDER, 1981, p. 34 apud SOUZA, 2016, p. 8).

Neste sentido, para a escola clássica, os diretores escolares eram compreendidos como chefes da instituição escolar e figuras centrais da sua gestão, “a ponto mesmo de confundir por vezes a pessoa e o processo dirigente” (SOUZA, 2016, p. 8).

Em uma perspectiva crítica, o autor nos apresenta a obra de Maurício Tragtenberg, que traria uma das primeiras críticas ao papel ideológico da teoria geral da administração, colocando que “aquele modelo de escola não contribuía para a superação das bases capitalistas sobre as quais a sociedade brasileira estava solidificada e auxiliava a manutenção do status social,

econômico e político” (SOUZA, 2016, p. 8), e que se desdobraria nos trabalhos de Miguel Arroyo (1979), Maria de Fátima Félix (1984) e Vitor Henrique Paro (1988), que ele trata de nos apresentar brevemente.

Arroyo (1979) apresenta sua crítica à teoria que afirmava que se os problemas educacionais eram ocasionados por incompetência ou incapacidade técnica e que a solução era meramente técnica, assim como critica a chamada administração científica, calcada na racionalidade da empresa privada – modelo que inspirava a administração educacional no país - e que seria a solução para esses problemas. Ele enxergava que por trás dessas afirmações “havia uma concepção mais ampla de organização do estado e da economia, voltada à constituição de uma modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção” (SOUZA, 2016, p. 9).

Félix (1984), em sua dissertação de mestrado, procurou “ajudar na construção deste movimento crítico, mediante uma análise da Administração Escolar, explicitando as relações que se estabelecem entre o sistema escolar e a evolução do capitalismo”, indicando a AE com um papel principal de garantir ao Estado o controle sobre a educação, adequando a educação ao seu projeto de desenvolvimento econômico (SOUZA, 2016, p. 9).

Neste sentido, a autora trabalha com quatro pressupostos que norteiam o trabalho: a educação brasileira é resultante da realidade política, econômica e social do país; para a compreensão da realidade educacional demanda-se a compreensão desses macrocondicionantes; o controle da classe dominante sobre a classe dominada é permeado pelas contradições do próprio capitalismo, não sendo absoluto; e as mudanças daqueles macrocondicionantes geram novas formas de organização e novas formas no conflito entre as classes sociais. Para ela, a AE “é uma especialidade da administração geral, e com ela compartilha os seus princípios e métodos” (SOUZA, 2016, p. 10).

Vitor Paro (1988, p. 13), em sua tese de doutoramento intitulada “Administração Escolar: introdução crítica”, busca examinar as condições de possibilidade de uma AE voltada para a transformação social, afirmando que “a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos”. Para ele, “a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica” (Paro, 1988, p. 13), colocando que a escola é potencialmente um espaço para a construção de um movimento transformador da sociedade.

Paro (1988) conclui que

A AE transformadora não pode ignorar a realidade em que se encontra a organização das escolas, ao contrário, é partindo desta realidade que a transformação necessária

emergirá, na qual a figura do diretor, então uma personagem central e de responsabilidade última pela escola, não pode ser ignorada e deve ser atraída para os compromissos de transformação social (Paro, 1988, p. 13).

Segundo ele, “o diretor é um educador que tem a tarefa de coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola, pois a gestão escolar é, antes de tudo, a coordenação deste trabalho com vistas aos objetivos educacionais” (Paro, 1988, p. 14), e, mais recentemente, colocando o diretor como um amplo articulador das relações educacionais e de outras naturezas, mas que se relacionam com aquelas que têm lugar na escola.

O autor chama de equivocadas as duas tendências dominantes no âmbito da AE brasileira até então, seja aquela que defendia que a escola poderia ser administrada tal qual uma empresa, seja aquela que pregava a desnecessidade de qualquer tipo de organização administrativa na escola, afirmando que ambas não levavam em conta as influências dos determinantes sociais e econômicos e os interesses dos grupos em jogo no capitalismo.

Souza (2016, p. 12) lembra a avaliação da escola feita por Paro (1988), que é, na visão da administração geral, mais uma instituição social que tem objetivos que necessitam ser conquistados, através do uso racional dos recursos disponíveis, necessitando, portanto, de uma coordenação e de um dirigente, mas que este deve ter o entendimento de que o homem deve ser sempre a finalidade última da atividade humana.

Nas conclusões do trabalho de Paro, ao defender uma AE transformadora, este lembra que esta não pode ignorar a realidade em que a escola está inserida e que se deve partir desta realidade para transformá-la, tendo a AE uma natureza política e o diretor como um personagem central a ser comprometido com esta transformação.

Por fim, Souza (2016) faz a leitura da crítica à possível contradição entre as faces administrativa e pedagógica da função de diretor, colocando que estes estão se dedicando mais às ações administrativas do que às ações pedagógicas e que “a ênfase nesta ação administrativa levou os autores críticos a se posicionarem contrariamente àquela concepção e a perceberem aquelas faces como contraditórias, não em sua essência, mas na ação prática dos diretores” (SOUZA, 2016, p. 15) retirando a centralidade pedagógica na ação do dirigente escolar, cujo processo - em uma visão de gestão democrática - deve ser uma ação coletiva.

Ao analisar de forma mais atual essa gestão, ele ressalta os avanços existentes na participação de professores na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como na composição do Conselho Escolar, o que permite compreender que a existência desses instrumentos propicia o desenvolvimento de uma gestão democrática.

Tais avanços já fazem parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituído

pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em cujo Art. 12 se apresenta essa inovação na direção da gestão democrática, na medida em que dá às escolas maior autonomia, estabelecendo que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, estas terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica e administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.

Embora não seja possível, nos limites deste trabalho, o aprofundamento nas tendências democratizantes desse novo modelo de gestão, observa-se *en passant* que estas assumem diversas formas, como “gestão participativa” (LUCK, 2017) , “gestão de recursos humanos, cultura organizacional, *empowerment*³, aprendizagem organizacional ou até como gestão centrada na escola” (ESTEVÃO, 1981, p. 89) , termos e conceitos que necessitariam de bem mais espaço para sua conceituação e tratamento.

É evidente que esta tendência democratizante não é uma unanimidade aceita pacificamente. Paro (2005, p. 9) chega a denominar de utopia a gestão democrática da escola pública, usando o termo utopia no sentido de significar algo que não existe, mas que se coloca como algo desejável.

2.1.1.2 Gestão Universitária

No interior da Gestão Educacional há que se destacar a Gestão universitária, que tem especificidades e atributos que a diferenciam em meio ao universo educacional, tendo que se enfatizar como um princípio relevante para a gestão do ensino superior, numa perspectiva democratizante, a existência da autonomia universitária.

Quando se fala em democratizar a gestão, em uma perspectiva da autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), Boaventura de Sousa Santos (2008, p.16), afirma que esta tem sido vítima da pressão produtivista que vem sofrendo as universidades públicas, e que a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências do mercado e evidentemente o mercado necessita e exige mão-de-obra tecnologicamente atualizada, o que pressupõe que a academia produza – em todas as áreas - graduados capazes de serem absorvidos no mundo do trabalho globalizado.

Mas, historicamente, a autonomia não é nem nunca foi ponto pacífico de entendimento,

³ A palavra é traduzida como autorizar, permitir, dar poder a, tornar possível. É também usada pelos estudiosos da obra de Paulo Freire no sentido de que pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.

sendo usada pelos diversos governos para enquadrá-la em seus planos limitadores do conceito legal, e, no Brasil, a Lei que até recentemente fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei n.º 5.540/1968), apesar de garantir a autonomia das universidades, colocava-a sob o poder e influência do legislador ordinário, ao dispor que esta autonomia seria exercida “na forma da lei e dos seus estatutos” (BRASIL, 1968).

Com o fim da ditadura militar na década de 80 e com a redemocratização do país, adveio a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que concedeu aos municípios a chamada autonomia municipal (Art. 34, VII, c); ao Poder Judiciário a autonomia administrativa e financeira (Art. 99); ao Ministério Público a autonomia funcional e administrativa (Art. 127, §2º); e às universidades a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Esse *status* de autonomia, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, é uma prerrogativa das universidades, que é esculpido na Carta Magna juntamente com a indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, como se observa no dispositivo legal: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988)

Do ponto de vista das práticas acadêmicas, a LDB, ao regulamentar o sistema educacional brasileiro, em seus artigos 53 e 54, estabelece um rol de atribuições que cabem às Universidades no exercício de sua autonomia, lhes dando poderes que vão desde a criação, organização e extinção de cursos, passando por currículos, planos, vagas, pesquisa, extensão e até no campo administrativo e financeiro a celebração de contratos, investimentos e administração de seu patrimônio.

É neste rol de atribuições que se encaixa a perspectiva de as universidades terem a gestão de suas atividades acadêmicas reguladas por seus órgãos de deliberação internos, como é o caso da UFPB, que tem uma espécie de autorregulação – respeitada a legislação federal - advinda das Resoluções emanadas nos vários conselhos da instituição.

2.1.2 A Gestão pedagógica e sua centralidade na gestão educacional

Para melhor entender a gestão parte-se aqui da compreensão geral exposta por Libâneo, para quem “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Quando volta-se a esta gestão como parte do fazer educacional, Libâneo (2013, p. 23) nos coloca que os objetivos das práticas de organização e gestão são “[...] prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos”, o que se realiza na atualidade também com o emprego das TDs, de forma a utilizar-se os recursos racionalmente aplicados ao melhor desempenho e consecução dos objetivos desta escola e de sua gestão pedagógica.

A gestão pedagógica é um dos componentes – ou uma das dimensões, conforme Luck (2009, p. 26) - principais do que se entende por gestão escolar, estando relacionada diretamente à atividade-fim da escola, que é a formação do aluno em um processo de ensino e aprendizagem, sendo esta gestão responsável pelo planejamento pedagógico, assim como pela definição das diretrizes e práticas educacionais que devem ser adotadas.

Entre estas dimensões, Luck (2009, p. 26-27), chama de dimensão de implementação aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados, ou seja, as que têm a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar, e cita as que envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, destacando que esta divisão é apenas para efeito de estudo, e que as mesmas são de fato inter-relacionadas e interdependentes com maior ou menor intensidade.

Nas palavras de Luck (2009) a gestão pedagógica é, de todas estas dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos.

Enquanto a gestão escolar, em seu sentido mais amplo, engloba todas as atividades de controle burocrático da instituição, tendo o foco no gerenciamento dos recursos humanos, financeiros e materiais, a gestão pedagógica em sentido estrito tem seu foco na administração do currículo e do plano pedagógico da escola, muito embora deva existir uma relação de sintonia entre ambas, pois o gerenciamento dos recursos humanos somente se realiza de forma eficaz à partir da verificação das necessidades pedagógicas da escola, da definição do perfil e da identificação das competências que se fazem necessárias ao docente que irá fazer parte do seu quadro de pessoal.

Da mesma forma, a gestão pedagógica se realiza em sintonia com a gestão escolar, quando esta última fornece os meios para que a escola tenha um ambiente onde as principais estratégias e práticas educacionais definidas pela primeira serão adotadas, e desta forma propicie o ambiente de aprendizagem, que se dá sempre tendo o docente a visão de que “a

docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 2002, p. 67).

Quando falamos dessa gestão pedagógica em tempos de inúmeros processos mediados por tecnologia, Luck (2009, p. 94), coloca como questão central a gestão pedagógica, afirmando que:

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar.

Em seu Artigo “A aprendizagem por *e-learning*”, Lúcio Teles (LITO; FORMIGA, 2009, p. 72), ao se referir às funções do professor on-line, classifica-as em duas: funções pedagógicas e funções de gerenciamento, descrevendo que a função pedagógica inclui tudo o que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo. Essa função pode ser dividida em técnicas que se centram na instrução direta e em técnicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes, enumerando 10 ações – ou atos pedagógicos - que podem ser qualificados na dimensão de funções pedagógicas:

1. Dar instrução direta.
2. Realizar perguntas diretas.
3. Fazer referências a modelos ou exemplos.
4. Dar conselhos ou oferecer sugestões.
5. Promover autorreflexão no estudante.
6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informação.
7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias.
8. Oferecer feedback e congratulações pelas contribuições na discussão on-line.
9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas.
10. Além desses atos, é importante também acrescentar a ação de ‘costurar’ comentários com o objetivo de criar um único resumo e redirecionar a discussão com os estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema.

Para o autor, a função de gerenciamento se refere a todas as atividades realizadas para que o curso se desenvolva de maneira eficiente, no nível administrativo, elencando as funções gerenciais em três categorias:

- a) Gerenciamento das ações dos estudantes, encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos no prazo.
- b) Administrar discussões e trabalhos de grupos (por exemplo, criando grupos e decidindo sobre sua composição; definindo papéis — quem faz o quê — e monitorando a interação).
- c) Gerenciamento da parte administrativa, esclarecendo regras e expectativas do curso, atribuindo e administrando notas de cada estudante, presença on-line (quantas mensagens escreveu e segundo que critérios), gerenciando funções para o bom funcionamento da disciplina, organizando como serão feitos os exames, convidando visitantes para áreas relacionadas ao tema da disciplina, clarificando as normas de bom funcionamento da disciplina online, apoiando-se em recursos institucionais (estatística de participação, outros), iniciando, concluindo e resumindo a discussão colaborativa dos fóruns. (LITO; FORMIGA, 2009, p. 72)

Sem dúvida, apesar das dimensões serem inter-relacionadas e interdependentes, e a

fragmentação do trabalho em educação ser um obstáculo à sua realização plena, a gestão pedagógica, dentro desta soma de processos, merece ser tratada como uma das mais importantes dimensões, eis que para ela todas as outras convergem no sentido de focar no objeto central da escola, que é o promover a formação e aprendizagem, seja em um ambiente presencial, híbrido ou mediado pela tecnologia.

2.1.2.1 Gestão das práticas acadêmicas na UFPB: uma visão a partir do PDI

Para melhorar o entendimento acerca da gestão universitária, é importante conhecer a estrutura da instituição em que está situado o objeto de estudo desta pesquisa, desde a sua constituição até sua estrutura e órgãos de decisão.

A UFPB é uma Instituição Federal de Ensino Superior, originalmente criada pelo Decreto Estadual nº 1.366, de 02.12.1955 (UFPB, 2005), como resultado da junção de algumas escolas superiores então existentes, e quando ainda não pertencia ao rol das instituições federais chamava-se Universidade da Paraíba. Após a federalização, aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835/1960 (BRASIL, 1960) foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, incorporando as estruturas universitárias então existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande.

Na década de 1960 a instituição passou pelo seu primeiro processo de expansão, com a incorporação da Escola de Agronomia do Nordeste, localizada na cidade de Areia, e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, na cidade de Bananeiras.

No início dos anos 1980, foram incorporados mais três campi em três cidades paraibanas, aumentando assim a estrutura multicampi da UFPB, passando a atuar em sete cidades diferentes: João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras, distinguindo-a bastante do modelo tradicional de uma instituição centralizada em um só campus, o que era bastante comum na maioria das universidades federais do país.

Segundo o histórico da UFPB, constante de sua apresentação on-line, a concretização dessa estrutura multicampi “deu-se através da absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa; Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos, e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras” (UFPB, 2005).

Em 2002, houve o desmembramento de quatro dos seus sete campi, sediados nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa. A Lei nº. 10.419 de 9 de abril de 2002 criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande.

Em 2006 foi criado um campus, com sede no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Posteriormente, em 2009, foi criado o Curso de Direito em Santa Rita, vinculado ao Campus I da instituição, e que é o local do presente estudo.

No plano institucional, os artigos 7º e 8º do Estatuto e o artigo 5º do Regimento Geral da UFPB e Regimento da Reitoria disciplinam essa autonomia e distribuem sua estrutura multicampi, com o poder político sendo exercido através de órgãos colegiados, tendo o dirigente – no caso o Reitor ou Reitora – como autoridade executiva máxima.

A Administração Central conta com o funcionamento de três órgãos deliberativos, sendo o Conselho Universitário (CONSUNI) o órgão deliberativo superior em matéria de política geral da Universidade, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), responsável pelas matérias de natureza acadêmica e o Conselho Curador, que é o órgão fiscal e deliberativo em assuntos econômicos e financeiros da Universidade. Conta também com a Assembleia Universitária, constituída pelo pessoal docente, discente, técnico-administrativo e representantes da comunidade.

No nível hierárquico inferior, dispõe de uma administração setorial, que é constituída pela administração dos Centros de Ensino e departamentos acadêmicos, que são responsáveis pelas atividades fins da instituição.

De acordo com o artigo 49 do Estatuto, são órgãos deliberativos da administração setorial o Conselho de Centro, os Colegiados Departamentais e os Colegiados de Curso, enquanto que os executivos são a Diretoria de Centro, as Chefias Departamentais e as Coordenações de Curso. Os Centros também podem criar um Conselho Social Consultivo, composto por representações da comunidade do município em que se encontra sediado.

Atualmente, o Reitor (ou Reitora) tem sua escolha para o quadriênio através da organização de uma lista tríplice deliberada em reunião conjunta dos membros do Consuni, Consepe e do Conselho Curador, que leva em conta o resultado de uma consulta eleitoral realizada junto à comunidade universitária, através do voto paritário dos três segmentos (docentes, discentes e técnico-administrativos).

O dirigente máximo da instituição tem suas ações submetidas às deliberações do CONSUNI, que tem uma composição que engloba a Administração Central (inclusive com a Reitora como presidente), as Administrações Setoriais (através dos Diretores de Centro) e da representação das três categorias que compõem a comunidade universitária, eleita por seus pares.

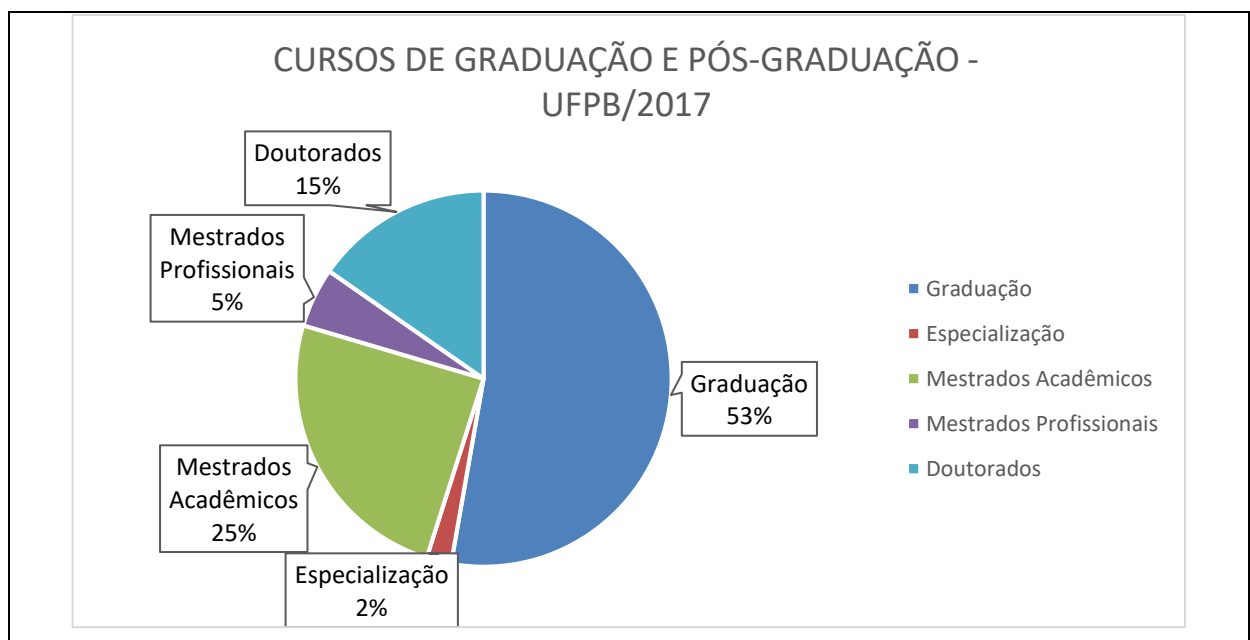
Além dos organismos deliberativos oficiais, os diretores de Centro compõem um Fórum, denominado de Conselho Técnico-Administrativo (CTA), onde são discutidas de forma prévia

as pautas que serão apreciadas pelos Conselhos, como distribuição de recursos e vagas, criação de novos cursos, investimentos, etc.

A UFPB conta também com entidades representativas dos segmentos universitários, como o Diretório Central dos Estudantes (DCE), a Associação dos Docentes da UFPB (ADUFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior no Estado da Paraíba (SINTESP), além de uma Associação de Inativos e Pensionistas (ASIP) e uma Associação de Servidores da UFPB (ASUFEP), sendo que as três primeiras entidades tem destacada atuação no campo da definição política da UFPB, enquanto as duas restantes se dedicam ao campo da representação jurídica dos aposentados ou das atividades de cunho recreativo.

Conforme informações do Relatório de Gestão da UFPB sobre o ano de 2017 (UFPB, 2018), a instituição oferecia, no âmbito do ensino, 124 cursos de graduação e 111 cursos de pós-graduação em diversas áreas de conhecimento (sendo 05 de Especialização, 58 Mestrados Acadêmicos, 12 Mestrados Profissionais e 36 Doutorados).

Gráfico 1 – Número de Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPB – 2017.



Fonte: Relatório de Gestão da UFPB/2018. Elaborado pelo Autor.

No mesmo relatório, os números sobre a pesquisa na UFPB mostram que ela possuía 562 grupos de pesquisa, que comportavam 2.084 linhas e mais de 9 mil pesquisadores (estudantes, professores e técnicos).

Na parte de extensão, a universidade conta com ações que buscam promover uma formação cidadã e contribuir com o desenvolvimento local, regional e nacional, em uma lógica que é projetada através de seus instrumentos de gestão e planejamento.

Apesar dessa imensidão de ações de ensino, pesquisa e extensão, e do enorme potencial,

a UFPB ainda engatinha na definição de seus passos, com um planejamento formal incipiente e até certo ponto protocolar, que tem menos de três décadas de implantação.

Ao realizar um trabalho sobre a evolução do planejamento da UFPB, Correia e Braga (2012), afirma que apesar de existirem várias ações que buscavam criar mecanismos de planejamento da instituição, o planejamento formal e sistemático passou a ser adotado apenas em 1990, havendo desde então sete documentos formais de planejamento, a saber: Programa Emergencial de Ações (1992); Plano Estratégico de Ações (1993-1996); Planejamento Estratégico Participativo (1996), Planejamento Estratégico da UFPB (2001 – 2004), Plano de Desenvolvimento Institucional (2005-2008), Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2012) e finalmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), ocorrendo um hiato em 2013, que foi preenchido com um aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) anterior.

De forma normativa, como instrumento de planejamento, as IFES adotam o PDI na forma que foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), tendo importância fundamental para a gestão universitária, uma vez que se configura como um documento de orientação estratégica que abrange suas relações e importância na comunidade. Elaborado para um período de cinco anos, o PDI expõe a instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver, contemplando, ainda, um cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações de planejamento institucional.

No PDI em vigor no período objeto desta pesquisa (PDI 2014-2018) a UFPB estabeleceu para o quinquênio a seguinte missão:

Promover a geração e difusão do conhecimento que possa propiciar o desenvolvimento científico tecnológico, socioambiental, econômico e cultural por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em estreita interação com os poderes públicos, setor produtivo e movimentos sociais de modo a construir uma sociedade mais justa (UFPB, 2014, p. 14).

E tinha então como visão:

Ser uma universidade comprometida com a excelência acadêmica e com formas gerenciais e organizacionais avançadas e eficazes que possam promover a sua liderança no processo de desenvolvimento científico-tecnológico, socioambiental, econômico e cultural (UFPB, 2014, p. 14).

No documento a UFPB se propõe (UFPB, 2014, p. 8) a informatizar a submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes,

atividades de ensino a distância e um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como consta entre as ações previstas na gestão da comunicação o desenvolvimento de multiplataformas, *croosmídia* e *transmídia*⁴, visando à criação de novos dispositivos de disponibilização de conteúdos informáticos, artísticos e de entretenimento, a exemplo de *e-books* (livro digital), *webtv* (TV via internet) e *webrádio* (rádio via internet), conforme consta no PDI 2014 (UFPB, 2014, p. 41-42).

No mesmo documento, a PRG já coloca a proposta de disciplinar legalmente a possibilidade da oferta de 20% (vinte por cento) da integralização curricular dos cursos, na modalidade semipresencial, conforme Portaria do MEC, para ampliar “a utilização dos recursos tecnológicos e a flexibilização das atividades didáticas”. (UFPB, 2014, p. 63), acrescentando que

a adoção dos recursos tecnológicos possibilitarão inovações na área acadêmica, como a interiorização da UFPB por meio da oferta de cursos de especialização na modalidade a distância, a oferta de disciplinas e atividades na modalidade a distância em cursos presenciais para todos os Campi da instituição e a defesa de trabalho final dos cursos e programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu por meio do sistema de videoconferência (UFPB, 2014, p. 64)

Ainda como parte do PDI, a UFPB propõe a disponibilização, para estudantes, tutores e professores vinculados aos cursos a distância da UFPB, de laboratórios de informática e de capacitação e trabalho tutorial a distância, computadores instalados em cada prédio onde funciona o polo de apoio presencial, bem como laboratórios de informática no prédio sede da Coordenação Geral da UFPBVirtu@I⁵, destinados ao desenvolvimento de programas de capacitação para utilização da plataforma MOODLE por professores e tutores (UFPB, 2014 p. 93).

Entre os objetivos institucionais para expansão e oferta de cursos, o PDI 2014-2018 aponta a exigência da criação de um Conselho em EAD, com participação das pró-reitorias acadêmicas e administrativas, a fim de definir a política de expansão do ensino a distância na UFPB; o fortalecimento da gestão administrativa da UFPB Virtual, a fim de que se garantam recursos humanos, materiais e o apoio institucional necessários à manutenção de sua infraestrutura física, tecnológica e pedagógica; a independência da política de EAD da UFPB; e a inclusão de assento permanente no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para o representante da Unidade de Educação a Distância (UFPB, 2014, p. 55).

⁴ Croosmídia refere-se à distribuição de serviços, produtos e experiências por meio das diversas mídias e plataformas de comunicação existentes no mundo digital e *off-line*, enquanto Transmídia, significa conteúdo que se sobressai a uma mídia única, onde diferentes mídias transmitem variados conteúdos para o público de forma que os meios se complementem.

⁵ Unidade de Educação a Distância da UFPB, vinculada a Universidade Aberta do Brasil (UAB)

3 OS SISTEMAS INFORMATIZADOS NA GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

“O computador pode colaborar no aprender a aprender e no saber pensar, desde que seu manejo inclua este desafio” (DEMO, 1997, p. 59).

A instituição acadêmica selecionada para esta pesquisa é o Curso de Direito da UFPB, em sua unidade localizada no município de Santa Rita, dedicada à formação de um profissional que deverá atuar no âmbito de um poder que vem à passos largos deixando de lado o uso do papel e da caneta, para ingressar nas tecnologias digitais, em um processo de contínuas mudanças e que deverá culminar com o fim dos processos físicos, com a adoção total do processo judicial eletrônico, o que exigirá, cada vez mais, um profissional capacitado para este novo cenário.

Neste sentido, consideramos importante tecer algumas considerações acerca da informatização deste poder, que é um dos pilares do Estado Democrático de Direito, bem como da informatização da escola e da gestão educacional, com suas vertentes de ensino presencial, semipresencial e mediado pela tecnologia, ou Ensino à Distância (EAD).

3.1 AS TECNOLOGIAS DE GESTÃO NA CONTEMPORANEIDADE: O CASO DO JUDICIÁRIO

Quando se pensa hoje em consultar um determinado processo judicial, não se pergunta mais o endereço do Cartório ou do Fórum, tampouco existe a necessidade de se deslocar até uma das Varas em busca de um empoeirado calhamaço de papel, como até pouco tempo era praxe. Através dos sistemas tecnológicos disponibilizados e regulamentados legalmente, dispõe-se de meios para, no conforto de seu lar, com um pequeno aparelho de telefone, ter-se o acesso e a possibilidade de atuar em processo, o que facilita e permite mais agilidade na prestação do serviço judiciário.

Mas nem sempre foi assim.

O processo de informatização do judiciário brasileiro é muito recente, datando de 1984 a Lei nº 7.224 (BRASIL, 1984), que criou os Juizados de Pequenas Causas e que permitiu o uso de “qualquer meio idôneo de comunicação” para a realização de atos processuais entre as comarcas.

Durante estas pouco mais de três décadas desde o reconhecimento dos meios tecnológicos como habilitados aos atos processuais, o caminho foi sendo pavimentado de forma gradual, passando por alterações na Constituição Federal (1988), no Código de Processo Civil,

na Legislação Eleitoral e em diversos outros mecanismos legais, para chegarmos ao ponto em que nos encontramos hoje, com a quase totalidade dos atos processuais sendo realizados de forma eletrônica.

Na Justiça Eleitoral, já no ano de 1989 ocorreu a totalização eletrônica de votos e em 1995, em um projeto piloto, tivemos uma eleição totalmente informatizada no município de Xaxim, no interior de Santa Catarina⁶.

Já em 1999 a Lei nº 9800/1999 (BRASIL, 1999), permite às partes a utilização de sistema de transmissão de dados para a prática de atos processuais e, em seu Art. 1º fixa que “É permitida às partes a utilização de sistema de transmissão de dados e imagens tipo fac-símile ou outro similar, para a prática de atos processuais que dependam de petição escrita”. Era ainda um processo incipiente e a Lei não obrigava a que os órgãos judiciários dispusessem de equipamentos para recepção, sendo que mesmo com o envio de petições por fax ou e-mail, o Art. 2º criava um retrabalho do advogado, colocando a exigência da apresentação do original em até cinco dias do término do prazo.

Passando das notificações postadas por meio dos Correios e com Aviso de Recebimento (AR), para a intimação por meio eletrônico, foi nos Juizados Especiais Cíveis e Criminais no âmbito da Justiça Federal, através da Lei nº 10.259/2001, que se avançou no sentido de permitir que os tribunais pudessem organizar, “serviço de intimação das partes e de recepção de petições por meio eletrônico”.

Em fevereiro de 2006, uma Reforma do Código de Processo Civil (CPC), através da Lei nº 11.280/2006 (BRASIL, 2006), incluiu em seu Art. 154 a possibilidade dos Tribunais disciplinarem o uso dos meios eletrônicos, e os requisitos necessários para tal, com seguinte redação em seu Art. 2º, parágrafo único:

Parágrafo único. Os tribunais, no âmbito da respectiva jurisdição, poderão disciplinar a prática e a comunicação oficial dos atos processuais por meios eletrônicos, atendidos os requisitos de autenticidade, integridade, validade jurídica e interoperabilidade da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil (BRASIL, 2006)..

Neste mesmo ano, a Lei nº 11.382/2006 (BRASIL, 2006) acrescentou ao CPC a penhora on-line e o sistema interligado ao Banco Central, denominado de Bacen Jud, que permite aos juízes obter, preferencialmente por meio eletrônico, informações financeiras sobre pessoas físicas e jurídicas e determinar bloqueio de valores ali existentes e, através da Lei nº

⁶ O fato foi amplamente comemorado pela justiça eleitoral, relatando que apenas 39 minutos depois de encerrada a votação da primeira eleição eletrônica da América Latina, os eleitores de Xaxim (SC), conheceram o nome do novo prefeito da cidade: Edemar Mattiello, da coligação PMDB-PFL. Cada um dos 12.204 eleitores que foram às urnas demorou apenas 59 segundos para votar.

11.419/2006 (BRASIL, 2006), que claramente dispõe sobre a informatização do processo judicial, é exigido que se dê preferência a rede mundial de computadores, a *World Wide Web* ou simplesmente *www*, como ambiente para tramitação dos processos.

A expressão *World Wide Web*, que pode ser traduzida como teia ou rede de alcance mundial, e em termos técnicos, segundo definição de Bezerra (2011, p. 79), é um espaço que permite a troca de informações multimídia (texto, som, gráficos e vídeo) através da estrutura física da internet, por meio de interfaces amigáveis, baseadas no conceito de hipertexto.

Com a adoção destes meios virtuais disponíveis através da *www*, começa a ser abolido o uso do papel para a prática processual nos tribunais, aplicando-se de forma indistinta aos processos civil, penal e trabalhista, bem como aos juizados especiais, em qualquer grau de jurisdição o uso destas TDs. Nesta mesma Lei de 2006, é criado o Diário da Justiça Eletrônico que segundo seu Art. 4º deve ser “disponibilizado em sítio da rede mundial de computadores, para publicação de atos judiciais e administrativos próprios e dos órgãos a eles subordinados, bem como comunicações em geral”.

As intimações, citações, carta de ordem, precatória e rogatória passam a ser feitas por meio eletrônico, bem como o peticionamento, contestação, recursos, registro de votos, decisões e acórdãos também dispensam o uso do papel.

Esta informatização, que tem beneficiado ao cidadão com maior rapidez, eliminando o consumo de toneladas de papel e tinta para impressão e desta forma contribuindo com a preservação do meio-ambiente, reduzindo custos da máquina pública e possibilitado uma maior transparência, acompanhamento e fiscalização do sistema judiciário por parte do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e da sociedade, vem atender alguns princípios colocados pela Constituição cidadã de 1988, como o princípio constitucional da igualdade de direitos entre todos os cidadãos, do devido processo legal, assegurando o direito de ação, do contraditório e da ampla defesa, da publicidade dos atos processuais, da razoável duração do processo e do acesso à justiça. Atende também ao princípio da economia processual e da instrumentalidade das formas:

Art. 154. Os atos e termos processuais não dependem de forma determinada senão quando a lei expressamente a exigir, reputando-se válidos os que, realizados de outro modo, lhe preenchem a finalidade essencial.

[...]

§ 2º Todos os atos e termos do processo podem ser produzidos, transmitidos, armazenados e assinados por meio eletrônico, na forma da lei (Incluído pela Lei nº 11.419, de 2006) (BRASIL, 2006).

As audiências por videoconferência, a intimação das partes por aplicativos de mensagens e as sessões virtuais dos Tribunais são alguns passos da continuidade desse caminho

sem volta para a informatização do judiciário e que devem influenciar de forma determinante o ambiente da educação, notadamente no espaço dos cursos de formação dos Bacharéis em Direito, municiando estes estudantes para o uso adequado das tecnologias, ou, ao menos, que tenham a habilidade de aprender a aprender com as TDs.

3.2 AS TECNOLOGIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Além do seu amplo uso no judiciário, em um ambiente que caminha para ser totalmente digital, com a adoção dos mecanismos e ferramentas que a informática fornece, as TDs entram em campo também na educação, e ainda no distante ano de 1963, no artigo “Mestres de Amanhã”, o professor Anísio Teixeira (1963, p.18) já falava sobre a importância dos recursos tecnológicos para a Educação:

Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele. O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje.

Foi também nesta década que a instrução assistida por computador, ou *Computer-Aided Instruction* (CAI), passou a ser utilizada, principalmente em universidades norte americanas, através de softwares de instrução programada.

No início dos anos 60, diversos softwares de instrução programada foram implementados no computador, concretizando a máquina de ensinar, idealizada por Skinner no início dos anos 50. Nascia a instrução auxiliada por computador ou o *Computer-Aided Instruction* (CAI), produzida por empresas como IBM, RCA e Digital e utilizada principalmente nas universidades. O programa PLATO, produzido pela Control Data Corporation e pela Universidade de Illinois, sem dúvida foi o CAI mais conhecido e mais bem-sucedido (VALENTE, 1991, p.14).

De fato, desde a criação do rádio, da TV e do computador que seu uso na educação já empolgou a academia e desafiou cientistas e pesquisadores. Já ocorriam registros do uso dos computadores em meados dos anos de 1950, principalmente no ambiente universitário dos EUA, como nos relata Valente:

A utilização de computadores na Educação é tão remota quanto o advento comercial dos mesmos. Esse tipo de aplicação sempre foi um desafio para os pesquisadores preocupados com a disseminação dos computadores na nossa sociedade. Já em meados da década de 50, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na Educação. Por exemplo, na resolução de problemas nos cursos de pós-graduação em 1955 e, como máquina de

ensinar, foi usado em 1958, no Centro de Pesquisa Watson da IBM e na Universidade de Illinois – Coordinated Science Laboratory (1999, p.11).

De lá para cá, o leque de possibilidades tecnológicas foi crescendo, ganhando instantaneidade e se tornando parte cotidiana da vida das pessoas. O mestre Paulo Freire, em seu pensar crítico-pedagógico na “Pedagogia da Autonomia”, ao observar a curiosidade das crianças e adolescentes já mostrava o potencial da tecnologia na educação:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem. (FREIRE, 1996, p.97)

Na década de 1980 essa inserção dos computadores no cenário educacional brasileiro era vista como um caminho sem volta, mas que ainda precisava percorrer um longo caminho até ter seu uso potencial como recurso pedagógico.

Os computadores e a Internet, sem falar nas outras mídias, passaram a compor o cenário educacional desde a década de 1980. Apesar disso, acreditamos ter, ainda, uma longa jornada à frente até que cheguemos a usá-los potencialmente nas práticas educativas escolares. Carecemos da apropriação de muitos saberes, teóricos e práticos, que nos conduzirão a um emprego mais crítico e consciente das TIC's. Porém, percebemos que não é mais possível permanecermos inertes em relação a esse conhecimento, precisamos nos lançar, ousar, arriscar, inventar e construí-lo a partir de nossas próprias práticas educativas, e através da sistematização de atividades que possibilitem a experimentação epistemológica do fenômeno tecnológico na educação (BEZERRA, 2006, p. 61).

Do ponto de vista normativo, além da preocupação com a inserção das tecnologias no ensino já estar presente na LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Básico, de 2013, também contemplavam a preocupação com as formas para organização curricular e o estímulo para o uso dos recursos tecnológicos, como se vê no seu Art. 13, § 3º, VII, que assim reza:

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída [...] assegurando:

VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram (BRASIL, 2013).

Na composição deste cenário educacional, essas TDs se propõem a fornecer, por meio de plataformas específicas, meios de participação da comunidade na gestão da educação de forma geral, na gestão administrativa, com o acompanhamento dos recursos financeiros e

humanos da instituição, na gestão política e pedagógica, através de enquetes sobre temas polêmicos, consultas sobre posições e decisões a serem tomadas, e até eleições são realizadas de forma mediada pela tecnologia.

Além da possibilidade de profissionalizar a gestão pedagógica das práticas acadêmicas, com a integração dos diversos setores, desde o acompanhamento dos recursos humanos, o controle de acervos e bibliotecas, passando pela matrícula on-line, controles de avaliações e frequências, bem como a possibilidade de disparo – no sentido de postagem simultânea para todos os membros de determinada disciplina - de materiais de apoio, estes recursos informáticos se traduzem em uma mediação pedagógica entre alunos e professores de grande impacto na vida da escola, com velocidade antes impensada.

Durante uma palestra do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2015), quando esteve no Brasil no evento “Educação 360”⁷, este colocou em xeque esta nova tecnologia, repleta de velocidade, volatilidade, incertezas e insegurança, que ele denominou de modernidade líquida, e, ao tempo que enalteceu as vantagens da internet, abriu uma nova discussão sobre a compreensão do que ela nos fornece.

Não há como contestar que a internet nos trouxe grandes vantagens. A facilidade de acesso à informação, a facilidade com que podemos ignorar as distâncias... Lembrome de que, quando era jovem, passava muito tempo na biblioteca tentando ler cem livros para encontrar um pedacinho de informação de que precisava. Agora, basta pedir para o Google. Em décimos de segundo ele dá milhares de respostas. Um problema foi eliminado: nós não precisamos passar horas na biblioteca. Mas há um novo problema. Como vou compreender essas milhares de respostas?

Não há como voltar à situação em que o professor é o único conhecedor, a única fonte, o único guia. Não há como conceber a sociedade do futuro sem tecnologia. Então, se não pode vencê-la, una-se a ela. Tente contrabalancear o impacto negativo, como a crise da atenção, da persistência e de paciência. É preciso ter determinadas qualidades se você deseja construir conhecimento e não só agregá-lo: paciência, atenção e a habilidade de ocupar esse local estável, sólido, no mundo que está em constante movimento. É preciso trabalhar a capacidade de se manter focado (BAUMAN, 2015).

Evidentemente que não é apenas por ser uma nova tecnologia que necessariamente deva ser boa. Muitas novidades são passageiras e apenas modismos que não contribuem com o avanço da sociedade, se traduzindo mais na velha cara do antigo modelo, disfarçada de novo.

Esta tecnologia tem estado presente na reformulação da sala de aula, com a possibilidade de alteração das formas de ensino, rompendo com o ensino totalmente presencial, para modalidades como o semipresencial, híbrido ou totalmente à distância, na modalidade EAD.

José Moran (2000) nos falava dessa alteração das formas de ensino e aprendizagem,

⁷ O “Educação 360” é um evento internacional, realização dos jornais O Globo e Extra, em parceria com o Sesc e a Prefeitura do Rio de Janeiro, com apoio da TV Globo e Canal Futura, e esta edição foi realizada nos dias 11 e 12 de setembro de 2015, no Rio de Janeiro.

classificando-a como uma revolução, e há dezenove anos, quando a internet era, nas palavras dele, “ainda incipiente”, já alertava sobre a possibilidade de se usar esta tecnologia como um verniz de modernidade, sem alterar o essencial.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2000, p. 63).

Ao observar estas modificações das atuais formas de ensinar e de aprender, em determinado momento, o autor chega a nos perguntar, de forma categórica, quando vale a pena encontrar-nos fisicamente numa sala de aula? Ao que ele responde:

Vale a pena encontrar-nos no início de um processo específico de aprendizagem e no final, na hora da troca, da contextualização. Uma parte das aulas pode ser substituída por acompanhamento, monitoramento de pesquisa, onde o professor dá subsídios para que os alunos vão além das primeiras descobertas, para ajudá-los nas suas dúvidas. Isso pode ser feito pela Internet, por telefone ou pelo contato pessoal com o professor (MORAN, 2000, p. 60).

Para Moran (2000, p. 60-61) com o avanço das comunicações o conceito de presencialidade também se altera, e destaca que podemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas ou um professor de fora "entrando" por videoconferência, se fazendo presente e dando aula. Neste ponto, ele afirma que o professor continua “dando aula” quando está disponível para receber e responder mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet, mesmo que fora do horário específico da sua aula.

Entre as vozes que não divinizam as tecnologias, é preciso analisar as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. Ao analisar estas contribuições sobre o tema, Silva (2013) discute as tecnologias, educação e tecnocentrismo, e coloca que, no momento, a tecnologia ocupa um lugar central, sendo necessária, urgentemente, uma reflexão profunda sobre esse fenômeno que a cada dia tem mais influência na vida das pessoas.

Partindo da perspectiva de pensar a tecnologia como uma dimensão da cultura em uma sociedade em desenvolvimento, Silva (2013, p. 840) pergunta de forma contundente e como elemento de uma construção teórico-crítica, “O que é a tecnologia? ”, “Qual o lugar que ela deve ocupar? ”, “Como orientar esse desenvolvimento? ”.

Segundo o autor, é necessário buscar as respostas a estas questões devido ao fato de que muitos não compreendem o que é a tecnologia e qual o lugar que ela deve ocupar na vida dos seres humanos. Ele coloca que apesar dos enormes benefícios provocados pelo

desenvolvimento tecnológico, não se pode negar o surgimento de problemas relacionados a esse desenvolvimento, abordando que “não se trata apenas de desenvolvê-la a qualquer custo, mas de levantar a questão sobre o sentido desse desenvolvimento. É um debate que envolve, também, saber as vantagens e desvantagens do desenvolvimento tecnológico” (SILVA, 2013, p. 841).

De forma reflexiva, ele pontua o problema do tecnocentrismo, como algo que envolve a “absolutização do paradigma tecnológico” e que coloca a tecnologia em um lugar de destaque de tal monta, como se esta fosse a solução para todos os problemas.

Amparado em Klinge (2000), Silva (2013, p. 842) trabalha o conceito de mentalidade tecnologista, como aquela forma mental que atribui um valor inadequado à tecnologia em nossa sociedade, de acordo com o valor que esta sociedade lhe atribui, julgando tudo de acordo como a tecnologia funciona. Neste ponto ele afirma que há um equívoco nessa mentalidade tecnologista, ao não perceber que essa tecnologia é obra do trabalho do ser humano, que é bem mais do que um fazedor de métodos e ferramentas, sendo, portanto, o ser humano o centro do processo, e não a tecnologia.

Ao observar as tecnologias no campo pedagógico, sem o “endeusar” destas tecnologias, Silva (2013, p. 843) se apoia em Vieira Pinto e sua observação de que é preciso verificar, além da natureza do conhecimento tecnológico, a faceta política que lhe é inerente, em uma visão de que politizar o tema da tecnologia significa enxergar como problemático aquilo que para muitos é dado como resolvido.

Vieira Pinto (2005), ao denominar de exaltação do presente as ideologizações que se faz da tecnologia, nos coloca que em uma sociedade como a nossa, que é dividida socialmente, os que dominam tem uma visão histórica em que exaltam o presente que lhes é favorável, buscando sempre uma forma de atribuir a tudo o que é atual um status de superioridade em relação ao passado:

Há, portanto, indisfarçável conteúdo ideológico nessa atitude. Toda época, na palavra de seus ideólogos, julga-se privilegiada, vê-se como o término de um processo de conquistas materiais e culturais que com ela se encerram. A falta de visão histórica, notada na expressão dos contemporâneos, supõe a ausência do dia seguinte, a sacralização do presente imobilizado, o desejo de esconjurar as transformações perturbadoras do estado existente (VIEIRA PINTO, 2005, p. 39).

Quando se trata destas tecnologias no campo pedagógico, Vieira Pinto considera que este tem sido um terreno fértil “em adaptações passivas e acríticas de projetos tecnológicos, os quais, muitas vezes, em vez de meios, tornam-se fins dentro do referido campo” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 43), criando uma crença propícia a percebê-la como produtora do humano e

não produto do ser humano.

Ele aponta em sua análise a necessidade de estar atento no campo pedagógico ao fato de que, ao se copiar acriticamente modelos que são oriundos do modelo industrial para a educação, junto com estes modelos também se está incorporando interesses e lógicas destes primeiros, que nem sempre são compatíveis, em vista de seus objetivos distintos, afirmando que a tecnologia não pode se separar de questões como a verdade e o bem, nem querer se considerar como algo superior à própria existência humana.

3.2.1 A informatização da educação brasileira

Na perspectiva de buscar entender como as TDs chegaram à escola brasileira, ao realizar uma retrospectiva sobre as políticas referentes à informática e educação, Bezerra (2006, p. 16) aponta que estas políticas ganharam destaque a partir da criação, pelo MEC, da Comissão Especial nº.11 de Informática e Educação (CE-IE nº 11/1983), do Centro de Informática Educativa (CENINFOR) e do Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM/1983).

Além desses, projetos como o FORMAR de 1987, bem como o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) de 1989, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) de 1997 e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) de 2007, se constituíram em tentativas do Ministério da Educação (MEC) para fazer a inclusão digital da escola.

Segundo Valente (2006), o FORMAR tinha como objetivo principal a formação de professores e técnicos da rede pública do Brasil para o trabalho com informática educativa, operacionalizado através de cursos de especialização em informática na educação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, para implantarem os Centros de Informática na Educação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação (CIED), às Escolas Técnicas Federais (CIET) ou ao Ensino Superior (CIES), para o trabalho com informática educativa.

Como forma de viabilizar esse projeto, foram criados cursos de informática na educação, datando o primeiro de 1987, que tinha como objetivos básicos

o despertar uma nova geração de educadores, não apenas para dominar a ferramenta, mas analisar criticamente sua contribuição no ensino-aprendizagem e que ao final do curso, os professores-alunos iriam, em suas respectivas cidades, capacitar outros professores, por meio da multiplicação dos conhecimentos adquiridos no curso. (OLIVEIRA, 2007, p. 31)

Entre essas várias iniciativas governamentais para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às escolas os computadores, recursos

digitais e conteúdos educacionais, com a formação de docentes na área de informática educacional, mereceu maior destaque o PROINFO, que se constituiu em um programa com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, criado pelo MEC através da Portaria nº 522 em 09 de abril de 1997 (BRASIL, 1997).

Dez anos depois, mediante o Decreto nº 6.300/2007, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), o PROINFO foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Com a execução do PROINFO, tivemos o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) que foi implantado com o objetivo de intensificar as TICs nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Segundo o Portal do Fundo Nacional da Educação (FNDE/MEC)⁸, o UCA foi “um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet como parte do ProInfo Integrado” (BRASIL, 1997), que visava promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

Posteriormente, foi seguido pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que foi instituído pela Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, tendo por objetivo “promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais” (BRASIL, 2010).

Vários estudos recentes relativos aos resultados da implantação do PROINFO na Educação Básica, realizadas em diferentes regiões do Brasil até o ano de 2017, evidenciaram que os objetivos do programa ainda não foram alcançados e poucos são os efeitos significativos nas escolas investigadas, como atesta o trabalho de Ronei Ximenes Martins e Vânia de Fátima Flores.

Por meio da revisão bibliográfica verificou-se que o ProInfo não cumpriu integralmente seus objetivos nas diferentes regiões do Brasil. A revisão realizada nas pesquisas sobre o programa contribuiu para a compreensão do atual estágio de aplicação do ProInfo nas escolas públicas brasileiras, evidenciando uma relação direta entre o processo de formação do professor e o uso (ou não) das TDIC em atividades de ensino aprendizagem, bem como a diferença entre o que propõem os objetivos previstos em lei e o que realmente acontece nas escolas. Evidenciou-se, portanto, o

⁸ Descrição do ProInfo disponível no sítio do FNDE/MEC, em <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo?view=default>. Acesso em: 30 jan. 2019.

déficit entre o que se propunha e o que se realizou até à entrada em cena da atual versão do Programa. Passados oito anos da publicação do atual ProInfo e dezoito anos da sua primeira versão, é relevante pesquisar se todo o investimento realizado proporcionou a concretude do que se pretendia. Neste sentido, indagou-se: até que ponto o que se planejou e se objetivou foi alcançado? Como as tecnologias digitais de informação e comunicação oferecidas pelo Programa são utilizadas nas escolas públicas municipais de ensino fundamental? (MARTINS; FLORES, 2017, p. 19).

No campo da formação dos docentes, nos primeiros tempos de introdução das TDs na educação, esta se daria a partir de uma prática de formação continuada, que paulatinamente – nos Cursos de Pedagogia - foi dando lugar à inserção na formação inicial dos Cursos nas IES.

As primeiras iniciativas ocorreram no campo da formação continuada através da realização de cursos específicos para os professores que atuariam como formadores dos demais professores que exerceriam suas funções nos laboratórios de informática das escolas. Entretanto, o acesso e uso, gradativo e intenso, de tecnologias em todos os campos do conhecimento humano e o iminente surgimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento asseveraram a premência da formação dos educadores para compreender e atuar no novo contexto social que se desenha no século XXI. Documentos oficiais, como a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE/2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (15/maio/2006) abordam o uso das TIC's na educação e apontam para sua inserção na formação inicial, desenvolvida nas instituições de ensino superior. (BEZERRA, 2006, p.12)

Para Bezerra (2006, p.14), mesmo quando esta formação docente se trata da capacitação em serviço, estas não atingem todos os educadores, contemplando apenas grupos de educadores que dispõem de tempo livre e motivação para aprender, e se mostram insuficientes em seus conteúdos, que abordam softwares educativos e/ou aplicativos, focalizando apenas os conhecimentos básicos.

No ensino superior, até recentemente eram considerados cursos semipresenciais aqueles determinados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) - revogado em 2017 - que definia que os cursos presenciais podiam ofertar até 20% da sua carga horária na modalidade a distância. Hoje a definição de semipresencial pode ser compreendida como cursos presenciais regulamentados que incorporam tecnologias a suas práticas docentes, sem alteração oficial da carga horária, como os cursos presenciais que incorporam aprendizagem híbrida, sala de aula invertida ou aprendizagem adaptativa, entre outras.

Através da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017), o Ministério da Educação estabeleceu 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 (BRASIL, 2017), possibilitando a criação de IES na modalidade exclusivamente a distância, sem a necessidade destas mesmas terem credenciamento para oferta de cursos presenciais, o que posteriormente gerou focos de resistência de educadores e entidades de classe, preocupados

com a qualidade destes cursos.

No caso dos Cursos de Direito, que são tradicionalmente mais conservadores, essa resistência se manifesta nos níveis da pedagogia e também nos conselhos de classe, como recentemente - em outubro de 2019 - a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ingressou com um pedido de liminar na 7ª Vara Federal do Distrito Federal, requerendo o reconhecimento da inviabilidade da oferta de cursos de Direito a distância, apresentando dois argumentos principais: “a inexistência de regulamentação específica que autorize a oferta de cursos de Direito a distância e a incompatibilidade entre as diretrizes curriculares da graduação jurídica, que tem a prática como eixo nuclear” (OAB, 2019).

Como se percebe, apesar de numerosos esforços governamentais, há resistências – fundadas em argumentos sólidos da exigência de qualidade – e uma necessidade enorme de melhor compreender e talvez integrar as diversas funções que convivem à distância no mesmo ambiente pedagógico. Resistência que pode ter origem – entre outras causas - na falta de estratégias bem delineadas para sua implantação.

Provavelmente de olho neste conjunto de fatores, já no apagar das luzes do governo do ex-presidente Michel Temer, através da Portaria 538 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 3 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018), o MEC instituiu o Planejamento Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação (PETIC), para o período de 2019 a 2022, tendo como objetivo principal direcionar os esforços em TIC para a geração de valor para a educação brasileira.

Com as mudanças que vêm se operando no âmbito do governo federal após as eleições de 2018 e a composição da nova equipe ministerial, não foi possível visualizar em consulta aos portais do MEC/FNDE, no ano de 2019, a situação da aplicação de recursos previstos no PETIC 2019-2022.

Evidentemente estas TDs não são as primeiras aplicações de modalidades não presenciais ao processo de ensino-aprendizagem, eis que antes do surgimento da comunicação radiofônica, televisiva ou através das redes de computadores, já se fazia uso de métodos apoiados pela escrita postada, nos então populares cursos por correspondência.

Um das modalidades de ensino a distância que precede estas TDs no Brasil data do início do século XX, onde já se comercializavam os cursos por correspondência, que é considerada a primeira e mais longa onda⁹ de todas as que envolvem um processo de mediação

9 Roberto Palhares (In: LITO; FORMIGA, 2009, p. 48) prefere falar na existência de ondas do que em fases, pois considera que as diversas fases da EAD não têm um caráter estanque e que ainda hoje se utilizam formatos de EAD pertencentes a todas as ondas, já que a onda seguinte não tem início no final da anterior, confundindo-se uma com a outra.

entre aluno e tutor ou professor/instrutor, desta feita realizada por meio postal, e que perdurou até início da década de 90 (LITO; FORMIGA, 2009, p. 48), tendo o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro(1941), como símbolos deste período.

Em 1958 o MEC criou o Sistema Radioeducativo Nacional (Sirena), que foi ampliado com parcerias com a Igreja Católica, através do Movimento de Educação de Bases (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que, estima-se, chegou a envolver 4.554 escolas radiofônicas ligadas ao MEB em dezembro de 1964.

Da mesma forma os projetos de educação do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Paulo Freire também faziam uso de aulas radiofônicas e de cartilhas conhecidas como “Cartilhas do MCP” e que padeceram, quando não da descontinuidade do apoio oficial, da perseguição explícita por motivos políticos, após o golpe de 1964.

Após o início da Ditadura Militar, nas décadas de 60 e 70 as emissoras de rádio passaram a realizar parcerias com as Secretarias de Educação de alguns estados ou diretamente com a União e transmitiam programas educativos que eram complementados por materiais didáticos impressos, com caráter maciçamente instrucional, com oferta de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho, como a experiência em 1970 do Projeto Minerva¹⁰, que usava os espaços que as emissoras tinham que fornecer de forma gratuita aos programas educativos (LITO; FORMIGA, 2009, p. 59).

Posteriormente uma nova onda chegou com a TV e a popularização pelas emissoras dos telecursos. Bizo (LITO; FORMIGA, 2009, p. 188) coloca que apesar de ter surgido em meados de 1990, o de maior alcance foi o Telecurso 2000, que chegou a atingir mais de 5 milhões de brasileiros, em 10 anos no ar, com uma proposta de ensino para alunos adultos em que cada aula correspondia a um capítulo específico do livro impresso e a um programa televisivo, com cerca de 15 minutos de duração.

Em seguida veio adentrando as escolas o computador pessoal, que foi sendo popularizado até chegar aos lares, embora ainda não conectado, mas que era usado com conteúdos distribuídos através do CD-ROOM, por vezes combinado com material impresso, como nos relata Valente (LITO; FORMIGA, 2009, p. 69), até surgir a internet, e com ela uma nova e mais potente onda.

Alguns denominam essas inovações de revolução tecnológica, o que Segundo Castells é na verdade um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso:

¹⁰ O Projeto Minerva foi um programa de rádio brasileiro elaborado pelo governo federal e que teve por finalidade educar pessoas adultas. Todas as emissoras do país eram obrigadas a transmitir a sua programação, veiculada após a “Voz do Brasil”, entre setembro de 1970 até o início dos anos 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação – 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/ comunicação da informação em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (2003, p.69).

A respeito desse uso das TDs, Moran (2000) alerta para o fato de que não está nas tecnologias o bom ou mau uso pedagógico deste instrumental, mas, essencialmente, na forma que as utilizamos, seja para libertar ou para escravizar:

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes (MORAN, 2000, p. 11).

Novamente nos ensina Paulo Freire (1996, p.17), ao falar do novo, afirmando que é preciso não ter medo do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, tampouco recusar o velho que preserva sua validade. Para ele, não há motivos para temer a chegada do novo na sala de aula, simplesmente por ser novo.

É preciso que estas inovações sirvam para tornar a escola formadora de cidadãos aptos a desempenhar na sociedade um papel transformador, pois, como toda criação humana, a tecnologia de comunicação não é neutra ou desprovida de ideologia. Ela, como suporte para a superestrutura foi criada por e para atender – em princípio – uma visão de mundo, que não é outra senão a visão dos que detêm o capital e o controle dos meios de produção, reproduzindo a visão hegemônica da estrutura. Ela, enquanto veículo para comunicar algo, reproduz uma visão de manutenção da ideologia dominante, seja de forma sutil ou explícita, como afirma Freire (1996, p.52).

Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo.

Esta posição ideológica que tem a tecnologia, também é percebida claramente nos órgãos de financiamento. Barreto (2001) alerta sobre a subordinação da informática e das tecnologias da informação e comunicação às diretrizes do Banco Mundial, afirmando que:

Também datam de 1995 textos-chave do Banco Mundial estabelecendo como saída para a educação - e exigência para a concessão de empréstimos aos países do Terceiro Mundo - a utilização de "tecnologias mais eficientes", no movimento de quebrar o que está posto como "monopólio do professor na transmissão do conhecimento" (BARRETO, 2001, p. 17).

Mas o que fazer? Não será simplesmente rejeitando o uso desta tecnologia no processo de ensino-aprendizagem que a escola vai se transformar ou formar melhores alunos. Cabe ao professor ver a tecnologia como uma aliada, utilizando-a para melhorar sua prática docente, e evitando gerar mais exclusão, como bem pontua Libâneo (1998, p.60).

A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, teria como efeito mais exclusão e mais seletividade social, uma vez que sua não integração às práticas de ensino impediria aos alunos oportunidades de percepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação.

Claro que o fato de termos a mais avançada tecnologia não produz, por si só, conhecimento, tampouco uma tonelada de dados armazenados forma sábios, mas evidentemente que o conhecimento quando tratado com os instrumentos que a tecnologia nos permite, amparados por uma formação humanista, em muito auxiliará a pensar na velocidade que estes novos caminhos virtuais possibilitam.

A professora da Universidade Federal da Paraíba, Dra. Lebiã Tamar Silva Bezerra, em sua Dissertação de Mestrado “A Docência do Século XXI: formando competências para o uso das TIC’s na UFPB”, também questiona este uso das tecnologias a qualquer custo, sugerindo um acompanhamento crítico sobre os sistemas tradicionais e os papéis de cada um no processo de ensino-aprendizagem.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimentos? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (BEZERRA, 2006, p. 39).

No momento em que se coloca em discussão qual a finalidade de usar estas tecnologias na educação - o para quê -, existem claramente duas compreensões, sendo uma de base tecnicista, que entende este uso como necessário para formar a mão de obra qualificada necessária a fazer funcionar o parque tecnológico e outra, que pensa na inserção destas inovações como recursos metodológicos, amparados por uma reflexão crítica-reflexiva de aprender a aprender de diversos meios e métodos para a vida.

Uma coisa é o processo de capacitação de recursos humanos com a finalidade de formar um contingente profissional que atuará nas empresas de tecnologia, o que demanda um processo de educação de base profissionalizante e com viés primordialmente tecnicista, que ocorre, principalmente, nos cursos de formação nos níveis superior e médio de ensino (cursos técnicos profissionalizantes). Outra coisa consiste na inserção das TIC’s na Educação Básica, com o objetivo de formar pessoas que aprenderão os fundamentos científicos e tecnológicos que embasarão novas e

diversas aprendizagens no decorrer de sua vida, o que demanda uma apropriação crítico-reflexiva dos instrumentos tecnológicos e das metodologias por parte dos professores e dos alunos, de maneira que possam lançar mão de diferentes meios e métodos, de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos (BEZERRA, 2006, p. 48).

Quando a professora Sanvicen, da Universidade de Lleida, na Espanha, coloca-nos em seu trabalho (2017) que existem muitas divergências sobre o momento tecnológico em que estamos vivenciando, principalmente na educação, e que existem mais sombras do que luzes, ela aponta também que apesar das divergências encontrou alguns lugares comuns que gozam de unanimidade entre os cientistas, e dentre estes destaca sete pontos que ela denomina de aspectos de consenso:

- a) A irreversibilidade do processo;
- b) a alteração que causa nos hábitos e nos processos neuronais;
- c) a oportunidade que a Internet supõe com imensas possibilidades de conhecimento e aprendizagem;
- d) a multidirecionalidade do processo de produção e consumo de informação;
- e) a certeza de que habitamos tempos e espaços de informação descontrolada e que esse excesso não proporciona mais aprendizado;
- f) a observação de que possuir o instrumento tecnológico e ter acesso à rede não significa saber como lidar com ele e, finalmente,
- g) a evidência de que, como o espaço virtual está mudando a maneira como aprendemos, também precisamos mudar a forma como ensinamos. (SANVICEN, 2017, p. 24).

Ao se olhar como estas TDs penetram no espaço das práticas acadêmicas, percebe-se que elas não chegam a todos os lugares ao mesmo tempo e da mesma forma. Em algumas situações elas são até rechaçadas pelo meio pedagógico, que se nega a fazer uso de equipamentos ou novos métodos em sala de aula e/ou nas atividades de gestão pedagógica; em outras, são abraçadas como a solução para todos os males, substituindo no todo ou parcialmente o espaço presencial pela modalidade EAD, praticamente aniquilando o contato presencial entre docente e discente.

Em seu texto sobre a necessidade de mudar a forma de ensinar e de aprender, Moran (2000, p. 65) afirma que ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor, para evitar a dispersão do aluno, diante de tantas possibilidades de busca, em que a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Segundo o autor, os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços no interior de outros endereços, de links que levam a outros links, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente, sem conseguir chegar a uma interpretação daquela montanha de dados ou informações, e sem conseguir transformá-los em conhecimento.

Para ele, devido a essa facilidade de dispersão presente nestas novas metodologias de ensino, muitos alunos se perdem nos emaranhados da navegação.

É fácil perder tempo com informações pouco significativas, ficando na periferia dos assuntos, sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente. Conhecer se dá ao filtrar, selecionar, comparar, avaliar, sintetizar, contextualizar o que é mais relevante, significativo (MORAN, 2000, p. 66)

E o que são estas metodologias de ensino? Metodologias de ensino são “práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores, com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos” (TRAVERSINI; BUAES, 2009, p. 145). De forma resumida, pode-se dizer que é a metodologia que determina como o conhecimento será apreendido.

Ao contrário da educação bancária, que na visão freiriana em sua “Pedagogia do Oprimido”, afirmava que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os ‘depósitos’ e o educador o depositante” (FREIRE, 2003, p. 58), e que até um passado recente era o principal – e talvez único – método, em que aprendizes passivos teriam conhecimentos pré-estabelecidos depositados em suas mentes, sendo o professor o transmissor e único detentor do conhecimento, e o aluno um mero receptor onde seria “depositado” o conhecimento advindo do professor – daí a origem da expressão bancária -, e agora, com as tecnologias digitais já não há mais essa exclusividade do conhecimento do professor.

A crítica a esse modelo de educação bancária – ou instrucionista – também é apontado por Bezerra (2006), quando esta analisa os primeiros momentos da chegada da tecnologia e a resistência docente, criticando esta postura que ela considera estranha, em vista de que o modelo tradicional é focado na unilateralidade de transmissão do conhecimento.

Ao analisarmos esse primeiro momento, compreendemos ser natural que o professor resistisse à lógica de substituição e reivindicasse o seu lugar no centro do processo educativo. Contudo, consideramos estranha a sua crítica contundente ao modelo instrucionista proposto sem, no entanto, dar-se conta de que este estava em total concordância com o modelo tradicional de pensar a educação, focado na unilateralidade do processo de ensino, no qual as palavras de ordem eram “transmitir conhecimentos para o aluno”. Se ensinar resume-se a um processo de simples transmissão de informações, então essa ação pode ser realizada por dispositivos tecnológicos avançados como o computador, por exemplo (BEZERRA, 2006, p. 15).

Com o mundo de conhecimentos disponíveis na rede mundial de computadores o aluno tem fácil acesso a outras fontes, ao mesmo tempo em que o docente tem uma maior necessidade de estar sempre atualizado, o que provoca uma profunda alteração da sala de aula, com a exigência de mais tempo de leitura fora do ambiente escolar.

Para além destas questões, é perfeitamente compreensível que docentes e discentes levem certo tempo para a adaptação ao que é novo, principalmente os docentes que, em boa parte, são pessoas para quem a informática é uma novidade, eis que nascidos antes da popularização desta tecnologia, formados na cultura oralista e presencial, hoje vão migrando e

tendo acesso às TDs, no que já se convencionou chamar de imigrantes digitais, em contraposição às crianças, adolescentes e jovens adultos que nasceram a partir da década de 80 e que sempre conviveram com o mundo informatizado, vivendo parte da sua vida de maneira digitalmente mediada, denominados de nativos digitais.

Esse conceito é adotado por Palfrey e Gasser (2011), que afirmam que são considerados nativos digitais todos aqueles nascidos após 1980 e que receberam estímulos diferentes das gerações anteriores, além de adquirirem habilidades para usar as TDs. Para os autores, os imigrantes digitais não se enquadram nesse grupo, sendo de uma geração anterior, tendo certa dificuldade de se adaptar a essas novas linguagens, com o agravante que os dois grupos (nativos e imigrantes) se relacionam de forma diferenciada por essa conectividade. (PALFREY; GASSER, 2011).

Da mesma forma, o modo de aprendizagem também passa por estas transformações, sendo muito diferente de alguns anos atrás. Os nativos digitais trocaram a maneira de como ler e de onde buscar as informações desejadas, podendo acessar muito mais informações de forma on-line, de forma diferente dos seus mestres, que por uma questão de faixa etária devem ser em sua maioria imigrantes digitais, acostumados nos escritos em papel.

Como este conceito de nativos digitais foi elaborado a partir da realidade dos Estados Unidos, ao transpô-lo para a realidade brasileira é preciso recontextualizá-lo no tempo, eis que a informática não se desenvolve de forma igual e ao mesmo tempo em todos os lugares, ainda mais quando estamos falando das diferenças entre um país desenvolvido, dito de primeiro mundo, produtor e exportador de tecnologias como os EUA, e um outro país em desenvolvimento, com grande dependência tecnológica e em cujo território estas tecnologias somente aportam após algum tempo de sua popularização em sua fonte produtora.

Se for realizada essa recontextualização temporal, ou calibragem da medida, pode-se estender o tempo deste conceito de nativos digitais em alguns anos, considerando nativos digitais no Brasil não os nascidos após 1980, mas os nascidos em uma década mais recente.

3.2.1.1 A Educação a distância na política do MEC

Entre as alterações do modo de ensino com o uso das TDs, uma que tem sido a vitrine destes tempos é o ensino não presencial, ou a distância, realizado na modalidade EAD.

No relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil de 2018¹¹, é realizada uma

¹¹ Publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>. Acesso em 19. Set. 2019.

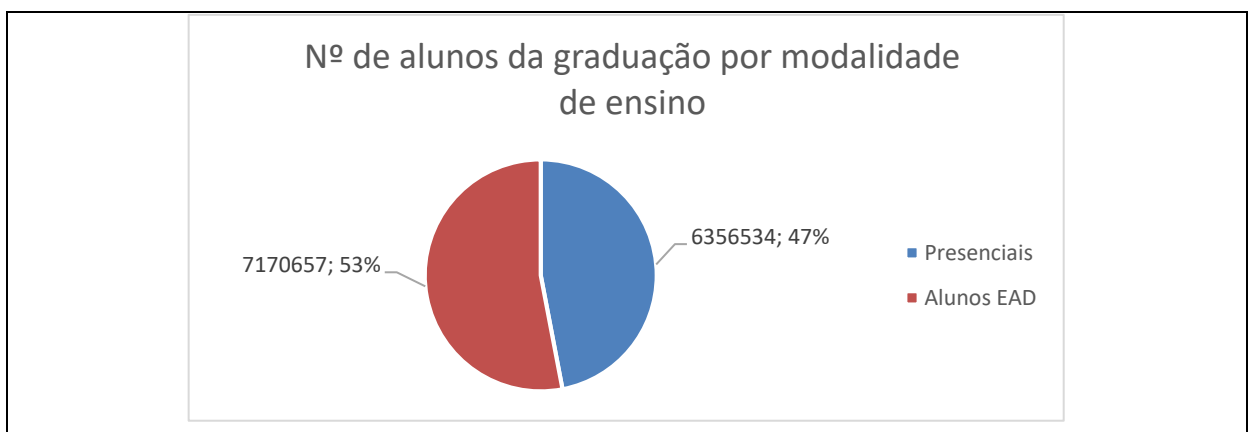
projeção do crescimento de matrículas em IES particulares das modalidades semipresenciais e EAD, em comparação com o ensino presencial.

No estudo, que toma como base o ano de 2016, o ensino presencial respondia por 77%, o totalmente à distância por 22% e os híbridos (ou semipresencial) por apenas 1% dos cursos superiores de graduação, passando estes números a se invertermem na linha do tempo, projetando para 2023 uma profunda alteração, com ensino presencial passando a ter apenas 49%, os totalmente a distância indo a 30% e os híbridos saltando para 21% dos cursos.

Esse crescimento detectado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), ocorreu principalmente após a implantação da UAB, que para alcançar o objetivo de expandir o ensino, e após a Resolução nº 24, de 04 de junho de 2008 (BRASIL, 2008) que estabeleceu orientações e diretrizes para o apoio financeiro as instituições de ensino participantes do sistema UAB, vinculadas à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Atropelando a projeção de que somente em 2023 os cursos presenciais seriam em menor número que os cursos a distância, os resultados do censo da Educação de 2018, divulgados no dia 19 de setembro de 2019, colocam que, pela primeira vez neste tipo de levantamento, o número de alunos de cursos superiores a distância superou o número de alunos na modalidade presencial, sendo 7.170.657 alunos EAD, contra 6.356.534 presenciais.

Gráfico 2 – Número de alunos da graduação por modalidade de ensino – Brasil - 2018



Fonte: Censo MEC 2018. Elaborado pelo autor.

Segundo o Censo, o aumento do número de ingressantes entre 2017 e 2018 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação negativa de -3,7%. Tomando por base a evolução histórica, entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de

25,9% nesse mesmo período.

Outra conclusão do Censo 2018 do MEC é de que o típico aluno de graduação a distância frequenta um curso de licenciatura. Na modalidade presencial, o estudante típico frequenta um curso de bacharelado, principalmente nas Universidades, IFs e CEFETS, dando continuidade ao que já se observou em 2017, quando apenas nas instituições de ensino privadas (Centros Universitários e Faculdades) o bacharelado superava a licenciatura, como se observa na tabela seguinte:

Tabela 1 - Cursos de Graduação à Distância no Brasil em 2017.

Organização Acadêmica	Nome Grau Acadêmico	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Universidades	Bacharelado	54	20	2	203	279
	Licenciatura	212	99	21	228	560
	Tecnológico	7	6	7	414	434
Centros Universitários	Bacharelado				185	185
	Licenciatura				135	135
	Tecnológico				298	298
Faculdades	Bacharelado				58	58
	Licenciatura				54	54
	Tecnológico		1		71	72
IFs e CEFETs	Bacharelado	3				3
	Licenciatura	22				22
	Tecnológico	8				8
Total		306	126	30	1.646	2.108

Fonte: MEC/Inep/Deed¹². Adaptado pelo Autor.

Estes números de evidente domínio do setor privado no mercado de cursos EAD, com apenas 21,9% dos cursos sob a égide das instituições públicas, contra 78,1% na iniciativa privada, ao tempo que apontam o avanço das TDs na educação, são também preocupantes, pois quando se pensa em um país continental e com os gritantes níveis de desigualdades sociais que tem o Brasil, ao ter-se as IES públicas atuando minoritariamente, aumentam os desafios educacionais para o atendimento dos setores que não podem arcar com os custos das instituições privadas, o que precisa ser colocado à mesa para discussão, ainda mais quando se pensa na perspectiva da universalização e democratização do ensino, estando a EAD como uma destas possibilidades.

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (LITO;

¹² Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/dados>. Acesso em 19 set. 2019.

FORMIGA, 2009, p 12).

O ex-ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad, na apresentação da obra “Educação a Distância: o estado da arte” (2008), pontua a relevância do Plano Nacional de Educação (PNE) à EAD como meio auxiliar, destacando em seus objetivos um amplo sistema interativo nesta modalidade de ensino, e que prevê, no item relativo a objetivos e metas da educação superior: “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. 67).

Com efeito, essa modalidade de ensino vem se ampliando e sendo encontrada com diversas nomenclaturas que variam de acordo com o tempo e o contexto em que é realizada, de forma que a EAD pode ser encontrada como “ensino a distância, aprendizagem a distância, estudo independente, estudo por correspondência, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, estudo residencial (home study), estudos externos e educação a distância” (RABELLO, 2011, p. 103), sendo estas apenas algumas denominações mais usuais para identificar essa modalidade que tem a separação física entre professor-aluno e a utilização de diferentes recursos como característica diferenciadora de outros meios educacionais.

Do ponto de vista legal, também consideramos oportuno incluir a definição proposta pelo artigo 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, uma vez que é a base de regulação para a EAD no Brasil.

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1996).

Tratando de normatizar o funcionamento das várias modalidades de EAD no Brasil, entre os anos de 1971 a 2005 foram editadas uma série instrumentos normativos: duas Leis (Lei 5.692 de 1971 e Lei 9.394 de 1996), duas Portarias (Portaria 301 e Portaria 641 de 1998) e três Decretos-Leis (2.494 e 2.561 de 1998 e 5.622 de 2005).

Em 2000, através de um consórcio de seis universidades públicas que oferecem cursos de licenciatura em diferentes áreas, através da modalidade semipresencial, surge o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), no que viria a ser um dos embriões da EAD no campo universitário, sendo formado por oito instituições públicas de ensino superior: CEFET, IFF, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, que hoje oferecem 15 cursos de graduação a distância¹³.

¹³ A esse respeito, consultar o sítio da Fundação CECIERJ, disponível em <http://cederj.edu.br/cederj/sobre/>.

Como resultado do trabalho do Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES), criado pelo Secretário da SESU/MEC, através da Portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), foi apresentado em janeiro de 2005 o documento de recomendações intitulado “Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”, onde foram oferecidos subsídios para a formulação de ações estratégicas para a EAD, a serem implementadas, nas universidades, em consonância com as políticas da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

No documento do GTEADES, são apontadas como exigências gerais de qualidade da EAD, de forma clara:

A qualidade do conteúdo na sua pertinência em atingir os objetivos propostos; na infraestrutura da tutoria e na sua eficácia de apoio ao aluno; na qualidade da arquitetura pedagógica para cursos EAD; na capacidade de armazenamento e distribuição; no suporte tecnológico e na capacidade de criativo desenvolvimento tecnológico para o atendimento das necessidades da região ou dos alunos; na capacidade de registro e acompanhamento da produção de conhecimento dos alunos e do corpo docente; na geração e publicação de pesquisas para a universidade e para a sociedade; na inserção do programa e do curso na cultura e no seu compromisso com as questões sociais (BRASIL, 2005, p. 5)).

Ao tratar especificamente da entrada das TICs na EAD, o relatório da SESU/MEC afirma que essa entrada exige mudanças da forma de ensinar, a partir de nova logística, formação diferenciada de professores, alterações curriculares e do próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos:

A entrada das TICs exige uma nova logística, uma nova organização, mais afinada adequação curricular; exige uma diferente e adequada formação de professores, gestores, técnicos e alunos, assim como clareia a necessidade de um Planejamento aberto e um diagnóstico, que fazem a base do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso em questão (BRASIL, 2005, p. 7).

Este entendimento oficial do MEC também se coaduna com o pensamento de Moran (2012) quando este afirma que, em virtude do avanço das tecnologias e as exigências de seu uso na sala de aula, não se justificam mais os velhos métodos de ensino:

“(...) muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”. (MORAN, 2012, p.11)

No documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), a SESU/MEC apresentou orientações especificamente para este nível de ensino, que deveriam ser aplicados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) salientando que essa modalidade a distância possui características, linguagem e formato

próprios, o que leva a exigência de “administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes” (BRASIL, 2007, p. 3).

Apesar de ter sido superado dez anos depois por nova regulamentação¹⁴, entendemos que este Relatório traz uma grande contribuição ao estudo, em vista de que a comissão que elaborou o documento tratou com bastante profundidade essas características próprias da EAD no ensino superior, afirmando que elas ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

O texto busca a compreensão da necessidade de contemplar no Projeto Político Pedagógico de um curso superior, na modalidade a distância, oito tópicos principais como:

- (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 (BRASIL, 2007, p. 8).

Ao tratar da concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, o MEC afirma que o projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e do perfil do estudante que deseja formar, surgindo a partir destas opções, os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação que sejam compatíveis com a modalidade e as diretrizes do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, colocando a exigência da estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e de como estas dimensões se combinam e se interpenetram (BRASIL, 2007, p. 9).

Abordando os sistemas de comunicação necessários ao desenvolvimento da EAD, o documento enfatiza que um curso superior a distância deve estar ancorado em um sistema que permita ao estudante “resolver, com rapidez”, não apenas as questões que dizem respeito ao material didático e seus conteúdos, mas também os aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, “articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo” (BRASIL, 2007, p. 11).

¹⁴ Recentemente, em 2017, o MEC estabeleceu normas para o credenciamento de IES para oferta de cursos superiores a distância, sem o credenciamento para oferta de cursos presenciais, regulamentando o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, disponível em <http://www.unirio.br/cead/arquivos-da-cead/portaria-normativa-no-11-de-20-de-junho-de-2017>. Acesso em: 18 jun. 2019.

Naquele momento, em atendimento às exigências legais de então, os cursos superiores a distância deveriam prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência seria determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada.

No que diz respeito ao material didático, o documento enfatiza que a produção deste material em qualquer suporte ou modal (impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros), deve atender a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo, sendo necessário que os docentes responsáveis pela produção destes conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, buscando integrar as diferentes mídias, na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores (BRASIL, 2007, p. 13-15).

Quando trata da avaliação, o MEC trabalha com duas dimensões que devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância: a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem; b) a que se refere à avaliação institucional.

Na primeira, ele determina que o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver competências cognitivas, habilidades e atitudes, em um processo contínuo, através de mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem, devendo ser compostas por avaliações a distância e avaliações presenciais (BRASIL, 2007, p. 17).

Como este Relatório foi de 2007, e em 2017 o MEC editou o Decreto que permite o curso exclusivamente EAD, ele previa – naquele momento e com base no Decreto 5.622, de 19/12/2005 que estabelecia a obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação -, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deveriam “estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino” (BRASIL, 2007, p. 17). Hoje não existe mais essa obrigatoriedade.

No que diz respeito à avaliação institucional, o documento que busca o envolvimento dos diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo, afirma que

as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico, na direção da melhoria de qualidade, coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. (BRASIL, 2007, p. 23).

Na equipe multidisciplinar, é salientado que neste processo contínuo, e que envolve aspectos como organização didático-pedagógica, os recursos humanos devem ter as funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais (corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo) devem estar em constante qualificação, visto que são essenciais para uma oferta de qualidade, sendo fundamental a interação destes com os discentes (BRASIL, 2007, p. 19).

A gestão acadêmico-administrativa é tratada como um elemento fundamental para um curso EAD, devendo ser integrada aos demais processos da instituição, possibilitando que o estudante tenha as mesmas condições e suporte que o curso presencial, “oferecendo o acesso aos mesmos serviços disponíveis para os do ensino tradicional, como matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.” (BRASIL, 2007, p. 27).

O documento trata da questão da sustentabilidade financeira – o que nos parece ter mais relação com a preocupação central das IES privadas - demonstrando que a EAD de qualidade

envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de polos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema (BRASIL, 2007).

Alerta, por fim para a necessidade de que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, sendo necessário manter elevado o investimento nos projetos.

3.2.1.2 A educação a distância na UFPB

Para incentivar e regulamentar as iniciativas de uso das TDs, no ensino presencial superior brasileiro, o MEC passou a oferecer às IES credenciadas a oportunidade de modificar o projeto pedagógico dos cursos superiores para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial.

Através da Portaria Nº 22.535 de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), o MEC autorizou as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino a introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial.

De acordo com o § 1º do Art. 1º, as disciplinas não presenciais, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderiam exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

Posteriormente essa Portaria foi substituída pela Portaria Nº 4.059, de 10 de Dezembro

de 2004 (BRASIL, 2004), que caracterizava a modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem, centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos, organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004) e que na oferta destas disciplinas a instituição deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação.

Mais recentemente, através da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), foi autorizado ampliar o limite das disciplinas não presenciais, de vinte para até quarenta por cento para cursos de graduação presencial, de acordo com alguns critérios, como a exigência de que instituição de ensino superior deve estar credenciada para dar aulas tanto presenciais quanto a distância, tendo nota 4 (em uma escala de 5) na avaliação do MEC e o curso que pretende aumentar a carga horária a distância também deverá ter nota 4 (em uma escala de 5) na avaliação do MEC.

No que se refere à política institucional de EAD, a UFPB propugna sua atuação em duas vertentes: ações de educação a distância e ações presenciais com uso da tecnologia.

Essas vertentes se desdobram em várias metas para o período 2014-2018, previstas em seu PDI, que vão da expansão da oferta de licenciaturas no intuito de atender a demanda de formação de professores; oferta de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*); oferta de cursos de extensão; instituição de grupos de pesquisa, tendo a EAD como objeto de estudo; ampliação do uso de ferramentas de informação e comunicação nos cursos presenciais, através da disponibilização e gestão de recursos de EAD, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem; recursos de conferência remota e de objetos de aprendizagem (UFPB, 2014, p.19).

Além disso, é também colocado como meta o incentivo aos cursos de especialização e aperfeiçoamento definidos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)¹⁵, da qual a UFPB faz parte, destinados a professores e gestores da educação básica pública, atendendo à demanda identificada nos Planos de Ações Articuladas (PAR) do Estado e dos municípios.

De acordo com informações da PRG/UFPB, obtidas através de solicitação no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)¹⁶, a implantação dos cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância na UFPB iniciou-se a partir de 2007 e, atualmente, não há cursos dessa modalidade em processo de implantação.

¹⁵ Essa rede é composta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu), todas do MEC.

¹⁶ Disponível em <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acesso em: 08 jun. 2019.

No mês de setembro de 2019, haviam 2.226 alunos matriculados em Cursos à Distância na UFPB, distribuídos em 11 Cursos, sendo dez Licenciaturas e apenas um Bacharelado, como se observa na tabela seguinte:

Tabela 2 -Número de alunos matriculados por curso na modalidade EAD/UFPB – 2019

CURSOS DE GRADUAÇÃO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
Bacharelado em Administração Pública	158
Licenciatura em Ciências Agrárias	153
Licenciatura em Ciências Biológicas	127
Licenciatura em Ciências Naturais	1
Licenciatura em Computação	185
Licenciatura em Matemática	219
Licenciatura em Letras	313
Licenciatura em Letras/Espanhol	185
Licenciatura em Letras/Inglês	256
Licenciatura em Letras/LIBRAS	373
Licenciatura em Pedagogia	256
TOTAL	2.266

Fonte: PRG/UFPB. Elaborado pelo autor.

Entre as experiências que têm ganhado repercussão nesta área de EAD, temos o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que permite acesso de grande número de alunos ao processo educacional superior público, atingindo lugares onde as universidades não conseguem chegar de forma presencial, permitindo "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, 2006).

Segundo o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷, o Sistema UAB se propõe a

Fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, além de incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas (BRASIL, 2009).

De forma geral, o programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, em um modelo semipresencial, atendendo prioritariamente os professores que atuam na educação básica da rede pública, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito

¹⁷ Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

Federal.

Com o credenciamento da UFPB na Universidade Aberta do Brasil (UAB), o PDI 2014 relata que a medida possibilitou a criação de 28 polos de cursos na modalidade a distância, sendo 18 em municípios paraibanos (Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Campina Grande, Conde, Coremas, Cuité De Mamanguape, Duas Estradas, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Livramento, Lucena, Mari, Pitimbu, Pombal, São Bento e Taperoá); 06 no Estado da Bahia (Camaçari, Esplanada, Itapicuru, Jacaraci, Mundo Novo e Paratinga); Ubajara (CE), Limoeiro e Ipojuca (PE) e Parnamirim (RN) (UFPB, 2014 p. 15).

Para oferecer suporte a estas atividades de EAD, a UFPB dispõe também de um espaço criado para apoiar e desenvolver projetos e ações voltadas ao uso das TDs: o Laboratório de Desenvolvimento de Material Instrucional (LDMI), criado no início dos anos 2000, é um espaço institucional vinculado à UFPB Virtual, visando a Educação Mediada pela Tecnologia (EMT) com vistas à Educação a Distância (EAD).

Segundo informações da página do LDMI¹⁸, este tem como característica principal a interdisciplinaridade, promovendo a qualidade no ensino presencial ou não, de modo a superar limitações de tempo e espaço sem riscos de redução da qualidade da educação. Para a consecução de seus objetivos, o LDMI conta com uma equipe interdisciplinar de bolsistas/estagiários, voluntários, colaboradores e professores envolvidos com as TICs.

De acordo com o seu Regimento Interno, as atribuições do LDMI são as seguintes:

- I - Armazenar e dispor os microcomputadores e equipamentos de produção audiovisual, bem como planejar a aquisição de novos equipamentos conforme as necessidades de produção de materiais de aprendizagem, juntamente com os setores de compras da UFPB Virtual e da UFPB;
- II - Elaborar e realizar cursos de capacitação para bolsistas, servidores docentes e técnicos administrativos que integram os cursos de graduação e pós-graduação da UFPB Virtual, estimulando a utilização correta dos recursos disponíveis;
- III - Agendar empréstimo e/ou utilização de qualquer recurso pertencente ao LDMI conforme as normas deste Regimento;
- IV - Agendar a utilização de espaços do LDMI, como sala de reunião, estúdio e ilha de edição;
- V - Encaminhar o material digital desenvolvido no âmbito do LDMI para serem armazenados no setor responsável na UFPB Virtual;
- VI - Garantir que os usuários de recursos ou espaços do LDMI assinem o Termo de Compromisso para que assim, possam realizar suas atividades;
- VII - Auxiliar na elaboração e execução dos materiais de aprendizagem;
- VIII - Avaliar a qualidade dos materiais de aprendizagem produzidos pelos bolsistas do LDMI e equipes técnicas dos cursos da UFPB Virtual.

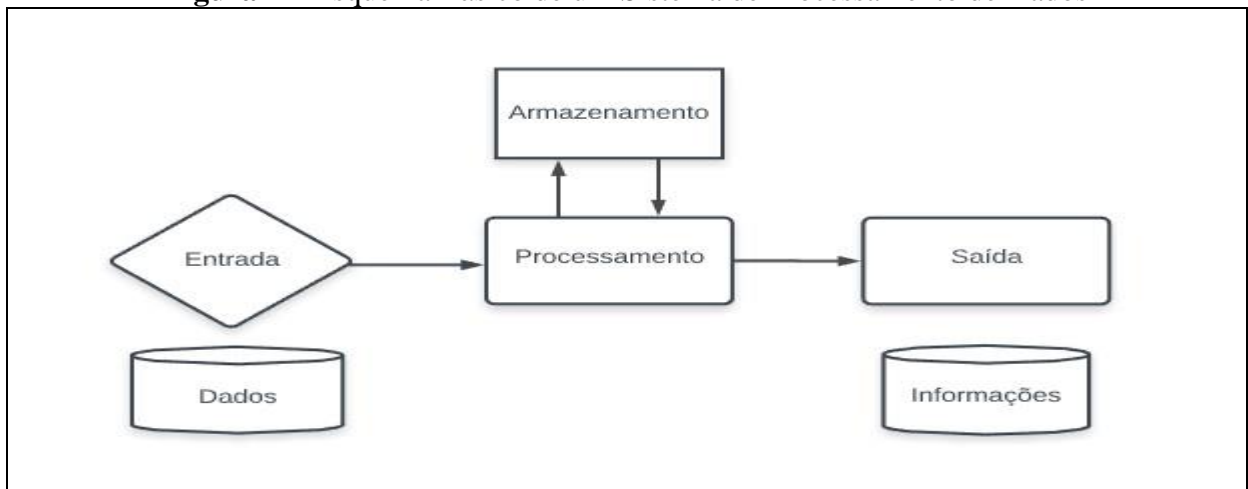
A aplicação destes instrumentos e conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem nos interessa, principalmente o seu uso como sistemas de gestão das práticas acadêmicas, que é o objeto de nosso próximo capítulo.

¹⁸ Disponível em <http://www.ldmi.ufpb.br/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

3.3 SISTEMAS INFORMATIZADOS DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Segundo O'Brien (2004, p. 6), um sistema de informação “é um conjunto de pessoas, hardware, software, redes de comunicação e recursos de dados que coleta, transforma e dissemina informações em uma organização”, sendo que no mundo digital todas estas tarefas podem ser resumidas basicamente em entrada (input), armazenamento, processamento e saída de dados (output), como visto no diagrama abaixo:

Figura 1 – Esquema Básico de um Sistema de Processamento de Dados



Fonte: O'Brien (2004, p. 9). Adaptado pelo autor. 2019.

Reunindo vários módulos de informação de uma empresa, foram criados os Sistemas Integrados de Gestão (SIGs), ou *Enterprise Resource Planning* (ERP), que podem ser definidos, como

“Sistemas de informação integrados, adquiridos na forma de um pacote de software comercial, com a finalidade de dar suporte à maioria das operações de uma empresa. São geralmente divididos em módulos que se comunicam e atualizam uma mesma base de dados central, de modo que informações alimentadas em um módulo são instantaneamente disponibilizadas para os demais módulos que delas dependem” (SOUZA, 2000, p. 11).

Através dos sistemas de informação, inúmeras são as possibilidades existentes nos ambientes digitais de aprendizagem que trabalham a gestão das práticas acadêmicas, no que se convencionou chamar de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Um AVA refere-se ao amplo conceito de espaço de aprendizagem possibilitado pelas tecnologias informáticas e que se caracteriza por ser, antes de tudo, um espaço “onde acontecem interações cognitivo-sociais, possibilitadas pela interface gráfica” (VALENTINI e SOARES, 2010), proporcionando o desenvolvimento e distribuição de conteúdo para cursos on-line e disciplinas semipresenciais.

Um AVA como ambiente desenvolvido para ajudar professores e tutores no gerenciamento de conteúdo e materiais complementares – nos cursos híbridos - para os seus alunos e na gestão completa de cursos on-line ou mediados pela tecnologia, é um instrumento de interação no processo de ensino-aprendizagem, baseado nas funcionalidades existentes nos meios de TDs disponíveis na internet.

Estas funcionalidades de um AVA podem ser avaliadas por vários critérios, desde os de uso mais geral, tendo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) normatizado a usabilidade através da NBR ISO 9241-11, que define usabilidade e explica como identificar a informação necessária a ser considerada na especificação ou avaliação de um dispositivos de interação visual em termos de medidas de desempenho e satisfação do usuário, descrevendo o contexto de uso do produto (hardware, software ou serviços) e as medidas relevantes de usabilidade como requisitos ergonômicos para o trabalho com dispositivos de interação visual, até os critérios de avaliação do ponto de vista pedagógico.

Almeida (2003, p. 331), afirma que os AVA são “sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades educativas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”.

Para ele, estes sistemas que trabalham para que a instituição consiga atingir determinados objetivos, permitem “integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções” (ALMEIDA, 2003, p. 331). O conjunto destes ambientes forma um sistema de gerenciamento da aprendizagem conhecido como *Learning Management System* (LMS), ou Sistemas de Gestão da Aprendizagem.

Nessa pesquisa, o SIGAA como uma plataforma *e-learning* específica é entendido como um AVA que gerencia o processo pedagógico da UFPB, com postagem de conteúdos, aulas e avaliações, além do registro acadêmico obrigatório, podendo ser usado também como plataforma para EAD, ou, em alguns casos para complementar aulas presenciais com conteúdos virtuais, tendo características que foram incorporadas de vários outros LMS.

3.3.1 Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem (*Learning Management System- LMS*)

O crescimento da demanda por sistemas de aprendizagem baseados na internet tem atraído pesados investimentos de grandes empresas, como o gigante da internet *Google*, que já há alguns anos vem trabalhando e disponibilizando o *Google* sala de aula, ou *Google Classroom*, um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procura simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos escolares.

No *Google Classroom*, segundo informações do suporte da *Google* (GOOGLE, 2014), o professor pode criar e gerenciar turmas, tarefas e notas, além de dar *feedback* direto e em tempo real e atribuir notas; o aluno pode acompanhar as atividades e os materiais, compartilhar recursos e interagir no mural da turma ou por e-mail, enviar tarefas, receber notas e também dar *feedback*; os responsáveis pelos alunos recebem um resumo por e-mail sobre os trabalhos destes, incluindo informações sobre trabalhos pendentes, próximas tarefas e atividades da turma; e o administrador pode criar, ver ou excluir qualquer turma no domínio; adicionar ou remover alunos e professores das turmas; além de ver os trabalhos de todas as turmas do domínio.

Plataformas como o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), desenvolvido por Martin Dougiamas¹⁹ como software gratuito, fornecem apoio à aprendizagem em ambiente virtual, que permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, entre outros recursos já disponíveis em mais de 175 países.

No site da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que semelhante à UFPB utiliza o MOODLE como o seu AVA para cursos EAD, existe um detalhamento de alguns dos recursos e atividades disponíveis²⁰, onde destaca os seguintes itens:

- Glossário – recurso que permite a criação de uma lista de termos utilizados no curso e sua definição;
- Fórum – recurso utilizado para que os participantes possam discutir um determinado tema e dirimir possíveis dúvidas sobre o conteúdo abordado;
- Chat – canal de comunicação instantânea entre os alunos em momentos previamente agendados pelo tutor;
- E-mail – ferramenta de comunicação assíncrona, para envio e recepção de mensagens entre os participantes do grupo;
- Wiki – permite que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas da web; pode ser colaborativo (nesse caso, todos podem editá-lo), ou individual (só o responsável pelo wiki pode editá-lo);
- Questionário – permite que o professor crie e configure testes de múltipla escolha,

¹⁹ Em linguagem coloquial, o verbo “*to moodle*” descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo.

²⁰ Essa lista não é taxativa, existindo outros recursos que podem estar em funcionamento em outras aplicações do MOODLE.

correspondência e outros tipos de questões. Cada participação é verificada automaticamente informando a resposta corretas, sendo que o professor pode escolher dar feedback e/ou mostrar as respostas certas;

- Tarefa – permite ao professor especificar um trabalho a ser feito online ou presencial, que pode ser avaliado.

Entre as tarefas realizadas pelo Sistema Moodle, podemos destacar:

- Controle do acesso de alunos ao curso, onde se encontram os conteúdos e os recursos interativos e de avaliação;

- Controle da liberação, em separado, de cada parte do conteúdo para o aluno: links para websites, material impresso, vídeos, áudios, animações, glossários de termos etc.

- Fornecimento de ferramentas de interatividade, como fóruns, enquetes e chats, integrando o gerenciamento de cada um no sistema de controle dos alunos matriculados no curso;

- Fornecimento de instrumentos de avaliação, como exercícios com correção instantânea, entre outros (MOODLE, 2018).

Também destinada ao gerenciamento da aprendizagem, criada em 2008, e que tem se destacado em todo mundo, a rede social *Edmodo*, constitui-se em uma plataforma social privada e gratuita voltada exclusivamente para as comunidades escolares e que conta com cerca de 90 milhões de usuários. Ela foi desenvolvida nos Estados Unidos pelos pesquisadores Nic Borg e Jeff O’Hara, e segundo sua página na rede mundial de computadores atende 400 mil escolas ao redor do mundo em 192 países²¹.

O ambiente *Edmodo* é conhecido como a “rede social da educação” e entre suas características possibilita a criação de um espaço virtual para interação entre professor e aluno, entre os próprios alunos, a troca de mensagens que fica disponibilizada para todo o grupo, a hipertextualização dos conteúdos em que os alunos e educadores podem interagir e compartilhar recursos educacionais como fotos, músicas, textos e vídeos, a produção dos alunos a partir da proposição do professor, e a conexão entre os diferentes saberes e disciplinas (BITTENCOURT, 2014, p. 12).

Na definição encontrada em sua página, o *Edmodo* se classifica como “uma rede global de educação que ajuda a conectar todos os alunos às pessoas e recursos necessários para o atingimento do potencial máximo”²².

Além destes, outros AVAs – que apenas citaremos para conhecimento - como o *Engrade*, *Eliademi*, *Educreations*, *Schoology*, *PBworks* e *Blendsapce*, fazem parte do universo do ensino mediado pela tecnologia, cada um com suas particularidades, porém tendo como objetivo o gerenciamento de práticas acadêmicas, seja na forma virtual, seja em sua forma híbrida.

Parte destes AVAs permitem integrar múltiplas mídias e recursos, com determinados objetivos, e cujas atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada

²¹ Descrição disponível em <https://mestra.org/2018/05/29/edmodo/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

²² O site encontra-se disponível em diversos idiomas na url <https://new.edmodo.com/?go2url=/home>.

participante se localiza, de forma que o próprio papel do professor é redefinido nesse espaço.

Com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas idéias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia (ALMEIDA, 2003, p. 102).

Por sua vez, Paro (2005, p. 75) reforça esta ideia de que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas tanto no interior como fora da sala de aula, já incluindo os serviços de coordenação e orientação que, nas suas palavras, lidam diretamente com questões pedagógicas.

Estas atividades de ensino-aprendizagem, antes realizadas apenas em ambientes físicos e de forma presencial, na sala de aula convencional, vem se adaptando aos ambientes virtuais, através dos AVAs, numa mistura de ambos os espaços, no que se passou a denominar de ensino híbrido ou *blended learning*, também denominado de método misto, por realizar a integração entre o ensino presencial e o ensino a distância (HORN; STAKER, 2015).

3.3.2 O ensino híbrido: alguns modelos em uso

Ao falar sobre a Educação híbrida como um conceito-chave para a educação, hoje, no primeiro capítulo do livro “Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação” Moran (2015, p. 27) afirma que a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, sendo que agora, com a mobilidade e conectividade, isso é muito mais perceptível e amplo.

De fato, no meio termo entre os que usam e os que abominam as TDs, encontram-se os docentes que mantêm o ensino presencial complementado com alguns recursos de mediação tecnológica, no que se denomina de fenômeno da hibridação, termo que vem emprestado de outras ciências, mas que se aplica ao caso, eis que o ensino híbrido, ou *blended learning*, proporciona a união da sala de aula tradicional com as vantagens da educação on-line, fazendo da tecnologia uma aliada ao ensino presencial. Entende-se o ensino híbrido como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

Ao analisar a cultura em um contexto de heterogeneidade, se contrapondo à ideia de cultura pura, o uso do termo hibridação é empregado por Canclini (2008, p. XIX, apud BEZERRA, 2011, p. 40) para definir os “processos socioculturais nos quais estruturas ou

práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Com a hibridação não há uma substituição de um elemento por outro. Nas palavras de Bezerra (2011, p. 127), ao falar sobre a hibridação entre a cultura acadêmica e cibercultura, ela pressupõe que as culturas híbridas não se anulam nem se excluem mutuamente, tendo seus elementos intrínsecos presentes nas misturas, desconstruindo a ideia de separação entre a cultura acadêmica e a cibercultura, para mais à frente (p. 130) propor que “as práticas acadêmicas que surgem das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais também são híbridas”.

Como fruto das pesquisas do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido desenvolvido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015, p. 46) conseguem nos apontar que, apesar das diferenças entre o modelo presencial e o modelo on-line, existem convergências nos modelos que os tornam gradativamente complementares:

É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorrem em um ambiente físico, a escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.46).

Como existem vários modelos de ensino híbrido, existem também algumas divisões realizadas para efeito de diferenciação didática entre eles.

Para Horn e Staker (2015, p. 168), a subdivisão existente nessa metodologia de ensino se dá entre os modelos sustentados e disruptivos, de forma que no primeiro modelo o tradicional se une a uma nova prática, figurando neste modelo a rotação por estações, os laboratórios rotacionais e a sala de aula invertida, enquanto no segundo modelo, o chamado disruptivo, se incluem os modelos Flex e *A La Carte*, Virtual Enriquecido e Rotação Individual.

Já para o Observatório CER do SEBRAE, que trabalha com os modelos de Ensino Híbrido categorizados pelo *Clayton Christensen Institute*, dos EUA, uma das instituições de referência no assunto, existem basicamente quatro modelos: o modelo Flex, o modelo *A La Carte*, o modelo Virtual Enriquecido e o modelo Rotação, sendo este último composto por quatro outros submodelos (rotação por estações de aprendizagem, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida), que guardam diferenças e similitudes entre si

(SEBRAE, 2017).

De forma sucinta o Observatório CER do SEBRAE (2017) descreve os vários modelos, da forma que são elencados abaixo:

No modelo Flex, o aprendizado acontece quase em sua totalidade em ambientes virtuais ou on-line, que direcionam os alunos para atividades *off-line* em alguns momentos. Os roteiros são individualizados e é importante que professor e aluno estejam na mesma localidade.

A modalidade *A La Carte* combina aulas em escolas tradicionais com alguns cursos on-line, que podem ser realizados no interior ou fora das instituições de ensino.

No modelo virtual enriquecido, a experiência do aluno acontece de forma presencial no interior da escola. A diferença é que cada curso demanda, além das atividades presenciais, um tempo de dedicação remoto em estudo ou exercícios on-line.

No modelo de rotação temos outros quatro submodelos.

A metodologia de rotação por estações incentiva a construção de uma espécie de circuito em sala de aula, com diferentes estações de trabalho e pelo menos uma delas equipada com recursos digitais. Os alunos se revezam, sozinhos ou em pequenos grupos, e a ideia é que todos percorram o circuito completo ao final da aula. As atividades devem ser independentes uma das outras, mas todas devem trabalhar, por diferentes perspectivas, o tema central da aula.

O modelo de laboratório rotacional também funciona com a lógica do revezamento, no entanto os alunos transitam por apenas dois ambientes diferentes: a sala de aula - ou outro espaço com dinâmica semelhante escolhido pelo professor - e um ambiente com atividades em suportes digitais.

No modelo de rotação individual, o percurso de rotação é definido a partir de um roteiro individualizado, criado especialmente para atender às necessidades do aluno. Não é necessário participar de todas as atividades, apenas daquelas que sejam pertinentes a cada jovem.

No método da Sala de Aula Invertida o aluno tem como tarefa pesquisar sobre o assunto antes, em referências próprias ou indicadas pelo professor, assim, os alunos participam ativamente da elaboração da lição, dividindo os conceitos aprendidos com colegas e professor, que atua como um guia para a construção do conhecimento de forma coletiva. Em um terceiro momento, os estudantes voltam a pesquisar, por conta própria, informações fora da sala de aula, dessa vez para aprofundar e consolidar os conceitos aprendidos.

Nessa variação do ensino híbrido que é a sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, os alunos estudam os conteúdos previamente, em casa ou no laboratório, através de materiais digitais disponíveis na internet e, após o estudo, vão para a sala de aula para tirar dúvidas, debater, trazer assuntos complementares e desenvolver projetos e atividades em grupo. O termo

invertido vem justamente dessa inversão do sistema tradicional, em que o aluno aprende em uma aula expositiva primeiro e faz a tarefa de casa depois.

Na *flipped classroom* o aluno tem prévio acesso ao material didático que será discutido na aula, de forma que o conteúdo já lhe é familiar, assim como aos colegas de turma, proporcionando uma discussão mais embasada no conhecimento, com evidente economia de tempo e com maiores possibilidades de avanço cognitivo através de uma aprendizagem ativa.

Em todos estes modelos destaca-se a importância de o aluno ter a responsabilidade de realizar de forma voluntária, em seu tempo e espaço, o seu próprio aprendizado, readequando a participação do docente neste processo de acompanhamento didático.

Ao analisar em sua Tese as práticas acadêmicas, Bezerra (2011, p. 171) afirma que o poder de deliberação sobre o que e como aprender permanece sob o controle do(a) docente - que ela denomina de aprendente docente -, tendo por base o conhecimento científico produzido e legitimado institucionalmente, as metodologias de ensino pautadas na explanação realizada sob a autoridade intelectual do(a) docente; e o estudo individual e disciplinado pelo(a) discente, em uma relação entre os(as) aprendentes que ela denomina de “autoritária e realizada primordialmente no tempo e espaço delimitados da sala de aula”.

Claro que o modelo tradicional e mecanicista de ensino, de repasse sistemático pelo professor de conteúdos e de memorização pelo aluno, deve ser revisto, e as possibilidades que se abrem com o ensino híbrido não podem ser desprezadas, pois estas mudanças, que reúnem o espaço da sala de aula tradicional, com a lousa, papel e caneta, com a nova sala de aula virtual e on-line, impactam o ensino, e alteram o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos como nos lembram acertadamente Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015, p. 46):

O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 46).

Para estes autores, não é apenas por usar uma máquina de interface digital em uma sala de aula presencial que se pode afirmar que o ensino é híbrido, sendo necessário bem mais. Para eles é preciso que as diferentes composições de trabalho (presencial e on-line) se entrelacem para ampliar a aprendizagem, combinando ambientes e organizações, para que possamos formular a caracterização do ambiente híbrido, que também implica a utilização e valorização de diversos tipos de inteligência - visual, auditiva, cinestésica, musical, etc. - já que cada passo

do processo de ensino pode necessitar estimular certas habilidades de determinado sentido.

Ao desconhecer ou ignorar a necessidade de reunir todos estes tipos de inteligência para o sucesso de um ensino que trate estas diferentes composições, nos deparamos com casos de cursos e escolas que promovem pequenas alterações nos currículos para inserir a disciplina de “Introdução à Informática” como se isso fosse suficiente, como nos ensina Valente (1999, p. 11):

Para tanto, o atual currículo é incrementado com a disciplina “Introdução à Informática”, cujo objetivo é ensinar computação. Certamente, isso permitirá ao aluno conhecer o computador. Porém, do ponto de vista educacional, não altera o modo como os conteúdos das outras disciplinas são ministrados.

Alguns estudos tem demonstrado que o simples fato de acrescentar equipamentos tecnológicos “às atividades já existentes na escola e nas salas de aula, sem alterar as práticas habituais de ensinar, não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes” (MIRANDA, 2007, p. 44). Para ela,

O problema reside em que alguns professores têm uma concepção romântica sobre os processos que determinam a aprendizagem e a construção de conhecimento e concomitantemente do uso das tecnologias no ato de ensinar e aprender. Pensam que é suficiente colocar os computadores com algum software ligados à Internet nas salas de aula que os alunos vão aprender e as práticas se vão alterar. Sabemos que não é assim (MIRANDA, 2007, p. 44).

Para buscar atingir este objetivo de criar condições para o aluno construir seu conhecimento através de atividades com o uso do computador, com a participação ativa do docente, neste processo de hibridação, a principal ferramenta pedagógica para este ambiente de ensino são os sistemas denominados de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que “utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo” (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

No ambiente híbrido o AVA pode ser compreendido como uma extensão da sala de aula física, com a distribuição de conteúdos em diversas plataformas virtuais, proposição de enquetes, fóruns, formação de grupos e recursos de avaliações, entre outras funcionalidades, possibilitando a geração de relatórios globais da turma ou específicos por aluno, o que proporciona o diagnóstico preciso do desempenho e dos problemas de aprendizagem eventualmente existentes em determinada turma, ou na defasagem de determinado aluno.

Segundo Lollini (1991, p. 43):

[...] um dos méritos do computador no campo da educação é, porém, o de tentar resolver um dos grandes problemas da educação: como respeitar o ritmo da aprendizagem, como evitar defasagens entre os tempos propostos (ou impostos) pela escola e o tempo necessário ao aluno numa atividade particular em um determinado momento da vida.

Tendo o AVA como uma ferramenta computacional pedagógica, em uma descrição técnica do que se constitui esse ambiente, Bassani (2006, p. 8) pontua:

“[...] um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos a distância, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação. Tecnicamente, um AVA é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação, que reúne, num único software (neste caso chamado de plataforma), possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos. Oferece, também, diversos recursos de comunicação/interação/construção entre os sujeitos que participam do ambiente.

No caso específico da UFPB, esta era gerenciada por várias ferramentas e soluções, produzidas de forma isolada, que não “conversavam entre si”, constituindo-se em vários programas ilhados e que não conseguiam transpor uma informação de um banco de dados para outro - gerando retrabalho - até que em 2010 a universidade optou pela adoção de um sistema para gerenciar suas atividades de forma integrada: os Sistemas Integrados de Gestão (SIGs).

Embora existam várias definições para sistema de informações, nos filiamos àquela de Djalma Oliveira (2013, p. 6) para quem sistema de informações é “um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam função específica”.

Ao tratar do sistema de informações gerenciais, Oliveira (2013) cita os diversos benefícios para as empresas e organizações, ao realizar a transformação de dados em informações, afirmando que “quando esse processo está voltado para a geração de informações que são necessárias e utilizadas no processo decisório da empresa, diz-se que esse é um sistema de informações gerenciais” (OLIVEIRA, 2013, p.25) e destaca que a utilização de um sistema de informação gerencial traz como benefícios para as empresas e organizações vários pontos, entre os quais cita a melhoria no acesso às informações; aumento da produtividade; melhoria nos serviços oferecidos; melhoria no processo de tomada de decisão; melhoria na estrutura organizacional e nos métodos administrativos; redução do grau de centralização e melhoria na adaptação para enfrentar acontecimentos não previstos.

Dentre os vários modelos e sistemas de informações gerenciais disponíveis, este trabalho estuda as contribuições do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que é caracterizado como um LMS, e que permite gerenciar as atividades acadêmicas no âmbito de toda a UFPB.

3.4 O SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA)

Para o entendimento do desenvolvimento do SIGAA como instrumento de gestão das práticas acadêmicas, um artigo apresentado no II Workshop de Tecnologia da Informação das IFES, realizado de 6 a 8 de maio de 2008 na UFRGS, em que os Professores Gleydson Azevedo Ferreira Lima e Aluizio Ferreira Rocha Neto, da Superintendência de Informática da UFRN, sintetiza os primeiros passos de seus criadores para a construção de um Sistema Integrado de Gestão, que deu origem ao SIGAA (ROCHA NETO, 2008, p. 1).

No artigo eles relatam que no início de 2000 a UFRN decidiu abandonar o antigo modelo de contratação de softwares de terceiros para gerenciar suas atividades e passou a realizar o desenvolvimento interno, desenvolvendo através de equipes próprias alguns sistemas, utilizando inicialmente a tecnologia Java e JSP (Java Server Pages).

Segundo a equipe de criação da UFRN (2008, p. 1), este projeto audacioso de Sistemas Institucionais Integrados da UFRN tinha alguns riscos e pré-requisitos a serem superados:

A comunidade universitária deveria utilizar o mesmo login e senha para todos os sistemas;
 Todos os sistemas deveriam utilizar o mesmo padrão visual para que o usuário tenha a sensação de que sempre está utilizando o mesmo modelo de navegação;
 Desenvolvido por uma equipe pequena e formada por uma quantidade considerável de estudantes;
 Obter uma alta produtividade no desenvolvimento utilizando a plataforma Java Enterprise Edition (JEE).

O projeto foi sendo desenvolvido em uma arquitetura baseada em componentes, o que permite que cada módulo seja alterado sem ser necessário envolver todo o sistema, e a cada momento surgiram novos componentes, de forma que entre os anos de 2004 e 2007, com a definição da arquitetura de desenvolvimento e da estrutura de gerenciamento do sistema, partiu-se para o atendimento à demanda de projetos de sistemas institucionais.

Os autores contam que foi neste período que se deu efetivamente a execução do projeto de consolidação das bases de dados através de três sistemas:

SIPAC – Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos

SIGRH – Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Naquele momento, em 2008, o sistema estava dando seus primeiros passos, mas já contava com uma arrojada série de serviços, como se observa na descrição dos sistemas:

Quadro 1 – Sistemas Integrados cuja implantação na UFPB era prevista para 2008

SIGLA	SISTEMA	DESCRIÇÃO
SIPAC	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos	O SIPAC informatiza os fluxos da área administrativa através da informatização de todo o orçamento distribuído no âmbito interno e das requisições que demandam este orçamento (Material, Passagens, Diárias, Suprimento de Fundos, Auxílio Financeiro, prestações de serviço pessoa física e jurídica, etc). Informatiza também os almoxarifados (centrais e setoriais), todo o controle patrimonial, as compras e licitações, o controle de atas e pedidos em registros de preços, o acompanhamento de entrega de empenhos (liquidação), o controle de obras e manutenções de bens imóveis, a aquisição de livros pela biblioteca, as faturas de água e energia, o controle dos contratos e convênios celebrados, o fluxo de processos e documentos eletrônicos, o registro e pagamento de bolsistas, o acompanhamento das despesas com automóveis e combustíveis. O SIPAC também disponibiliza portais de informações para os pró-reitores, para a auditoria interna e para a fundação.
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos	O SIGRH informatiza os procedimentos de recursos humanos, tais como: marcação/alteração de férias, cálculos de aposentadoria, avaliação funcional, dimensionamento de força de trabalho, controle de frequência, concursos, capacitações, atendimentos on-ine, serviços e requerimentos, registros funcionais, relatórios de RH, dentre outros. A maioria das operações possui algum nível de interação com o sistema SIAPE, outras são somente de âmbito interno.
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas	O SIGAA informatiza os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de graduação, pós-graduação (stricto e lato-sensu), ensino técnico, ensino médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual. Da mesma maneira do SIPAC, também disponibiliza portais específicos para reitoria, professores, alunos, tutores de ensino a distância, coordenações lato-sensu e stricto-sensu e comissões de avaliação institucional e docente

FONTE: ROCHA NETO, 2008, p. 4. Adaptado pelo autor.

Posteriormente foram implementados outros sistemas, estando hoje em operação, além destes anteriormente citados, o Sistema Integrado de Administração (SIGAdmin), o Sistema Integrado de Gestão de Eventos (SIGEventos), o Sistema Integrado de Eleições (SIGEleições) e o Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Projetos (SIGPP).

O SIGAdmin é a área de administração e gestão dos sistemas integrados, gerenciando entidades comuns entre os sistemas informatizados, tais como usuários, permissões, unidades, mensagens, notícias, gerência de sites e portais, dentre outras funcionalidades, e apenas gestores e administradores do sistema tem acesso; o SIGEleições gerencia os processos eleitorais no âmbito da UFPB; o SigEventos trata do agendamento e realizações de Simpósios, Fóruns e eventos m geral; e o SIGPP trabalha como ferramenta do PDI e da execução, na Gestão de Planejamento e de Projetos.

Atualmente, a tela inicial dos SIGs da UFPB já se encontra com sete (07) módulos à disposição do usuário, como ilustrado nesta figura:

Figura 2 – Tela de acesso aos SIGs em operação na UFPB.



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Capturado pelo autor – 2019.

O SIGAA começou sua produção em alguns módulos no ano de 2007 e vem crescendo continuamente diante das necessidades de novos módulos e de novos processos informatizados, e atualmente ele

informatiza os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de: graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), ensino técnico, ensino médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino, registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual. Da mesma maneira do SIPAC também disponibiliza portais específicos para: reitoria, professores, alunos, tutores de ensino a distância, coordenações lato sensu, stricto sensu e de graduação e comissões de avaliação institucional e docente (UFPB, 2016).

De acordo com Rocha Neto (2008), todos os softwares utilizados são livres tanto no ambiente de desenvolvimento como no de produção, sendo utilizados vários tipos de linguagens e softwares de programação, servidores e ferramentas de automação e compilação, entre os quais eles citam o JSF, Hibernate, JBoss, Tomcat, Spring, Struts, Java, PostgreSQL, SVN, GIT, Ant, Maven, Gradle, GNU/Linux, Eclipse/IntelliJ, além de outros - nas palavras deles - que possam vir a ser necessários para implantação dos sistemas, constituindo-se em uma ferramenta agregadora de softwares, com login único.

3.4.1 O SIGAA na UFPB

Esse crescimento do uso das tecnologias na sociedade não se fez acompanhar da mesma forma na UFPB. O caso do Curso de Direito é sintomático.

Quando de meu ingresso no Curso de Direito da UFPB, na unidade de Santa Rita, em 2011, este funcionava provisoriamente na antiga faculdade de Direito, no centro da capital paraibana, e sequer um laboratório de informática existia – estavam adaptando uma sala da antiga biblioteca para instalá-lo - e a rede sem fio era restrita às atividades administrativas, em um curso cujo mercado de trabalho já era quase completamente digital, implantado através do Processo Judicial Eletrônico (PJE)²³.

Para tratar destas políticas de informação, a UFPB conta com a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) que é o órgão auxiliar de direção superior da Reitoria, com o objetivo de prover os serviços de TIC's, tendo o Comitê de Gestão e Tecnologia da Informação (CGTI) com o propósito de institucionalizar princípios de governança de tecnologia da informação, sendo o responsável pela elaboração do Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI), além de um Laboratório de Desenvolvimento de Material Instrucional (LDMI).

Mas, mesmo com uma Superintendência, um Comitê, um Plano e um Laboratório, o problema de Gestão dos recursos de informática não havia sido solucionado e até bem pouco tempo persistiam falhas em áreas estratégicas, como a de aquisição de equipamentos, de forma que em uma das Atas de reunião do CGTI de 28.04.2016 (UFPB, 2016), é relatado um pedido de 125 tipos de equipamentos e materiais para informática (computadores, desktop, notebooks, projetores multimídia, lousas digitais, tintas, etc.) para diversos Centros e unidades acadêmicas, e que teve inviabilizada sua aquisição, por ausência de justificativa, bem como por insuficiência na descrição de características técnicas, que, por consequência, inviabilizaram o processo de compra. Ou seja, pediram um computador, mas esqueceram de informar para que (justificar) e quais as necessidades desta máquina (características técnicas), o que frustrou a possibilidade de efetuar o processo licitatório.

Visando sanar tais problemas, em 2017, através da Portaria nº 302/R/GR/2017 (UFPB, 2017), a governança de TI implantada pela STI é alterada, com a formalização do Comitê de Governança Digital da UFPB (CGD) em substituição ao antigo CGTI, que tem como finalidade

²³ O PJE trata-se de um software elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) embasado na experiência e contribuição de vários tribunais brasileiros, com a finalidade de unificar a prática de atos processuais por todos os envolvidos diretamente na relação do processo judicial de maneira a promover segurança, interoperabilidade, bem como a racionalização dos gastos na solução dos conflitos.

tratar, entre outros, de assuntos relativos ao aperfeiçoamento do processo licitatório relacionado às aquisições de recursos de TI.

Na formação de mão-de-obra para trabalhar com as TDs, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFPB) e a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CDP) por meio da Divisão de Educação e Capacitação Profissional (DECP), no seu Plano de Capacitação, vem oferecendo alguns cursos para o uso de aplicativos que tem funcionalidades pedagógicas, destinados a servidores técnico-administrativos e docentes da UFPB.

Estes cursos, porém, são ministrados sem uma conexão clara com o SIGAA, como foi o caso do curso “Aplicativos Google e Ferramentas para Sala de Aula: *Quizizz*, *Kahoot* e *Plickers*”, cujas inscrições foram de 03 a 12 de setembro de 2019, divulgado através do endereço eletrônico de avisos da PROGEP (nao_responda@avisos.ufpb.br), que usou como espaço de inscrição a Plataforma MOODLE (<http://ead.progep.ufpb.br/login/index.php>) e que teve como objetivo ofertar os recursos de softwares específicos oferecidos na nuvem e – segundo a publicidade - bastante utilizados no dia a dia das Organizações Públicas e Privadas e nas Instituições de Ensino.

Neste e-mail de divulgação, são listados os softwares que compõem o curso, tais como o *Google Groups* (crie grupos e gerencie os seus e-mails de maneira mais fácil), *Google Docs* (faça uso de diversos aplicativos que aumentam a sua eficiência em trabalhos colaborativos), *Google Drive* (estruture e compartilhe seus arquivos na nuvem) e o *Google Calendar* (organize suas atividades diárias com um controle de notificações), além de ferramentas que auxiliam no processo de compreensão do desenvolvimento do aluno através da criação de questionários dinâmicos com a proposta de ensino gamificado, tais como o *Quizizz*, *Kahoot* e o *Plickers*.

Como se percebe, uma iniciativa digna de elogios, ao oferecer uma gama de opções de usos da tecnologia para o ensino da UFPB, porém ainda desconectada do uso do SIGAA.

E não há como não reconhecer que a própria comunidade tem interesse no uso das TDs. Em uma tímida tentativa de democratizar o orçamento da UFPB, colhendo as demandas oriundas da comunidade universitária através da voz e do voto, foi implantado em 2013 o programa Universidade Participativa (UP), que, naquele ano, mesmo ouvindo poucas pessoas em relação ao conjunto universitário (195 professores, 200 estudantes e 119 técnicos administrativos), em seu relatório, elegeu em 1º lugar, a demanda de laboratórios (197 votos), estando em 5º lugar a internet sem fio (93 votos), numa clara demonstração de que a preocupação com as TDs já era merecedora de maiores atenções. (UFPB, 2013, p.5).

Para tratar desta preocupação, a UFPB - que não tinha sistemas integrados - através de

termos de cooperação com a Superintendência de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), procurou solucionar parte do problema, adquirindo daquela universidade a tecnologia ali produzida para aprimorar a gestão universitária.

Esses sistemas desenvolvidos pela UFRN têm como principal objetivo a otimização e informatização das rotinas e dos processos da Instituição, visando auxiliar o desenvolvimento das atividades e a gestão de toda a Universidade, e através de Termos de Cooperação (UFRN, 2017) buscou-se colocar a UFPB como parte da Rede IFES de Instituições parceiras da UFRN, através de um Sistema Integrado de Gestão (SIG).

Este SIG desenvolvido pela UFRN e que buscava atender a necessidade de integração das bases de dados da instituição, foi esboçado através de um projeto para construir um único sistema que integrasse as áreas acadêmicas, administrativas e de recursos humanos. Na proposta de construção destes três grandes sistemas (acadêmico, administrativo e recursos humanos) era primordial que todos enxergassem um único banco de dados.

Em princípio, a proposta de implantação do SIG tinha o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) e Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), que, em conjunto, visavam a garantir um melhor desempenho da máquina administrativa (NASCIMENTO, 2013).

A implantação dos três sistemas de informação da UFRN na UFPB (SIGRH, SIGAA e SIPAC), por meio do primeiro Termo de Cooperação Técnica com a UFRN, foi prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2009-2012, tendo como meta a sua implantação entre 2010 e 2012, sendo que o SIGAA - que é o SIG condutor deste trabalho dissertativo - tinha exatamente como prazo de implantação o ano de 2012, sendo o último a ser implantado.

Para a consecução da parceria necessária à viabilização deste SIG, foram assinados dois Termos de Cooperação firmados entre a UFRN e UFPB.

O primeiro Termo de Cooperação foi firmado no ano de 2010, período do reitorado do Prof. Rômulo Soares Polari, com a primeira etapa do projeto cujo objeto era a "Cooperação Técnica com vista a implantação de sistemas informatizados de gestão de informações acadêmicas, administrativas e de recursos humanos", conforme extrato publicado no Diário oficial da União (DOU) de 28.01.2011 (BRASIL, 2011).

O segundo Termo, firmado no ano de 2014, pela então Reitora Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz, publicado no DOU de 05.12.2014, intitulado de "Cooperação Técnica para implantação de sistemas informatizados de gestão de informações administrativas e de recursos humanos (SIPAC e SIGRH)", com vigência até 2017 (BRASIL, 2017).

Observando-se os dois Termos de Cooperação firmados entre a UFRN e a UFPB, temos que o valor repassado para a UFRN totalizou a quantia de R\$ 1.774.680,00 (Um milhão, setecentos e setenta e quatro mil e seiscentos e oitenta reais), sendo R\$ 900.000,00 (Novecentos mil reais) do primeiro Termo e R\$ 874.680,00 (Oitocentos e setenta e quatro mil e seiscentos e oitenta reais) referentes ao segundo Termo.

Recentemente a UFRN alterou, através da Resolução Nº 061/2018 de seu Conselho de Administração (CONSAD), de 29 de novembro de 2018, o relacionamento entre a UFRN e os interessados no licenciamento e transferência dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG), bem como sua manutenção, evolução e sustentabilidade financeira, o que deverá se refletir também na política da UFPB (UFRN, 2018).

Com a execução do convênio e a implantação dos SIGs na UFPB, o antigo Sistema de Controle Acadêmico (SCA), que era utilizado desde o ano de 1998, foi desligado em 09 de novembro de 2015 – portanto com três anos de atraso em relação ao previsto -, para dar lugar ao SIGAA, inicialmente com o módulo Graduação, que é entendido como área fim, e é o sistema que informatiza todos os procedimentos da área acadêmica. Posteriormente outros módulos foram sendo desenvolvidos e incorporados ao sistema, como resposta às diversas necessidades da gestão acadêmica da instituição universitária.

Em resposta a uma solicitação de informações, efetuada através do e-SIC, a STI da UFPB, através do Despacho Nº 29480/2019-STI-SE (Anexo), informou que o Termo de Cooperação 01/2010 e 01/2014 esteve válido até o ano de 2017, sendo que desde então a responsabilidade de manutenção, implementação e outros serviços relacionados aos SIG's é da própria STI, ou seja, não há intervenções por parte da UFRN. Informou ainda que os módulos previstos nos termos supracitados, foram em sua totalidade implantados e estão operacionais, ressaltando que a implantação foi realizada pela equipe da STI, sem a contratação de terceiros para executar tal tarefa.

No documento, é informado que, atualmente, não há na UFPB qualquer atividade de TI desenvolvida por empresa externa, sendo que os prazos de execução determinados pelos Termos de Cooperação, em sua maioria, foram cumpridos, estando hoje disponíveis todos os módulos dos SIGs.

De acordo com a STI da UFPB, o SIGAA Graduação é um dos principais módulos dos SIGs, trazendo um novo modelo de administração das atividades institucionais, capaz de ser utilizado por aproximadamente 45 mil pessoas, facilitando o acesso de estudantes, professores e técnico-administrativos.

Quando se busca exclusivamente pelo SIGAA na internet, este encontra-se disponível

em um portal público²⁴, com uma tela de acesso – conforme a próxima figura - que fornece 09 menus horizontais, que vão do Acadêmico, passando pelas abas Biblioteca, Ensino, Técnico, Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Pesquisa, até chegar ao menu de Processos Seletivos.

No centro desta tela de acesso geral, encontra-se a área de trabalho, com oito opções de acesso a funcionalidades como a consulta a páginas de docentes, autenticação de documentos, chefes de departamentos, coordenadores de cursos e diretores das unidades, departamentos da UFPB, calendário acadêmico, centros e unidades especializadas, programas de pós-graduação e listagem e situação de alunos assistidos pela Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPRE).

No canto superior direito da tela de acesso ao SIGAA, encontra-se em destaque o botão “ENTRAR”, que redireciona o usuário para uma tela específica de login.

Figura 3 – Tela de acesso geral ao SIGAA/UFPB.



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Capturado pelo autor – 2019.

Nesta tela de login, o usuário pode ter acesso ao sistema com a digitação de seu nome de usuário, previamente cadastrado pelo STI, com a respectiva senha. Conta ainda com opções de cadastro e recuperação de acesso, assim como link para redirecionar a outros sistemas.

²⁴ Disponível na url <https://sigaa.ufpb.br/>

Figura 4 – Tela de login no SIGAA/UFPB.

Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Capturado pelo autor – 2019.

No caso de um usuário possuir mais de um vínculo com a UFPB, ele precisa clicar em um dos vínculos com a UFPB (aluno, professor ou servidor técnico-administrativo) acessando o portal específico ao vínculo dele com a instituição, ou escolhendo o vínculo com o qual deseja trabalhar naquela sessão.

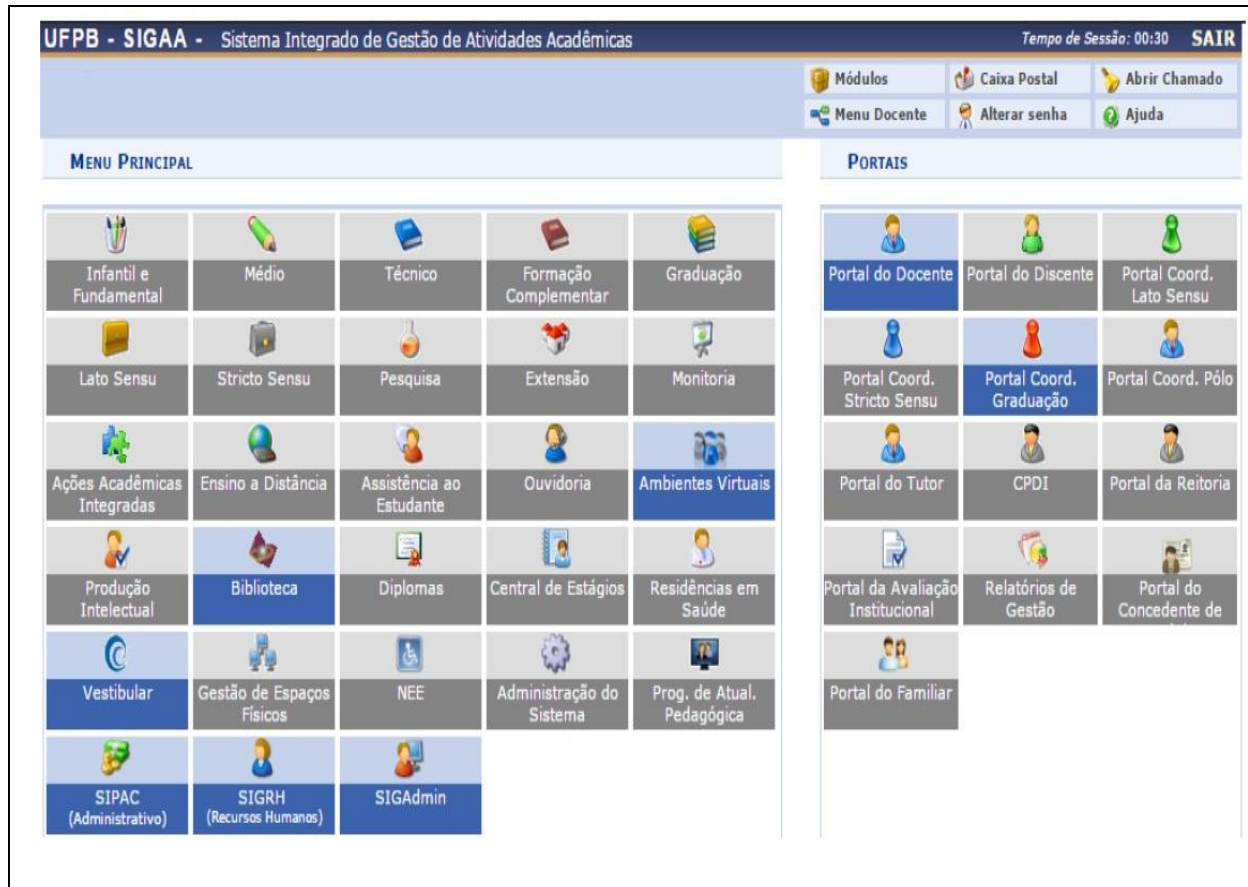
No menu principal do SIGAA, o usuário – dependendo do nível de acesso – tem à sua disposição uma tela repleta de opções, tendo no menu horizontal superior o tempo de sessão e a opção de sair do sistema, e logo abaixo seis botões que o permite alterar entre os módulos, verificar sua caixa postal, abrir um chamado para o suporte, ir direto ao menu docente, alterar senha e um link para ajuda em alguns tópicos do sistema.

Ao centro da tela, encontram-se 20 botões para acesso a funcionalidades dos vários níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, técnico, formação complementar, graduação, Lato Sensu, Stricto Sensu), pesquisa, extensão, monitoria, ações acadêmicas integradas, EAD, assistência ao estudante, ouvidoria, ambientes virtuais, produção intelectual, biblioteca, central de estágios, residência em saúde, vestibular, gestão de espaços físicos, necessidades especiais, administração do sistema e programa de atualização pedagógica.

Outros três botões localizados na parte inferior da tela permitem ao usuário acessar o SIPAC, SIGHR e SIGAdmin.

Na lateral esquerda desta tela, dez botões permitem redirecionar o usuário aos portais do Docente, Discente, Coordenação Lato sensu, Stricto Sensu, Graduação, Coordenação de Pólo, tutor, Comissão Permanente de Desenvolvimento Institucional (CPDI), Relatório de Gestão, Concedente e portal do familiar.

Figura 5 – Menu Principal do SIGAA/UFPB.



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Capturado pelo autor – 2019.

Com efeito, há um mundo de novas ferramentas de gestão de processos que se descortinaram com a implantação dos SIGs, sendo importante frisar que as funcionalidades são disponibilizadas em portais específicos para reitoria, professores, alunos, tutores de ensino a distância, coordenações lato-sensu e stricto-sensu, comissões de avaliação institucional e técnicos-administrativos, que efetuam o login como usuários e senhas pessoais, e que possuem níveis de acesso diferentes, dependendo da operação e do nível hierárquico do usuário na estrutura da UFPB.

No caso específico do SIGAA, este possibilita ao discente e ao docente terem 24 horas por dia à sua disposição praticamente toda a gestão pedagógica e burocrática da vida acadêmica na instituição, além de um AVA denominado Turma Virtual, que permite realizar o ensino mediado pela tecnologia, sendo um dos mais importantes componentes da plataforma acadêmica.

3.4.2 A Gestão acadêmica nas Turmas Virtuais do SIGAA

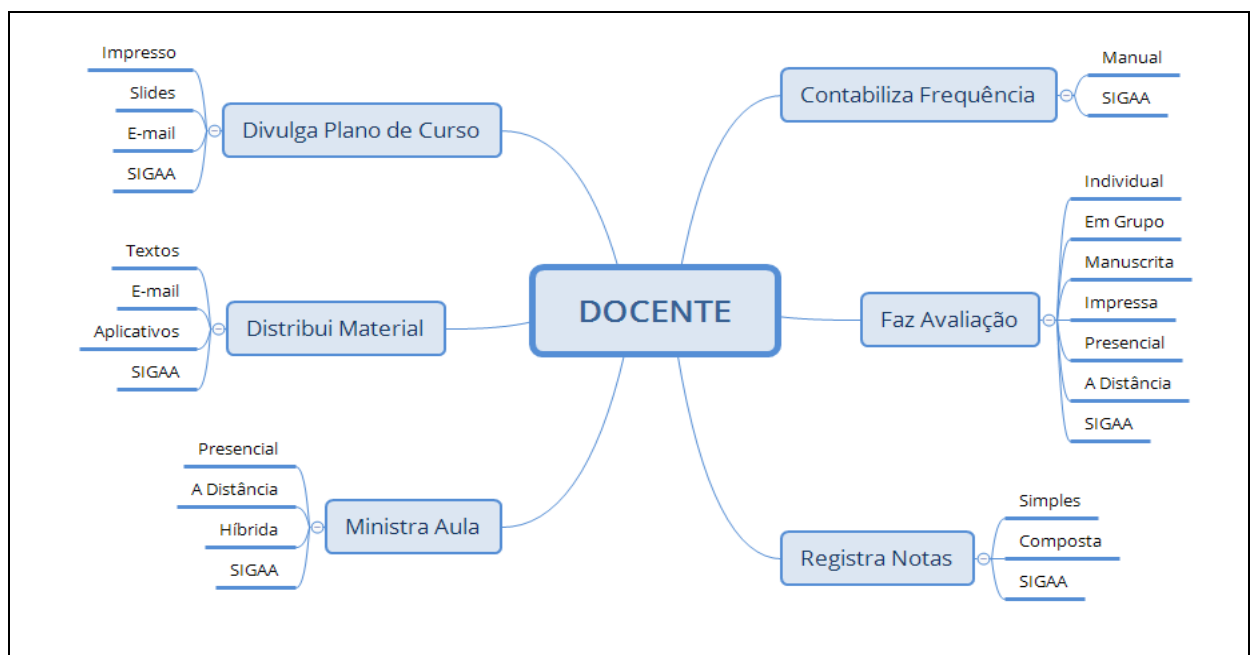
Antes de se adentrar propriamente na Gestão acadêmica através do SIGAA, verifica-se que as atividades docentes buscam a melhor educação e desenvolvimento do aluno e - em que pese a liberdade de cátedra - são regidas no plano mais geral pelo que é estabelecido pela LDB, quando esta afirma que:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, foi construído um mapa ilustrativo, reunindo as atividades acadêmicas mais requisitadas no dia a dia de um docente, no processo de relacionamento direto com o aluno, principalmente na sala de aula (física ou virtual) que é o campo onde se efetiva a prática docente entre os sujeitos do processo educativo - o professor e o aluno - sem desconhecer que existem outras atividades inerentes ao fazer docente, como a pesquisa, extensão, reuniões e planejamento, bem como atividades prévias na preparação do plano de curso, e posteriores ao fim de cada período letivo, da forma que segue:

Figura 6 – Mapa de rotinas docentes recorrentes em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor. 2019.

Percebe-se que as atividades constantes do Mapa acima podem ser realizadas na forma tradicional (impressa, manual, presencial), ou, a partir da mediação tecnológica (de forma híbrida ou on-line), através de vários recursos da internet e, no caso da UFPB, já podem ser realizadas através de um ambiente do SIGAA, denominado de Turmas Virtuais.

Ao docente, o SIGAA permite a realização de grande parte desta rotina, oferecendo o gerenciamento de alunos matriculados em determinada disciplina, com frequências, notas, trancamentos, estatísticas, relatórios de ações, gráficos de acesso, enfim, uma vasta gama de soluções que se completam do ponto de vista didático com as Turmas Virtuais, onde o docente interage com a turma (ou com o aluno individualmente), possibilitando a integração da sala de aula física com a plataforma virtual.

Como o sistema oferece a possibilidade de impressão, o docente pode imprimir a lista de presença, por exemplo, para registrar a frequência com assinaturas dos alunos em sala de aula em um dia de avaliação, assim como pode imprimir o diário de turma, com o caderno de notas, frequência e conteúdo programado, para acompanhar o desenvolvimento de sua turma.

A Turma Virtual é o ambiente da estrutura do SIGAA no qual todas as informações de uma determinada turma ou disciplina são acessadas e gerenciadas, e tem como objetivo central aumentar a interação entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, além de facilitar o processo de gerenciamento pedagógico.

Entre as funcionalidades oferecidas nestas Turmas Virtuais destacam-se no menu “Turma” a possibilidade de cadastrar tópicos de aula, plano de curso, conteúdo programado, participantes, criação de fóruns destinada a promover debates por meio de mensagens publicadas abordando uma mesma questão, notícias, registrar aula extra e a possibilidade de visualizar como aluno.

Dispõe ainda de outros menus, com acesso ao cadastro de alunos da turma, diário eletrônico, materiais, atividades, possibilidade de ajustes da configuração e resultados estatísticos da turma, como exibido na figura seguinte:

Figura 7 –Menu Turma Virtual do SIGAA/UEPB – Módulo Docente

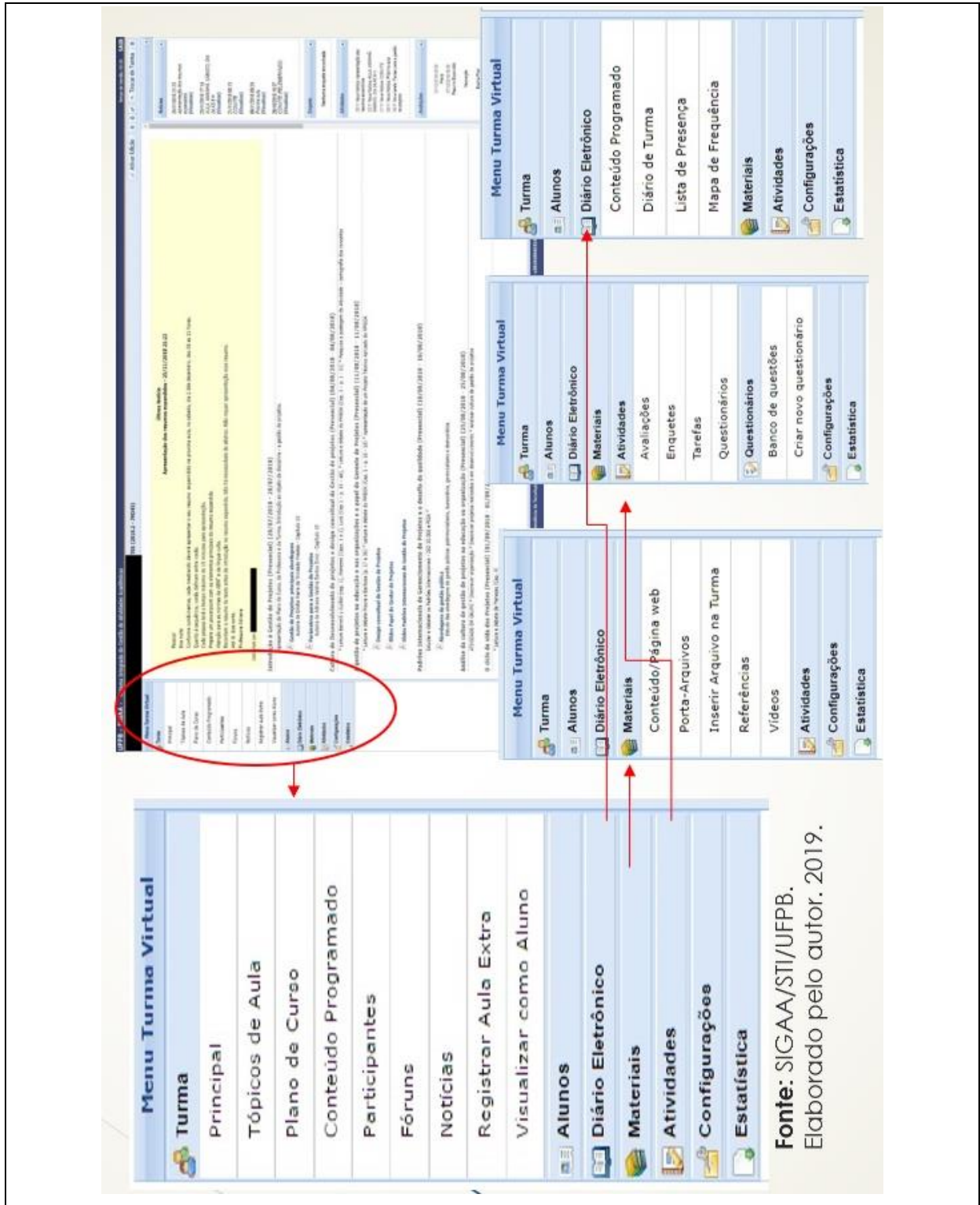


Fonte: SIGAA/STI/UEPB. Capturado pelo autor – 2019.

Este menu da Turma Virtual encontra-se no lado esquerdo de uma tela bem mais ampla, que tem em seu cabeçalho a identificação da disciplina, docente, horários e sala de aula, ao centro a área de trabalho, com as informações do conteúdo acionado no menu esquerdo, contendo do lado direito as opções de ativar edição, menu discente/docente, imprimir, visualizar aulas paginadas e trocar de turma, bem como um menu para postagem e visualização de notícias, espaço para cadastro de enquetes, atividades e avaliações.

A navegação nas Turmas Virtuais é feita através do menu de opções, situado ao lado esquerdo da tela, como pode-se ver na Figura Seguinte. Na parte central da tela é exibida a área de trabalho e logo à sua direita tem-se o painel de notícias.

Figura 8 – Tela do Menu Turma Virtual do SIGAA/UFPB – Módulo Docente



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Capturado pelo autor – 2019.

Importante frisar que as funcionalidades são acessíveis a docentes, discentes, técnicos-administrativos/gestores, que entram no sistema realizando o *login* como usuário cadastrado e com senhas pessoais, possuindo níveis de acesso diferentes, dependendo da categoria (gestor, docente ou discente) e da operação a ser realizada.

No conjunto, o SIGAA contempla o discente com uma série de serviços on-line, a partir de matrículas e trancamentos em disciplinas, emissão do histórico escolar e declarações, acesso a bibliotecas virtuais e ao controle de empréstimos e renovações de livros nas bibliotecas físicas, cadastro de projetos de pesquisa e de extensão, inscrição para bolsas e uso de restaurantes universitários, gerenciamento de estágios e participação em comunidades virtuais.

Como um recurso extra da mediação realizada pelo SIGAA, todas as modificações ou postagens realizadas pelo docente no sistema são complementadas com o envio de um e-mail para a caixa postal do próprio docente e para o discente matriculado na turma que foi modificada, informando da alteração incluída em sua Turma Virtual, o que o notifica da necessidade de acessar o sistema para ter com detalhes o que foi postado.

No menu Atividades, o docente tem à disposição as opções de avaliações, com a agenda das avaliações da disciplina; enquetes, com a possibilidade de conhecer a opinião da turma sobre algum tema; fórum, que permite a criação de discussões entre os participantes da turma; atividades oferecem ao professor a oportunidade de aplicar atividades onde os alunos devem submeter arquivos que serão avaliados e comentados pelo professor.

A elaboração de relatórios com cruzamento de dados e a análise dos resultados é outra possibilidade da plataforma, que facilita a rotina dos gestores e impacta diretamente no ensino, otimizando tempo e facilitando a vida de todos os envolvidos na gestão pedagógica das práticas acadêmicas.

Para disciplinar o uso das funcionalidades existentes no SIGAA pelos docentes, a UFPB aprovou a Resolução N° 55/2018/CONSEPE que determina ao docente apresentar ao Departamento seu Plano Individual Docente (PID) a cada período letivo (Art. 5º), que consiste em um documento de orientação e planejamento das atividades a serem exercidas pelo docente, devendo ser elaborado, a cada período letivo da graduação, por meio do SIGAA (conforme formulário e instruções contidas como anexo daquela Resolução) no prazo de 15 (quinze) dias, a contar da data de início do período letivo da graduação, no qual as atividades serão desenvolvidas, tendo a Comissão de Encargos Docentes o prazo de 45 (quarenta e cinco) dias, também a partir do início do período letivo, para analisar os planos individuais docentes e solicitar os ajustes necessários, tendo o docente o prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis após a notificação ser recebida para os ajustes (UFPB, 2018).

Em seu § 6º, a Resolução (UFPB, 2018) determina que o docente que não apresentar o PID ou não fizer os ajustes solicitados, conforme os prazos previstos, deverá apresentar justificativa ao Chefe de Departamento para ser apreciada pelo Colegiado Departamental e estará sujeito às penalidades previstas no Regimento Geral da UFPB.

De forma a contribuir com o cumprimento do que determina esta Resolução do CONSEPE, a UFPB chegou a promover o “Curso de Capacitação para utilização do SISTEMA SIGAA – Módulo Docente” com o objetivo de conduzir a orientação dos docentes habilitados no SIGAA na utilização correta das funcionalidades existentes no sistema no apoio de suas atividades de ensino, porém existem anotações de que o último ocorreu em 2018, com apenas 25 vagas. Em 2019 não encontramos nenhum registro da continuidade deste tipo de capacitação.

No ano de 2016, através do Memorando Eletrônico nº 040/2016 (UFPB, 2016), a PRG da UFPB determinou ser atribuição da Chefia Departamental, ou de TAE habilitado, a inclusão das ementas nas disciplinas no SIGAA.

Através de informações do pessoal técnico da STI que opera o SIGAA, foi possível confirmar que a UFPB não dispõe de um tutorial completo de uso deste sistema, existindo porém - ainda ativa - uma página criada no momento da implantação do módulo, que contém um sistema de perguntas e respostas colaborativo²⁵, onde qualquer usuário cadastrado pode perguntar e responder a qualquer dúvida relacionada ao sistema SIGAA.

O primeiro manual disponível para o SIGAA da UFPB²⁶ contém apenas as informações básicas de como acessar o sistema, em forma de perguntas e respostas, do tipo: O que é o SIGAA? O que é preciso para acessar o SIGAA? Como faço meu auto cadastro no SIGAA? Como recuperar meu login/usuário? Como recuperar minha senha?

O outro manual, de “Acesso a Turma Virtual”, em apenas sete páginas explica ao usuário docente o que é possível fazer na Turma Virtual, iniciando com o Plano de Curso, instruções de que este Plano deve conter a ementa, objetivos, descrição dos conteúdos, procedimentos metodológicos, procedimentos de avaliação da aprendizagem, referências e cronograma das aulas e deve ser implantado pelo(s) docente(s) do componente curricular lecionado e apresentado à turma.

Na continuidade, afirma que na Turma Virtual é possível armazenar todas as informações da turma a fim de aumentar a interação entre alunos e professores de forma online, contendo os participantes (alunos + professores), notícias, tarefas, notas e frequência dos alunos, inseridas pelo docente, e lembrando que no fim do período letivo, o professor consolida a turma.

Relata também a existência de sete menus, a saber:

1. Menu Turma: para os alunos nesse menu aparece o cronograma de aulas. Para os professores aparecem as opções “Novo Tópico de Aula”, “Fórum da Turma” ,

²⁵ Disponível em <http://duvidas.sigaa.ufpb.br/questions?start=160>. Acesso em: 12 set. 2019.

²⁶ Disponível em <https://www.sti.ufpb.br/sti/contents/documentos/manuais-sigaa/manual-de-acesso-ao-sigaa.pdf/view>. Acesso em: 10 jun. 2019.

- “Conteúdo Programado” , “Participantes” , “Notícias”, “Registro de Aula Extra” e cronograma de aulas;
2. Menu Alunos: visualizar alunos trancados, lançar frequência, gerenciar grupos e lançar notas;
 3. Menu Diário Eletrônico: neste tópico estão as opções para que o professor anote as notas do aluno e as frequências em sala de aula;
 4. Menu Materiais: nesta opção é possível cadastrar todo o conteúdo, porta-arquivos, inserir arquivos na turma, cadastrar referências e vídeos;
 5. Menu Atividades: professores podem cadastrar avaliações, enquetes, tarefas, questionários a serem submetidos pelos alunos, e podem valer nota ou não, conforme definição pelo docente;
 6. Menu Configurações: nesta opção é possível configurar a turma virtual, pré-condição para uso de algumas funções tais como mapa de frequência. Além disso, há opção de fornecer permissões para gestão da turma a outros usuários do sistema;
 7. Menu Estatísticas: provê diversos relatórios referentes ao acesso da turma, ações executadas e gráfico.

Em caso de dúvidas, o docente é orientado a encaminhar um chamado com descrição precisa do seu problema à STI, através do botão "Abrir Chamado" posicionado no topo direito da página inicial do SIGAA.

Evidentemente que a plataforma, mesmo com todo este leque de recursos, com um mecanismo legal disciplinando sua utilização e com os poucos momentos de capacitação para o uso, não é suficiente, por si só, para a melhoria da gestão das práticas acadêmicas.

Pedagogicamente o SIGAA depende da ação do ser humano que é quem, em última análise, alimenta a plataforma, analisa os resultados de cada turma ou de cada aluno e toma as decisões sobre o ritmo e forma de melhorar a gestão pedagógica das práticas acadêmicas, colocando ou não em prática as funcionalidades do sistema.

Isso é que será retomado na análise e discussão do conteúdo das entrevistas com os docentes do curso, em uma próxima etapa.

Para entender como está se dando o processo de utilização do SIGAA pelos docentes do Curso de Direito da UFPB, na unidade de Santa Rita, esta pesquisa fará uso de uma metodologia e percorrerá alguns caminhos que serão delineados a seguir.

4 CAMINHOS DA PESQUISA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

“Quem não sabe o que busca não identifica o que acha” (Immanuel Kant)

Partindo do pressuposto de que uma boa pesquisa implica no correto emprego das regras metodológicas, serão apresentados os caminhos de como se pretende realizar esses procedimentos para investigar as contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB na unidade de Santa Rita.

Claro está que aqui não se tem uma pesquisa com uma verdade absoluta, inquestionável, pois parte-se do pressuposto de que a realidade social a ser investigada não é uma rígida e imutável pedra, mas um processo em transformação, como afirma Demo (1995, p. 14): “construir ciências sociais não é pretender produtos acabados, verdades definitivas, mas cultivar um processo de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a realidade social que a quer compreender, também para a transformar”.

Para atingir esses objetivos de forma científica, deve-se trabalhar com o uso de metodologias já testadas e amplamente recomendadas.

O método científico configura-se como o caminho que o pesquisador precisa percorrer a fim de conferir o máximo de validade ao resultado de sua investigação, atribuindo, portanto, caráter científico. Na definição de Oliveira (2001, p. 57), método é o “conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos”.

Essa é uma pesquisa educacional, de natureza/abordagem qualitativa, de tipo exploratória e método indutivo de análise, onde se trata de identificar quais as contribuições do SIGAA para o processo de gestão pedagógica das práticas acadêmicas no âmbito da graduação no curso de Direito da UFPB, em sua unidade de Santa Rita.

Para atingir este objetivo, procurar-se-á identificar a percepção dos docentes sobre o uso das TDs em sua prática pedagógica cotidiana, compreender de que forma os docentes estão utilizando os recursos pedagógicos do SIGAA no processo de ensino e aprendizagem, conhecer as causas que potencializem ou limitem o uso das TDs em sala de aula e mapear as possíveis contribuições do uso das Turmas Virtuais do SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas.

Como são trabalhados elementos culturais e subjetivos, utilizando como campo de estudo os docentes da graduação em Direito na UFPB, no período 2018.2, na unidade de Santa Rita, a abordagem do problema é de forma qualitativa, que, segundo Silva e Menezes, significa

dizer

Uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. (SILVA, MENEZES, 2001, p. 20).

Embora com uma abordagem qualitativa, entende-se que a etapa de análise dos dados é precedida por sua representação quantitativa, o que não se constitui em nenhuma contradição, pois

[...] um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além da apropriação ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239).

Ou, como afirma Minayo (2001, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem, ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Trata-se uma pesquisa exploratória, pois o tema é pouco explorado na área de gestão da educação, notadamente na educação jurídica, e, como esta pesquisa baseia-se na observação de um grupo cultural determinado, onde se procura descrever o que, na visão ou interpretação do pesquisador, está ocorrendo no contexto pesquisado, muito se aproxima de uma pesquisa etnográfica, envolvendo um grupo selecionado, no caso os docentes, que têm experiências práticas e comuns com o objeto pesquisado.

A palavra etnografia designa a ciência das etnias, é um termo originalmente oriundo da antropologia, que estuda as sociedades a partir de suas características culturais, sendo definida no trabalho de Oliveira (2000, p. 28) como "a representação do trabalho de campo em textos", em um trabalho que é precedido da observação do fenômeno através dos sentidos do pesquisador. Para o autor (2000, p.31), deve-se pensar as condições de produção a partir das etapas iniciais da obtenção dos dados – o olhar e o ouvir – que devem constituir a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, sendo a etapa posterior – o escrever – aquela que passa a ser parte quase indissociável do pensamento, sendo neste ato que nosso pensamento produzirá um discurso.

É dessa observação sistemática dos dados que surge a redação final, fruto daquele “olhar e ouvir” dos sujeitos em campo, “sendo no processo de redação que o pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática” (OLIVEIRA, 2000, p. 32).

Ao se debruçar sobre os fenômenos do mundo da educação propriamente, a etnografia passou a ser denominada de etnografia educacional, cuja problemática central é a discussão da educação enquanto aspecto da cultura.

A partir da existência da educação mediada pela tecnologia, a observação do contexto se dá em um novo local de sala de aula: a sala de aula virtual. Ao invés de irmos até a sala de aula presencial e observar o trabalho pedagógico ali desenvolvido, observamos a sala de aula que está contida no SIGAA, no ambiente das Turmas Virtuais, sendo possível fazer essa imersão e “olhar e ouvir” o que se faz neste AVA.

A professora Bezerra (2011), ao tratar dos estudos etnográficos em um campo de pesquisa marcado pela complexidade das experiências da sociedade digital e da cibercultura, coloca-nos que “tem aumentado a aplicação em pesquisas recentes o uso dos pressupostos metodológicos da etnografia virtual ou netnografia, conhecida como um método de pesquisa originário da técnica etnográfica desenvolvida pela Antropologia” (BEZERRA, 2011, p. 64), aplicado à observação própria dos ambientes virtuais.

É uma pesquisa que utiliza o método de raciocínio indutivo, no qual o pesquisador parte de dados particulares da experiência sensível, traçando suas conclusões após considerar um número suficiente destes casos particulares ou específicos e levando-os a conclusões de forma geral. É o raciocínio construído do particular para o geral e que consiste na derivação de um juízo universal a partir de um particular. Ao contrário do método dedutivo, onde o pesquisador parte do conhecimento geral para um conhecimento específico, no indutivo o pesquisador parte das premissas que fornecem forte apoio para se chegar às conclusões em uma universalização.

Como exemplo desta passagem de uma premissa particular para o universal, está o clássico caso dos cisnes brancos, em que, a partir do conhecimento de casos particulares através da observação sistemática (o pesquisador viu um cisne branco, dois cisnes brancos, três cisnes brancos e nenhum cisne de outra cor), pode-se chegar ao conhecimento do universo em estudo, e com relativa probabilidade²⁷ se chegar à afirmação generalizante (como a de que todos os cisnes, provavelmente, são brancos).

Para Saviani (1991, p. 55), o método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, é o método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Para ele, trata-se do mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna.

²⁷ Posteriormente foi identificado o cisne negro na Austrália, o que levou a reformar a teoria para afirmar que se todas as premissas são verdadeiras, a conclusão é provavelmente verdadeira, mas não necessariamente verdadeira, conforme apontado por Popper (1972) ao tratar da lógica da pesquisa científica e aspectos da pesquisa indutiva.

Para as etapas da investigação, partiu-se da pesquisa bibliográfica, seguido da coleta de dados da utilização do SIGAA pelos docentes no ambiente das Turmas Virtuais existentes no sistema e o relato dos docentes, recolhidos através de entrevistas com roteiro semiestruturado, com questões abertas, objetivando obter elementos para responder às questões suscitadas e aos objetivos propostos (Anexo).

Através de uma pesquisa bibliográfica, que foi a primeira a ser realizada, foi contemplado o conteúdo que dá suporte teórico-metodológico à pesquisa referente ao objeto de estudo, que se realizou em diversas bases de dados disponíveis na Biblioteca Central da UFPB, como a Biblioteca Virtual de Apoio à Aprendizagem da Unidade de Educação a Distância (BibVirtual), o Repositório Eletrônico Institucional (REI), além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma Sucupira e em outras fontes disponíveis na rede mundial de computadores, onde se pretendeu o contato com o que já se produziu a respeito do tema, analisando as contribuições existentes, selecionadas a partir da pertinência temática com o objeto de estudo.

De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nas palavras de Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o tema em estudo”. Neste trabalho, a pesquisa teve como base relatórios, livros, dissertações e teses, artigos científicos, leis e decretos que abordam as práticas acadêmicas existentes com o uso das TDs e os sistemas de gestão pedagógica, que estão relacionados ao final, nas referências.

Como instrumento de pesquisa para ouvir os docentes, foi feito o uso das entrevistas individuais, onde foi utilizado um roteiro semiestruturado, que é um instrumento que permite ao pesquisador realizar um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado. Esse tipo de entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 41), permite e pode incentivar que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal, buscando conhecer a relação do educador com o objeto (neste caso o SIGAA), a partir do seu entendimento como docente e a sua percepção sobre as contribuições do sistema para a

gestão das atividades acadêmicas no Curso de Direito.

A entrevista como técnica de pesquisa visa obter informações de interesse da investigação, onde o pesquisador, frente a frente com o entrevistado, formula perguntas orientadas, com um objetivo definido. Neste caso, procura-se através desta técnica identificar as principais categorias e suas relações, com a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias no curso selecionado.

Para Manzini (2004, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, e o entrevistador guia a entrevista para não desviar do foco do objeto de estudo, podendo - eventualmente - serem complementados.

Marconi e Lakatos (2003) relatam que na entrevista semiestruturada - ao contrário do que ocorre com a estruturada - o entrevistador fica à vontade para alterar a pergunta inicial, adaptando-a à situação do modo que julgar necessário, o que consiste em uma maneira de analisar um maior horizonte de uma dada questão.

A entrevista teve seu roteiro validado através de um pré-teste com um grupo menor de docentes do Curso de Direito sediado em João Pessoa (dois), no sentido de identificar possíveis falhas de linguagem e de compreensão, tornando o instrumento mais eficaz para atingir rápida e economicamente os objetivos propostos. Como se tratou de uma fase preparatória, que antecedeu a pesquisa em si, e com entrevistados que não fazem parte do universo de Santa Rita, os dados colhidos neste pré-teste foram desconsiderados no processo de análise posterior.

Apesar de ser apenas um roteiro, do qual podiam se originar outras perguntas, foi organizada uma sequência de questões de forma que se inicia com algumas de caráter mais geral, seguindo pela percepção e experiência anterior do docente com as TDs (EAD, MOODLE, etc), antes de adentrar propriamente nas questões sobre o SIGAA e a busca pelo registro de práticas cotidianas no sistema, a visão deste em relação ao uso do SIGAA pelos alunos, capacitação para uso, limitações, problemas, críticas, além de práticas exitosas, potencializações, contribuições no curso de Direito e sugestões.

Para a definição do universo, foi levado em conta o reduzido número de docentes do Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ/CCJ/UFPB), no Curso de Direito de Santa Rita, que segundo relatório da PRG da UFPB no semestre letivo 2018.2 contava com apenas 29 docentes em atividade, e a possibilidade de que parcela destes docentes não faça uso rotineiro do SIGAA. Assim, a escolha dos entrevistados para o estudo foi realizada neste universo de 29 docentes do DCJ, através de critérios bem definidos, evitando-se ouvir apenas docentes que fazem uso

intenso do sistema SIGAA ou, o que seria também prejudicial, ouvir apenas aqueles que raramente ou nunca as usam em suas práticas acadêmicas.

Neste sentido, foi requerida ao Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ/CCJ/UFPB) uma autorização para a coleta dos dados junto aos docentes daquele Departamento, que foi prontamente atendida através da expedição de uma Carta de Anuência (Anexo), e para obtenção dos dados disponíveis no sistema informatizado da UFPB, se ingressou com um pedido junto à Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, no sentido de possibilitar o acesso aos dados relativos ao ensino de graduação no Curso de Direito - Santa Rita (Departamento de Ciências Jurídicas - DCJ), no segundo período letivo de 2018 (período 2018.2), no ambiente das Turmas Virtuais do SIGAA, que se constituíam nos dados mais atualizados naquele momento.

Em 02 de maio de 2019, a Pró-Reitora de Graduação da UFPB, Profa. Ariane Norma de Menezes Sá, emitiu declaração de cessão de acesso aos dados de uso do SIGAA/UFPB pelos docentes do DCJ/CCJ/UFPB-2018.2 (Anexo), para serem utilizados na pesquisa "Gestão das Práticas Acadêmicas no Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas por Docentes no Curso de Direito", condicionando este acesso ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)²⁸ e suas complementares, comprometendo-se o pesquisador a “utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades”.

No mesmo despacho, a Pró-Reitora informa que antes de iniciar a coleta de dados deveria ser apresentado Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Em seguida, no dia 04 de maio, foi remetido o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB), onde o mesmo foi distribuído e relatado, sendo aprovado na reunião do dia 22 de maio de 2019 o Parecer de número 3.340.232, favorável à execução da pesquisa (Anexo).

No parecer, o relator delinea sua posição, afirmando que

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, avaliar as contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB.

E, como decisão final, aprova a execução do referido projeto de pesquisa, afirmando que “tendo em vista o cumprimento das formalidades éticas e legais, somos de parecer favorável

²⁸ Esta Resolução aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

à execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo”.

Com a anuência do Departamento, autorização da PRG e a aprovação do Projeto pelo CEP, foi encaminhada à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) a solicitação dos dados disponíveis no SIGAA, com o levantamento estatístico de usos das Turmas Virtuais do SIGAA pelos docentes do DCJ no período 2018.2, contendo:

- Postagem do Plano de Curso
- Criação de Fóruns
- Postagem de Notícias
- Postagem de Materiais (referências, vídeos, arquivos)
- Postagem de Atividades (avaliações, enquetes, tarefas, questionários)
- Percentual dos docentes que NÃO utilizam as funcionalidades da Turma Virtual (Fóruns/Notícias/Tarefas/Enquetes/Avaliações);

Como dados complementares, foi solicitada também estatísticas de acesso de discentes (HIT - contador estatístico de acesso/chamada) nos vários módulos da Turma Virtual, para observar o nível de utilização e interação dos alunos

A partir desses dados de uso do SIGAA constantes do relatório disponibilizado pela STI da UFPB, tomando por base a quantidade de recursos que cada docente empregou nas Turmas Virtuais, através das funções de cálculo disponíveis no editor de planilhas Excel (mínimo, média e máximo), foram selecionados os dois docentes que têm a maior taxa de uso das Turmas Virtuais, os dois que têm a menor taxa e outros dois que estão na média de utilização do sistema, totalizando seis docentes do Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ/CCJ/UFPB), no Curso de Direito de Santa Rita – PB, no período 2018.2, que serão pesquisados através de entrevista semiestruturada.

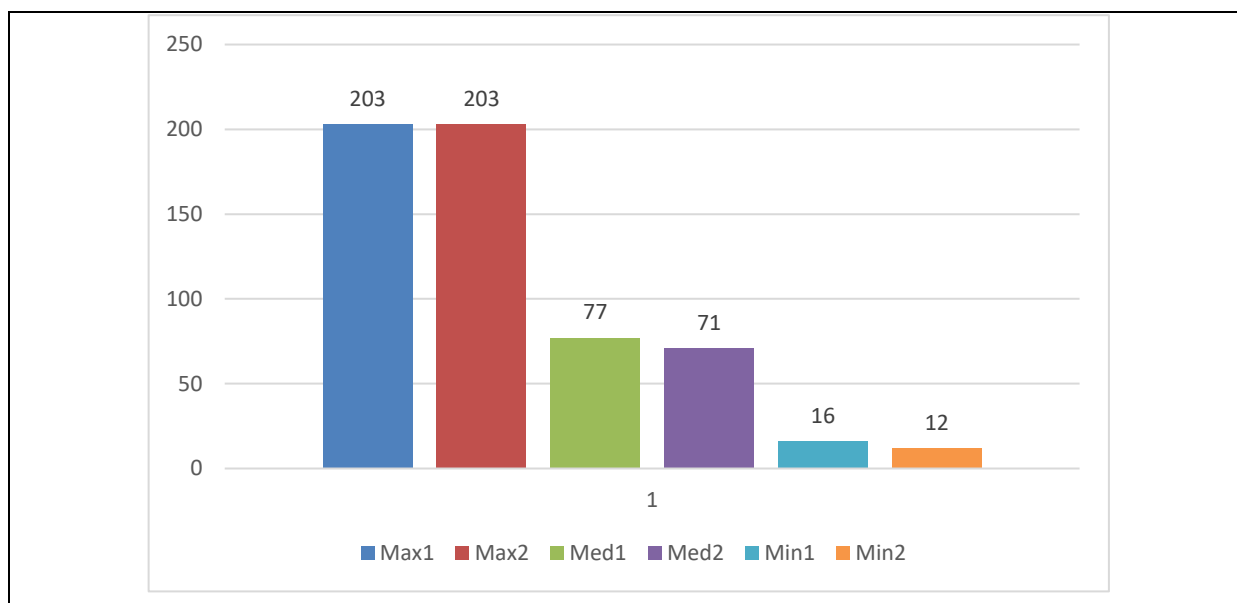
Estes docentes foram selecionados de tal forma que se garantiu a inclusão igualitária de docentes que tenham baixo uso do sistema, aqueles que tenham uso médio e aqueles que usam com maior constância, evitando-se outros meios que poderiam levar à exclusão de alguns destes três tipos de usos, o que, em tese, levou a que cada pessoa da população estudada teve uma probabilidade (não nula) conhecida de ser incluída no estudo.

Com estes dados em mãos, transformados em uma planilha, foram substituídos os nomes dos docentes pela palavra “Docente” seguida por números sequenciais de 01 a 29 (Docente01, Docente02, e assim por diante), para não permitir a identificação posterior destes docentes, quando foram criados códigos para cada um deles, de forma que se passou a denominar de Max1 e Max2 os dois que mais usaram as Turmas Virtuais, Min1 e Min2 os que menos usaram e Med1 e Med2 os que estiveram na média de utilização das Turmas Virtuais do

SIGAA.

Pelos dados da planilha (Anexo), os dois docentes que mais usaram as Turmas Virtuais (Max1 e Max2) tiveram 203 postagens cada um, os que menos usaram tiveram 12 e 16 postagens cada (Min1 e Mn2) e os que se enquadram como de uso médio tiveram 71 e 77 postagens, respectivamente (Med1 e Med2).

Gráfico 3 – Número de postagens no SIGAA pelos docentes selecionados – 2018.2



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019.

Ao ter definida a composição do estudo, foi solicitado ao DCJ/UFPB os e-mails de contatos institucionais dos docentes selecionados, sendo então enviado a cada um deles um texto padrão de solicitação do agendamento da entrevista, ao que foi prontamente atendido por dois dos docentes que se propuseram a contribuir com a pesquisa.

Entrevistados estes dois primeiros sujeitos, foi identificado que os docentes do DCJ compõem um grupo de mensagens do aplicativo de mensagens WhatsApp, momento em que foi possível conseguir os contatos telefônicos dos que não haviam respondido ao e-mail e assim continuar o trabalho de persuasão através deste meio digital, o que resultou no sucesso da empreitada, com todos os contatos tendo aceitado contribuir, e as entrevistas foram agendadas e efetivamente realizadas entre o final de agosto e início de setembro de 2019.

Como medida de precaução e atendendo os procedimentos metodológicos, antecedendo cada entrevista foi feita a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias de igual teor, ficando uma em poder do entrevistado e outra com o entrevistador, além da apresentação do documento de aceite e aprovação do Comitê de Ética

em Pesquisa (CEP), com seres humanos (Anexo)²⁹.

Na realização das entrevistas, após a leitura e assinatura do TCLE, foi solicitada a permissão para o uso de gravador, o que facilitou o trabalho de coleta e a fidedignidade das informações prestadas, sendo seguido o roteiro de perguntas anteriormente definido, e, como em uma entrevista semiestruturada, este roteiro foi se adaptando ao conteúdo e ritmo de cada entrevistado, de maneira que em várias ocasiões a pergunta que teria lugar ao final da entrevista, era espontaneamente respondida pelo entrevistado no início, ou, em outras, algumas perguntas foram suprimidas em virtude da declaração de absoluto desconhecimento do entrevistado em relação a determinado tópico, feita no contexto de outra pergunta, e algumas perguntas foram aprofundadas em virtude da familiaridade do entrevistado com a temática.

Como, além do ensino de graduação no Curso de Direito, parte dos docentes também ministra aulas na pós-graduação, além de desenvolverem outras atividades de pesquisa e extensão, cumulada com orientação e participação em bancas, conselhos e grupos de trabalho, o tempo possível para estes docentes concederem as entrevistas sempre foi muito limitado, tendo casos em que algumas entrevistas foram realizadas no intervalo entre uma atividade e outra e uma na residência do docente.

Devido à localização do Curso, fora do Campus sede da UFPB, uma entrevista teve que ser remarcada por problemas de trânsito na BR 230, que dá acesso à unidade de Santa Rita, e uma só pôde ser realizada ao final do expediente noturno, com o entrevistado já cansado das atividades do dia, com a chave do carro na mão e olhando para o relógio, mas esta fase foi superada com a presteza de todos os docentes e se passou para a etapa seguinte.

4.1 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Concluídas as entrevistas com os seis docentes selecionados através da planilha de uso das Turmas Virtuais do SIGAA, no universo de 29 docentes do DCJ, foi procedida a etapa de transcrição literal das gravações, com a íntegra de perguntas e respostas, na ordem em que foram feitas, sendo digitadas no editor de texto do Office, para posterior inserção como documentos primários no software de análise de dados qualitativos.

Após as várias leituras das entrevistas e definição das categorias, os dados empíricos foram tratados através da técnica denominada de *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), desenvolvida originalmente pelos sociólogos Glaser e Strauss, em 1967

²⁹ A propósito, consultar modelos em <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>. Acesso em: 12. mai. 2019.

(GASQUE, 2007), procurando o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual, com o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos em uma relação de causa e consequência entre os elementos.

Este processo de aplicação da TFD foi realizado em etapas que podem ser descritas como a coleta dos dados empíricos, seguida da codificação aberta ou análise dos dados, (STRAUSS e CORBIN, 2008), com a associação das citações aos códigos selecionados, a junção destes em famílias e vínculos.

As entrevistas foram lidas várias vezes com intuito de estabelecer padrões simbólicos, práticas e percepções do universo em questão, extraindo as informações relativas ao objeto investigado, tendo o cuidado de não identificar o nome dos professores entrevistados, o que foi realizado através de uma identificação fictícia representada por códigos próprios (Max1, Max2, Med1, Med2, Min1 e Min2).

Para melhor identificação, definição dos padrões e categorias, foi utilizado o software Atlas.ti, que foi desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. Ele foi idealizado inicialmente para a pesquisa social e linguística, mas que com o seu uso se reconheceu o potencial abrangente e que ele poderia ser utilizado por outras áreas, como uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados em pesquisas qualitativas.

Através do Atlas.ti foi realizada a busca da frequência de palavras, reunindo os três tipos de uso do sistema SIGAA entre os docentes: máximo uso, mínimo uso e uso médio.

Com as seis entrevistas agrupadas em um único arquivo, foi gerada pelo Atlas.ti uma nuvem de palavras, ou nuvem de *tags*, com o reconhecimento das *keywords* mais usadas no texto, sendo identificadas aquelas que pudessem contribuir e indicar de que forma os docentes estão ou não utilizando estes recursos pedagógicos do sistema SIGAA no processo de ensino e aprendizagem, eventuais causas que potencializem ou limitem o uso das TDs em sala de aula e a visão dos docentes sobre o uso destas TDs na prática pedagógica cotidiana através das Turmas Virtuais do SIGAA.

As nuvens de palavras são listas hierarquizadas visualmente e que apresentam os itens de conteúdo de um texto com os tamanhos das fontes variando de acordo com a frequência em que determinado termo é encontrado, de forma que os termos mais citados ocupam os maiores espaços nesta nuvem.

Posteriormente a este passo de seleção dos termos, foi realizada a indexação, extraindo nas entrevistas as citações em que as palavras selecionadas foram citadas, catalogando-as com o referido autor também codificado. Neste processo foi possível a redução dos dados a temas

por meio da codificação, observando a consistência dos termos no contexto das entrevistas.

De forma prática, no processo de análise de dados qualitativos, foram usadas várias estratégias, tais como registrar palavras-chaves; identificar códigos; identificar temas; contar palavras; contar frequências de códigos; relacionar categorias; e elaborar esquemas de visualização de dados.

Os códigos são conceituados por Saldaña (2016, p. 3) como segmentos que possuem características em comum, que os define como “palavra ou frase curta que simbolicamente atribui, salienta a essência de captura e/ou atributo evocativo para uma porção de dados baseada em linguagem ou visualmente”. Estes códigos também podem ser agrupados a outros e representados semanticamente.

Foram desprezadas nesta observação as atividades de lançamentos de frequência ou notas de avaliações nas Turmas Virtuais por se entender que dizem respeito prioritariamente ao processo burocrático da instituição, como requisito legal/institucional. Esses lançamentos podem ser analisados em outras pesquisas que queiram averiguar a melhoria da qualidade do ensino, ou as chamadas taxas de sucesso (número de diplomados no ano em relação aos ingressantes), comparando turmas, semestres e índices de avaliação, aprovação, reprovação, trancamentos e abandono, o que foge ao objetivo deste trabalho.

Para responder as questões suscitadas na formulação do problema, buscou-se detidamente, após as várias leituras, a percepção dos docentes do Curso de Direito da UFPB, unidade de Santa Rita, lotados no DCJ, sobre os aspectos que estão mais diretamente relacionados com a temática, que giram em torno da questão-chave: quais as contribuições do SIGAA para o processo de gestão pedagógica das práticas acadêmicas no âmbito da graduação no curso de Direito de Santa Rita – Unidade descentralizada do Campus I da Universidade Federal da Paraíba?

A primeira nuvem gerada permitiu uma visão geral, mas ainda fragmentada, eis que, como é próprio deste tipo de software que varre a base de dados em busca de termos iguais e os representa graficamente com variações em seu tamanho, os termos que mais se destacaram foram artigos, pronomes, conjunções, ou até mesmo o nome do entrevistador e dos entrevistados, colocando em segundo plano os termos que poderiam ser interessantes para a pesquisa.

Como esta primeira nuvem estava repleta de termos que poderiam ser excluídos, para melhorar a compreensão do conteúdo das entrevistas, ela foi desprezada e no momento seguinte, a partir da contagem de palavras realizadas pelo Atlas.ti, onde foi exibida uma lista em ordem decrescente de palavras com o respectivo quantitativo de vezes em que a mesma era

Após esta identificação dos principais termos correlatos às categorias selecionadas, foi realizado o trabalho de busca das falas que melhor pudessem responder aos objetivos da pesquisa, cuja codificação foi procedida através do seguinte quadro:

Quadro 3 – Categorização geral das entrevistas

CATEGORIA	QUESTÃO
Percepções	Qual a visão dos docentes?
Principais recorrências	Quais os usos corriqueiros?
Contribuições	O que acrescenta?
Boas práticas	Quais os exemplos?
Limitações	Quais os problemas?
Possibilidades	O que pode ser feito?

Fonte: Elaborado pelo autor. 2019.

Como as palavras correlatas foram empregadas pelos docentes com diversas conotações, algumas vezes de forma extremamente positiva, com aceitação plena, adjetivada de elogios, algumas vezes com demonstrações de preocupação, de desconhecimento, de dúvidas, e em outros com críticas e até com resistência, numa terceira fase de codificação simbólico-descritiva, passamos a tratar de forma pormenorizada cada uma destas categorias, atribuindo um símbolo a cada uma delas, gerando novo quadro:

Quadro 4 – Termos e codificação simbólico-descritiva

Tipologia	Símbolo	Descrição
Percepções	<	Penso que
Constatações	%	Isso existe
Contribuições	+	O que acrescenta?
Principais recorrências	=	O que usam sempre?
Boas práticas	\$	Exemplos
Possibilidades	\	O que pode ser feito?
Sugestões	!	O que fazer?
Elogios	&	Isso é bom
Aceitação	*	Adaptação
Dúvidas	?	Como?
Críticas	@	Isso não.
Limitações	-	Quais os problemas?
Dificuldades	[Obstáculo
Preocupações	(De que forma usam?
Desconhecimento	^	Não sei
Conflito	/	Geração
Resistência	#	Medo?
Sobrecarga	;	Mais trabalho
Obrigação]	Tem que ser
Responsabilidade)	Deve ser
Instantaneidade	zap	Múltiplas plataformas

Fonte: Elaborado pelo autor. 2019.

Este trabalho gerou um novo arquivo, em que cada termo foi exaustivamente pesquisado no conjunto de entrevistas, separado e classificado de acordo com a simbologia acima proposta, e em seguida sistematizado, como no exemplo do quadro seguinte, em que na primeira linha o termo “SIGAA” é citado pelo entrevistado de uso máximo (Max1), com a sugestão (código !), ao sugerir em sua fala a redução de cliques para aumentar a velocidade de acesso; ou na segunda linha, com o elogio (código &), quando Max1 afirma que acha o SIGAA da UFPB “incrível”.

Quadro 5 – Exemplos de codificação - SIGAA

TERMO	COD	CITAÇÃO
SIGAA	!	Max1 - O SIGAA, quanto mais ele permitir um acesso rápido e não mediado às funcionalidades práticas que existem na universidade, como as listas de chamadas, publicações de textos... quanto menos cliques eu tiver que fazer para isso, melhor.
SIGAA	&	Max1 - O SIGAA da UFPB eu acho incrível , e para mim facilita muito a minha vida.
SIGAA	%	Max1 - E tudo que ocorre na universidade a gente recebe uma comunicação do SIGAA. Se a reitora for fazer uma compra, chega aqui no meu e-mail. Se eu abrir aqui o SIGAA no meu e-mail, vai aparecer umas três mil mensagens.
SIGAA	=	Max2 - Eu uso o SIGAA semanalmente . Atualizo meus slides, sempre disponibilizo antes da aula, as vezes com resumos das minhas aulas, as vezes com artigos que consegui baixar na internet. Uso por conta da frequência, das notas, são os principais motivos.
SIGAA	[Max2 - Eu preciso consolidar as informações e crio PDF, depois as informações desaparecem [no SIGAA] e você não tem mais acesso. Isso me deu muito trabalho para recuperar certas informações.

Fonte: Elaborado pelo autor. 2019.

Todos os termos e palavras correlatas à pedagogia, tecnologia, limitações e possibilidades, extraídas das entrevistas, foram tratados seguindo este procedimento de codificação, para em seguida serem classificados em ordem de códigos, o que permitiu separar cada tipologia (percepções, constatações, contribuições, etc...) para serem novamente reagrupadas, seguindo as categorias destacadas na categorização geral: percepções, recorrências, limitações, boas práticas e sugestões.

Algumas citações foram selecionadas mais de uma vez, por poderem se enquadrar em diferentes códigos ao mesmo tempo, como um elogio que traz em seu interior uma contribuição, ou mesmo de uma crítica que traz em seu bojo um sinal de rejeição.

5 PERCEÇÃO E USOS DO SIGAA NA GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO CURSO DE DIREITO

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. (MORAN, 2000, p. 11)

Parte-se aqui nesta análise da compreensão delineada por Minayo (2001), de que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia, para trabalhar as falas e os números em torno da busca pela resposta à questão central da pesquisa, qual seja, entender quais as contribuições do SIGAA para o processo de gestão pedagógica das práticas acadêmicas no âmbito da graduação no curso de Direito da UFPB em Santa Rita.

Como proposto na metodologia, foram trabalhados dados estatísticos relativos a diversas funcionalidades existentes no SIGAA para acompanhamento das Turmas Virtuais, complementando-os com as informações obtidas nas entrevistas dos docentes destas mesmas Turmas Virtuais, analisadas com o auxílio do software Atlas.ti, buscando uma relação de causa e consequência entre os elementos, através da aplicação da TFD - ou *Grounded Theory* -, sem definir a priori o conjunto de categorias e indicadores.

Observando o relatório fornecido pelo STI de uso do SIGAA pelos docentes do Curso de Direito, no período letivo 2018.2, passou-se a trabalhar estes números de forma a extrair dos dados quantitativos a forma como se processa a dinâmica pedagógica deste uso e melhor compreendê-los no processo do ensino mediado pela tecnologia, o que exigiu contextualizar o Curso, a partir de seu histórico, posição em diversos rankings de qualidade acadêmica e perfil de seu quadro discente e docente.

5.1 O CURSO DE DIREITO DE SANTA RITA: UMA UNIDADE DESCENTRALIZADA DO CCJ

O conhecimento do espaço em que se desenvolve a pesquisa deve ser colocado de forma detalhada para que se possa ter uma visão do conjunto, e assim poder tirar as conclusões necessárias a partir de cada dado, transformando estes dados em informação, e essa informação trabalhada de forma a gerar o conhecimento que se almeja.

5.1.1 O contexto da pesquisa: o Curso de Direito da UFPB – Santa Rita

No início do segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), o Governo Federal, através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tinha entre suas metas globais, a serem cumpridas ao longo de cinco anos (2007 a 2012), a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e alcançar a relação de 18 alunos para cada professor.

Para atingir estas metas estabelecidas, entre as diretrizes destacavam-se a redução das taxas de evasão, a ocupação das vagas ociosas e aumento do número de vagas ofertadas, especialmente no turno da noite, o que levou o CCJ a ampliar em 80 vagas o curso já existente no Campus de João Pessoa e criar mais 200 vagas para um novo curso de Direito, pensado para funcionar na cidade de Santa Rita.

Através da Resolução 03/2009, do CONSUNI/UFPB (Anexo) é criado o Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ), vinculado ao CCJ, e autorizado o funcionamento do Curso de Direito de Santa Rita, vinculado a este Departamento e com o mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso já existente em João Pessoa.

Após o primeiro vestibular do Programa REUNI, que ocorreu em 2009, o novo curso de Direito é iniciado sem a conclusão das obras de construção de sua sede, e passa a funcionar provisoriamente no prédio da antiga Faculdade de Direito, no centro de João Pessoa, enquanto o prédio novo no campus de Santa Rita era edificado, recebendo a cada período letivo 100 novos alunos, sendo 50 no turno matutino e 50 no turno noturno, em um processo que causou paulatinamente a superlotação da antiga estrutura, levando ao extremo de se dividirem salas de aula com paredes de gesso, para abrigar duas turmas no mesmo espaço.

Além da superlotação do antigo prédio, problemas como carência de professores, paralisação das obras do prédio do Campus de Santa Rita, déficit de livros e laboratórios de informática levaram a diversos protestos, até que em 9 de agosto de 2013 foi protocolada oficialmente junto ao Ministério Público Federal uma denúncia assinada pela própria Coordenação do Curso e pela Chefia do Departamento (G1-PB, 2013), o que pressionou a UFPB a concluir as obras e, em 2014, ocorreu a transferência do Curso para a nova sede, localizada em Santa Rita, na Rua Barão Aduino Lúcio Cardoso, paralelo à BR 230, na saída para Campina Grande.

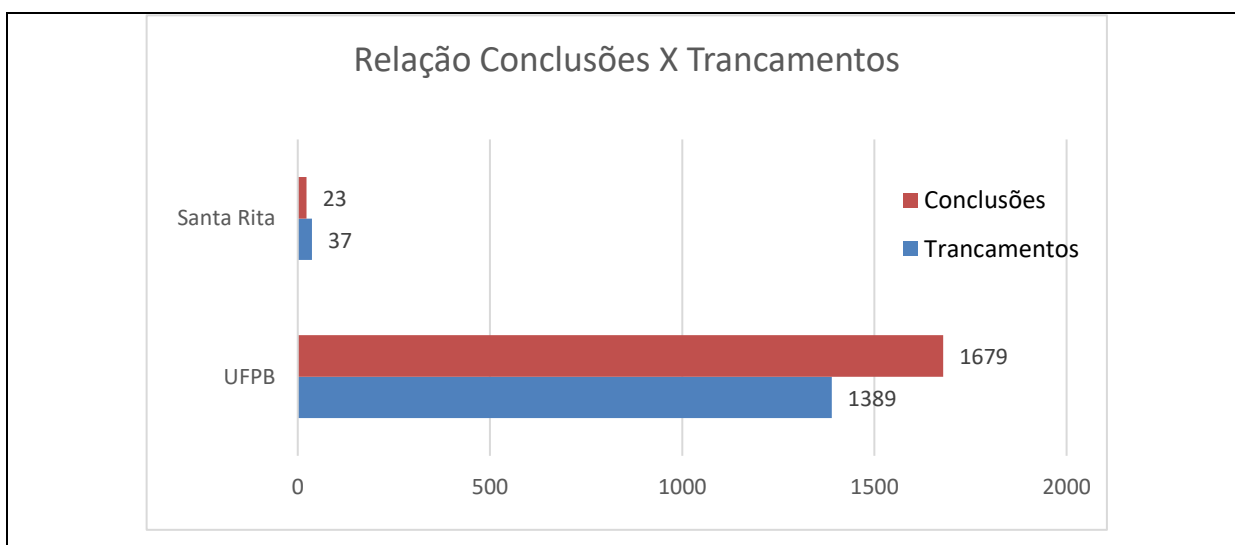
Mesmo ainda com carência de professores e de equipamentos na nova sede, o curso passou a contar com 12 salas de aula, ambientes de professores, ambiente administrativo,

cantina, auditório, biblioteca, laboratório de informática, estacionamento, guarita e área de vivência, começando uma nova fase.

No período 2018.2 – que é objeto desta pesquisa -, a UFPB contava com 26.558 alunos presenciais, enquanto o Curso de Direito-Santa Rita tinha 689 alunos, representando 2,59% do total de alunos da instituição; ocorreram naquele período 1.389 trancamentos de curso em toda universidade, representando uma taxa de 5,23%, contra 37 trancamentos em Santa Rita (5,37%), e concluíram o curso 1.679 alunos em todos os cursos presenciais da UFPB (6,32%), enquanto 23 (3,34%) concluíram em Santa Rita.

Levando-se em conta o número total de alunos, trancamentos e conclusões da UFPB, o Curso de Santa Rita, que representa 2,59% do total de alunos, teve uma taxa de 5,23% de trancamentos e graduou apenas 3,34% do total daquele período, o que demonstra que, neste momento, o Curso apresentou um desempenho inferior ao conjunto da instituição, sendo bem maior o número de alunos que realizaram trancamento do curso que o número dos alunos que concluíram, ou seja, ocorreu um maior percentual de trancamentos e menor percentual de graduados, em contraste com as taxas da UFPB, como pode ser observado no gráfico seguinte:

Gráfico 4 – Comparativo de Conclusões e Trancamentos – UFPB x Direito-SR – 2018.2



Fonte: PRG/UFPB. Elaborado pelo Autor. 2019.

Há que se levar em consideração nestes números o fato de que este é um curso novo, portanto ainda não dispõe de um elevado número de retenção característicos de curso mais longevos, e embora estes números de comparação do Curso de Direito de Santa Rita com os demais cursos da UFPB possam ser preocupantes, há números positivos também dignos de registro.

Conforme os resultados do Ranking Universitário da Folha (RUF) de 2018 (FOLHA ON LINE, 2018), que trata os dois Cursos de Direito da UFPB (João Pessoa e Santa Rita) como

se fossem um único curso, este ocupa a 31ª posição, no total de 908 cursos avaliados em todo o país, considerando os índices de nota de avaliação do mercado (44º), qualidade de ensino (29º), doutorado e mestrado (125º), desempenho no Exame Nacional de Cursos (5º), professores com dedicação integral e parcial (1º) e avaliação dos docentes (25º).

Quando são observados os dados por Estado, o Curso de Direito da UFPB é o primeiro colocado na Paraíba, em um total de 18 instituições avaliadas, tendo o Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) como segundo colocado, a Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa (FMN) como terceira, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA) como quarta, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como quinta, a Faculdade de Campina Grande (FAC-CG) como sexta e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como sétima colocada, o que evidencia que, no campo específico do Direito, a UFPB é muito bem avaliada.

Descrito o espaço e localizado historicamente o processo de criação do Curso de Direito de Santa Rita, passamos a descrever a composição do seu corpo discente, sujeito a quem se destina, em último caso, todos os esforços de uma melhor gestão das práticas acadêmicas e de seu quadro de docentes do DCJ/UFPB, que é o sujeito que nos fala.

5.1.2 O perfil dos estudantes de Direito da UFPB – Santa Rita

Para visualizarmos o perfil dos estudantes de Direito, foi tomado por base dois parâmetros: os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), e os Dados do Observatório de Dados da Graduação (ODG) da UFPB, sendo o primeiro do ano de 2015 e este último de 2018.2.

Importante observar que em ambos os levantamentos, por alguma dificuldade cadastral, os dois cursos de Direito da UFPB (João Pessoa e Santa Rita) são tomados como sendo um único curso, o que não nos dá uma precisão sobre o caso específico de Santa Rita.

5.1.2.1 Um retrato a partir dos dados do ENADE

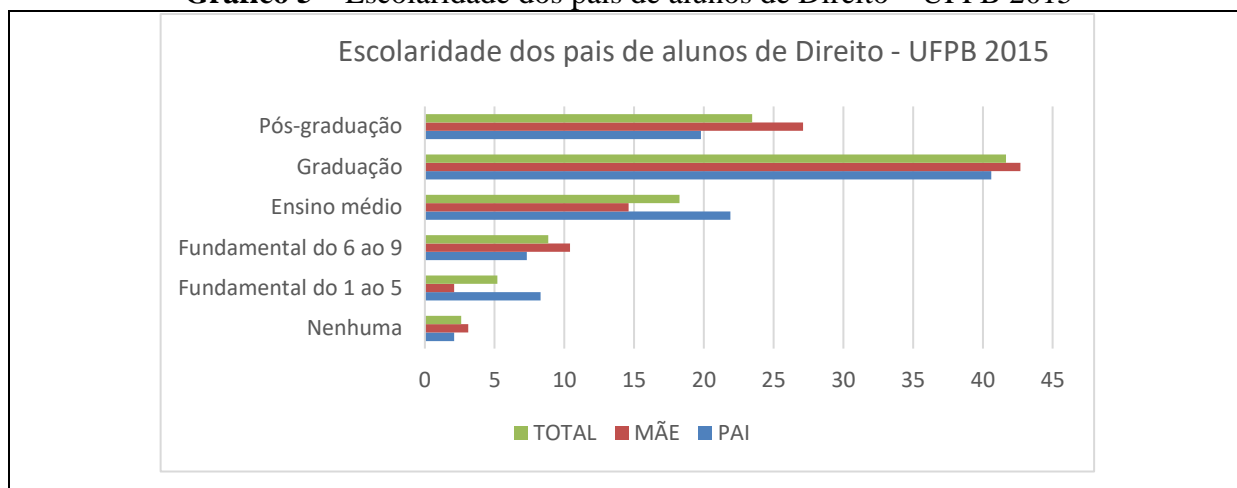
Para os cursos de Direito da UFPB, o último exame do ENADE que consta resultados no site do INEP³⁰, foi o realizado no dia 22 de novembro de 2015, que contou com 96 alunos

³⁰ Para informações detalhadas sobre os resultados do ENADE veja em <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>. Acesso em 20 jun. 2019.

de ambos os cursos de Direito da UFPB (João Pessoa e Santa Rita) de um total de 106 Alunos aptos.

Este ENADE apontou no quadro do perfil dos estudantes de Direito que 65,1% dos alunos são filhos de pais que concluíram cursos de graduação, contra apenas 7,8% cujos pais têm apenas até o 5º ano do ensino fundamental; 8,85% têm até o 9º ano do ensino fundamental; 18,25% têm o ensino médio, conforme se pode observar no gráfico seguinte:

Gráfico 5 – Escolaridade dos pais de alunos de Direito – UFPB 2015



Fonte: Enade 2015. Elaborado pelo autor. 2019.

Na composição racial, apenas 4,2% se consideram negros, contra 60,4 que se consideram brancos; 75% cursaram o ensino médio em escolas particulares, contra 25% de escolas públicas, o que reflete a continuidade do perfil classista já anteriormente apontado, de que este sempre foi um curso destinado à formação das elites dominantes, filhas de brancos, que podem pagar por seus estudos, desde o tempo em que as ricas famílias enviavam seus filhos para a Europa, para, ao retornarem, serem os novos senhores de terras e das Leis.

E aqui se fala de uma IES pública, que, segundo o Censo do MEC, tem uma quantidade de cursos de Direito quase dez vezes menor que as IES privadas.

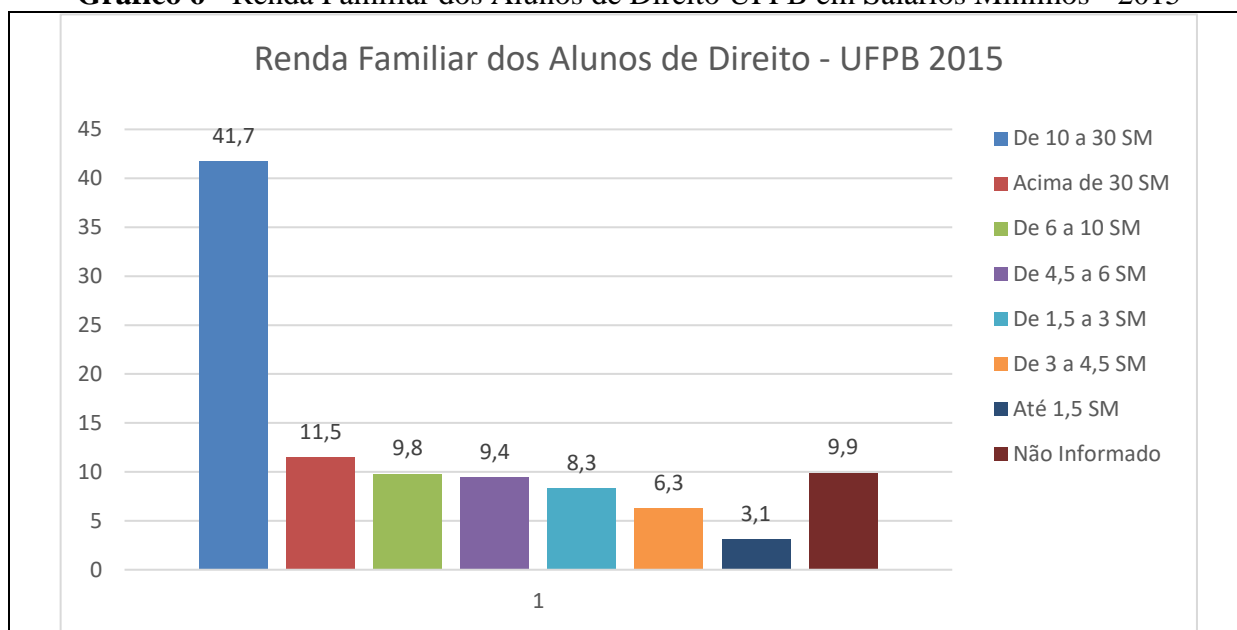
Para se ter uma ideia do lucrativo mercado que é a educação superior, dados do Censo 2018 do MEC revelam que existiam naquele ano apenas 299 IES públicas contra 2.238 IES privadas no Brasil, o que significa que 88,2% das instituições de educação superior são privadas.

Neste mesmo censo as IES privadas têm uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação, enquanto a rede pública participa com 24,6% (2.077.481). Em 2018, 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% em instituições privadas.

No levantamento do ENADE 2015, ao analisar-se a renda familiar, percebe-se que são poucos os alunos do Curso de Direito da UFPB que têm uma renda familiar baixa, sendo que 11,5% têm renda superior a 30 salários mínimos (como em 2019 o salário mínimo é de R\$ 998,00, isto corresponde a uma renda familiar superior a R\$ 29.940,00); 41,7% têm renda entre 10 e 30 salários mínimos e apenas 3,1% dos alunos têm renda familiar de até 1,5 salários mínimos.

Estas diferenças da renda familiar são bem melhor visualizadas através de sua representação gráfica, como vemos a seguir:

Gráfico 6 - Renda Familiar dos Alunos de Direito UFPB em Salários Mínimos - 2015



Fonte: Enade 2015. Elaboração pelo autor. 2019.

Por este conjunto de dados, que atestam a composição do corpo discente majoritariamente branca, filhos de pais com nível de escolaridade elevada, oriundos de escolas particulares e com renda familiar acima dos 10 salários mínimos, é possível apontar que o Curso de Direito ainda se mantinha em 2015 como um curso elitista, apesar da expansão do ensino superior público e das políticas de inclusão social levadas a cabo nesta última década, e regulamentada em todo o país, através da Lei Federal N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que tornou obrigatória a adoção de ações afirmativas nas universidades federais e escolas técnicas federais.

De fato, desde o ano de 2011 os cursos da UFPB começaram a ter uma presença de alunos cotistas, em uma escala que começou com 25% das vagas de todos os cursos em 2011; 30% em 2012; 35% em 2013 e 40% em 2014. Importante considerar que estes números de

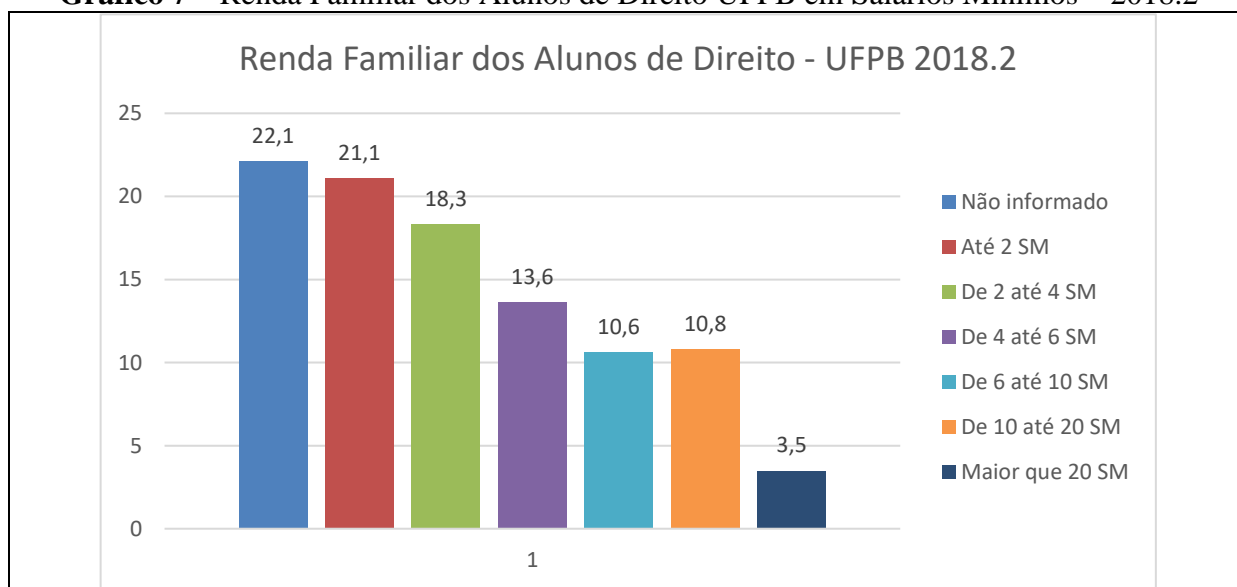
alunos cotistas não se refletem ainda neste ENADE 2015, em vista de que os alunos que estavam concluindo em 2015 ingressaram em anos anteriores a esta política.

5.1.2.2 Um retrato a partir dos dados do ODG

De acordo com os dados relativos aos discentes da UFPB, existentes no Observatório de Dados da Graduação (ODG), que ainda contabilizam os dois Cursos de Direito da UFPB (João Pessoa e Santa Rita) como sendo um único curso, existiam ativos no período 2018.2, 1.523 alunos, sendo maioria do sexo masculino (52,53%), pardos (36,24%) e brancos (35,98%). As mulheres correspondem a 47,47%, os negros somam apenas 7,49% e os indígenas aparecem com 0,46%.

Nestes números de 2018, apesar de 22% não terem declarado sua renda, observa-se uma alteração do perfil discente em comparação com os números do Enade 2015, tendo uma drástica redução do número de alunos com renda familiar superior a 20 salários mínimos (3,5%) e um aumento da faixa de menor renda (21,1% até 2 salários mínimos), conforme se pode perceber no gráfico seguinte:

Gráfico 7 – Renda Familiar dos Alunos de Direito UFPB em Salários Mínimos – 2018.2



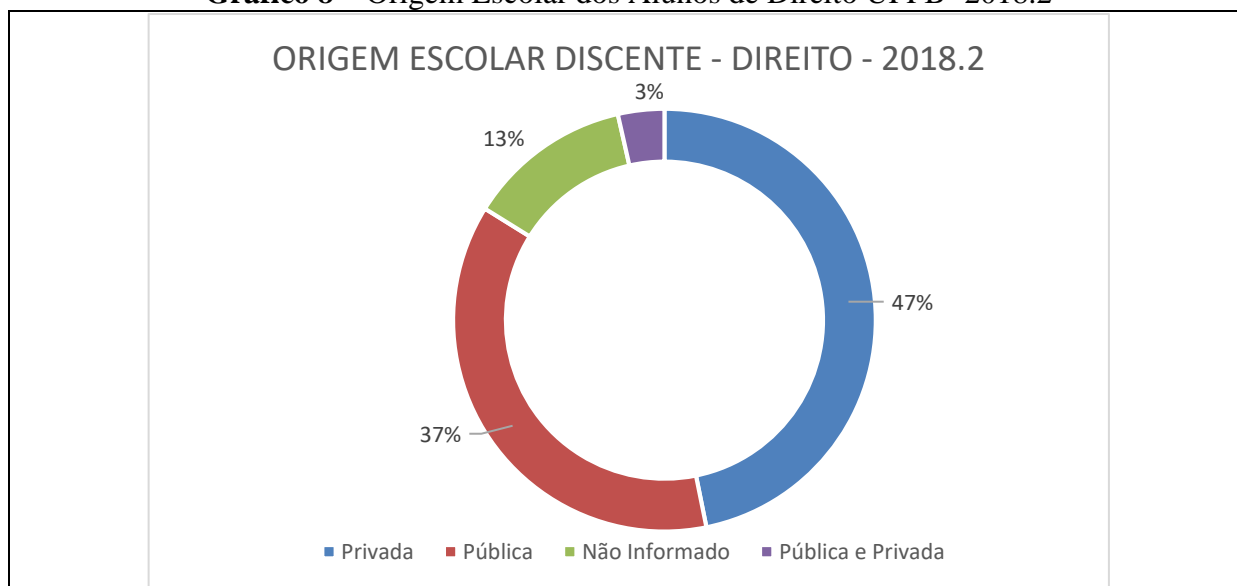
Fonte: ODG/UFPB. Elaborado pelo Autor. 2019.

Esta ampliação do número de alunos de baixa renda já indica os efeitos de inclusão da política de cotas, sendo também visível em outros dados do período, como bem atesta a forma de ingresso, onde a ampla concorrência preenche 60% das vagas (915), tendo as outras 40% (608) preenchidas por outras modalidades como as cotas para afrodescendentes, indígenas e

portadores de deficiências físicas.

A origem escolar dos alunos de Direito tem um percentual de 13% não informado, apontando que 37,03% teve origem em escolas públicas, contra 46,82% de escolas privadas e ainda 3% com estudos parcialmente em escolas públicas e parcialmente em escolas privadas, o que já é reflexo da exigência do preenchimento das vagas de cotas por alunos oriundos da escola pública.

Gráfico 8 – Origem Escolar dos Alunos de Direito UFPB- 2018.2



Fonte: ODG/UFPB. Elaborado pelo Autor. 2019.

De forma comparativa entre os dois períodos, apesar de estes dados não serem separados por unidade acadêmica (João Pessoa e Santa Rita), e mesmo podendo se afirmar que ele continua sendo um Curso elitista, com maioria de origem escolar privada, eles demonstram a alteração da composição social, após a adoção das políticas de cotas, o que pode ser corroborado com o crescimento do número de alunos com renda familiar baixa e a redução do número de alunos com renda familiar superior a 20 salários mínimos.

5.1.3 O perfil dos Docentes de Direito da UFPB – Santa Rita

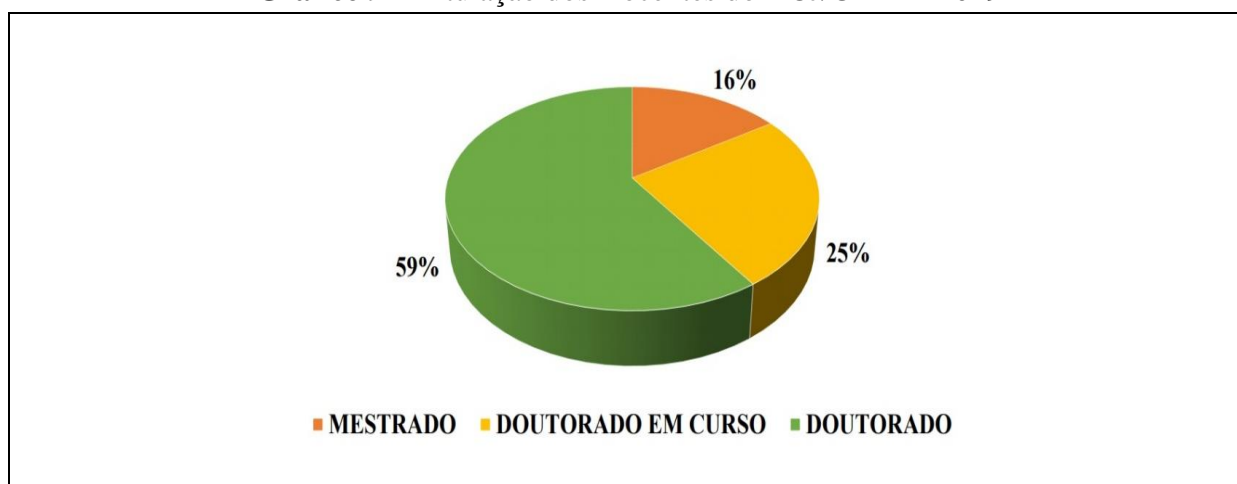
Ao traçar o perfil dos docentes do Curso de Direito da UFPB -Santa Rita com os dados obtidos através de solicitação através do e-SIC à PROGEP/UFPB, tomou-se por base o universo existente no período 2018.2, tentando compará-los com dados censitários, principalmente do Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2019), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Neste sentido, a primeira observação sobre a composição deste quadro docente retrata

que o conjunto de 29 docentes é formado majoritariamente por pessoas do sexo masculino, sendo apenas 31% do sexo feminino. Este dado, apesar de confirmar a presença majoritária de pessoas do sexo masculino no magistério superior, diferencia o DCJ dos resultados daquele Censo, que aponta no país a existência de 54,2% de docentes do sexo masculino, quando em Santa Rita este número salta para 69%.

Em termos do grau de formação acadêmica, esta é relativamente alta em comparação com os números do Brasil no Censo 2017, que apontam a atividade docente de 41,34% de doutores em todo o país, enquanto que no caso dos docentes do DCJ, tomando por base os números atualizados em 2019, constantes do relatório “DCJ/SR 10 ANOS - Pesquisa e extensão Capacitação docente” (CERQUEIRA, 2019, p. 44), é registrado que, atualmente, o DCJ tem 59% do seu quadro com Doutorado, 25% com o Doutorado em curso e apenas 16% com o Mestrado, conforme o gráfico a seguir:

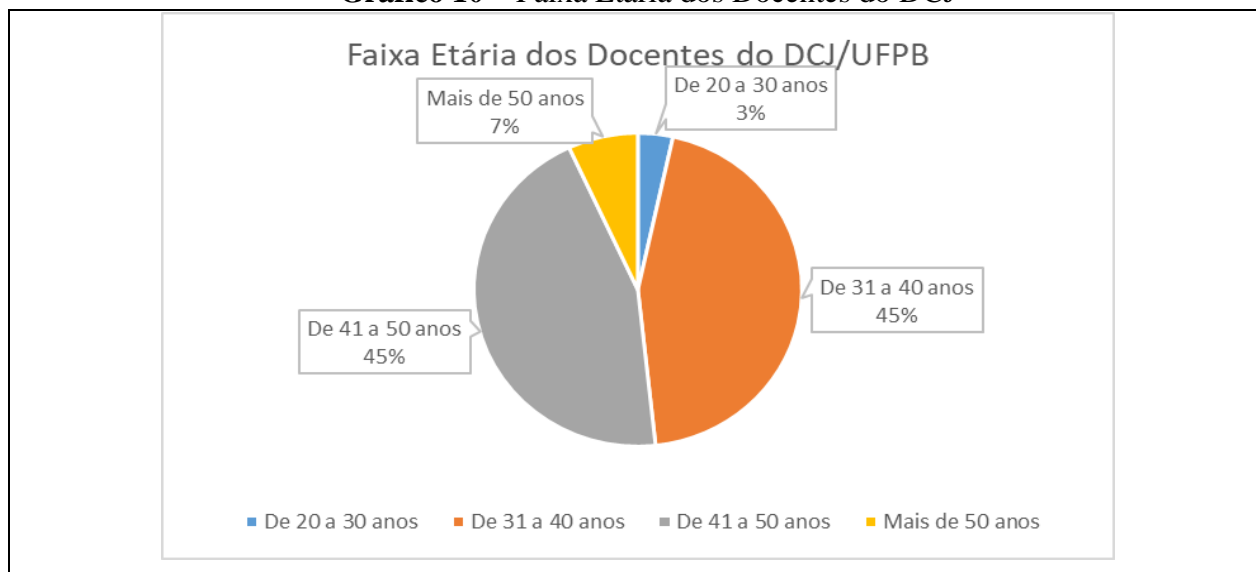
Gráfico 9 – Titulação dos Docentes do DCJ/UFPB - 2019



Fonte: Relatório “DCJ/SR 10 ANOS - Pesquisa e extensão Capacitação docente”.

Apenas 13,79% são professores substitutos, contra 86,20% de professores efetivos, o que demonstra que o curso, apesar de novo, tem um quadro docente relativamente sólido.

Em termos de composição etária do corpo docente do DCJ em atividade neste período, temos a confirmação da expectativa de um quadro docente jovem, cuja idade média é de 40 anos, com uma concentração de 89,64% dos docentes na faixa compreendida entre 31 e 50 anos de idade, nascidos entre 1971 e 1987, sendo que exatos 44,84% têm entre 30 e 40 anos e outros 44,82% têm entre 40 e 50 anos, sendo que apenas 3,45% têm menos de 30 anos e 6,9% têm mais de 50 anos, o que pode ser classificado em quatro grupos. Observando estes números aplicados em um gráfico, tem-se a percepção desta diferença etária, quando se verifica que apenas 7% têm mais de 50 anos, ficando os outros 93% na faixa compreendida entre 20 e 50 anos de idade.

Gráfico 10 – Faixa Etária dos Docentes do DCJ

Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019

Este dado é importante para compreender dentro do conceito adotado por Palfrey e Gasser (2011), que afirmam que são considerados nativos digitais todos aqueles nascidos após 1980. Neste levantamento apenas dez docentes (34,48%) se enquadram como nativos, isto é, nasceram após 1980, portanto receberam estímulos diferentes das gerações anteriores, além de terem mais possibilidades de adquirir habilidades para usar as TDs. Os outros 19 docentes (65,51%) podem ser considerados migrantes digitais, ou seja, são de uma geração anterior, o que, em tese, cria certa dificuldade de se adaptar a essas novas linguagens, e se relacionam de forma diferenciada por essa conectividade, alguns inclusive com resistência a este processo.

Quando se trata de tempo de serviço específico no magistério da UFPB, como o curso da unidade de Santa Rita é relativamente novo, implantado em 2009, a média de tempo de serviço do universo pesquisado é de seis anos, tendo o mais antigo dez anos de contratação, e os 02 mais novos contratados há menos de um ano. De acordo com o Demonstrativo de Pessoal, 17,24% têm até 02 anos de contratação, 20,69% têm de 02 a 05 anos, 37,93% têm entre 6 e nove anos e 24,14% têm dez anos, o que permite realizar uma distribuição em quatro faixas:

Tabela 3 – Tempo de Serviço do Corpo Docente do DCJ/UFPB – 2018.2

TEMPO DE SERVIÇO	QUANTIDADE	%
Até 2 anos	05	17,24
De 2 a 5 anos	06	20,69
De 6 a 9 anos	11	37,93
10 anos	07	24,14
TOTAL	29	100

Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. Pesquisa 2019

Com o entendimento de que as novas gerações do magistério podem ter maior disponibilidade e aceitação às TDs, o dado pode apontar ou confirmar a expectativa de que, por ser um curso novo, com um corpo docente jovem e também contratado recentemente, haverá uma boa aceitação de uso do SIGAA.

5.2. O USO DO SIGAA NO CURSO DE DIREITO

Conhecido o perfil dos docentes e discentes do Curso de Direito da UFPB em Santa Rita, passa-se agora a verificar de que forma estes sujeitos estão usando o SIGAA em suas atividades acadêmicas, o que será realizado primeiramente através das informações disponíveis no sistema sobre acessos e postagens no período 2018.2, para posteriormente verificar como este uso é relatado pelos sujeitos entrevistados.

5.2.1 O uso do SIGAA pelos docentes

Como já exposto anteriormente, temos que 29 docentes ministraram aulas no período em estudo, distribuídos em 96 turmas, e, por uma condição *sine qua non* do processo de registro acadêmico, em atendimento à Resolução Nº 55/2018/CONSEPE, que obriga ao docente apresentar ao Departamento seu PID a cada período letivo da graduação, por meio do SIGAA, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data de início do período letivo da graduação, estes 29 docentes abriram as mesmas 96 turmas no sistema, cadastrando a mesma quantidade de planos de curso e de fóruns, o que perfaz uma média de 3,31 turmas por docente.

Do ponto de vista da gestão pedagógica das práticas acadêmicas na plataforma, foi observado que, descontando os 96 Planos de Cursos e 96 Fóruns criados - já que estes são obrigatórios - para todas as turmas, o sistema registrou no semestre em estudo o total de 1.935 postagens, o que perfaz uma média de 66,72 postagens por docente, sendo 280 notícias, 57 atividades, 1.579 materiais, 17 vídeos, 2 enquetes e nenhum questionário.

Tabela 4 – Postagens nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB - SIGAA - 2018.2

CONTEÚDO	POSTAGENS	%
Notícias	280	14,47
Atividades	57	2,95
Materiais	1579	81,6
Vídeos	17	0,88
Enquetes	2	0,10
Questionários	0	0
TOTAL	1.935	100

Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019

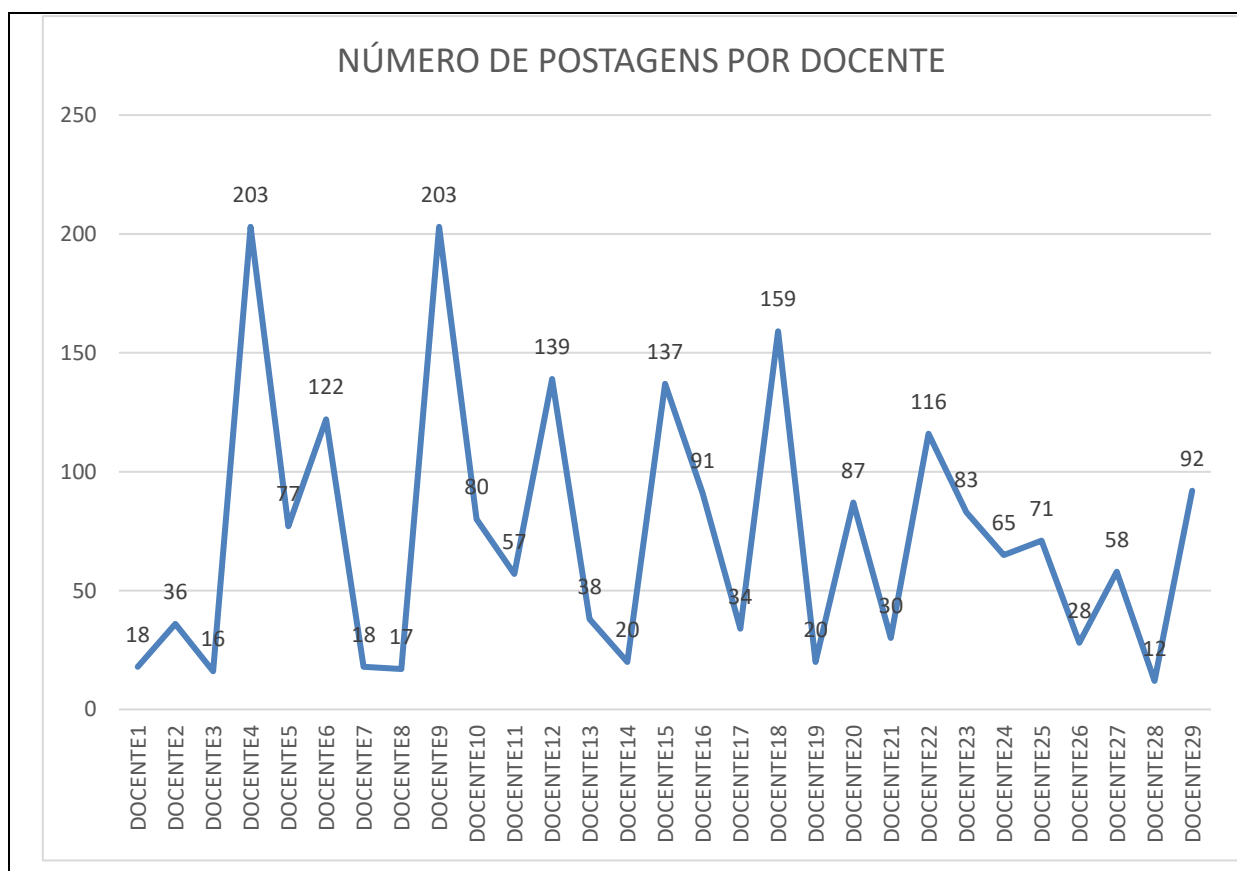
Importante compreender que apesar da média de 66,72 postagens por docente poder ser considerada razoável, em vista de que o semestre letivo tem apenas 100 dias e, dividindo-se a média de postagens pelo total de dias do calendário escolar daria 2 postagens a cada 3 dias letivos, alguns docentes concentram boa parte das postagens, o que demonstra um uso desigual do SIGAA.

Dentro da compreensão de que a elaboração do Plano de Curso e a criação do Fórum fazem parte do trabalho intelectual do docente e são práticas pedagógicas, estes serão tratados nas fases seguintes, o que elevará o número total de postagens de 1.935 para 2.127.

Ao se observar detalhadamente a quantidade de postagens de cada docente, temos que o docente que menos usou as Turmas Virtuais, com apenas 12 postagens, corresponde a apenas 0,56% do total, enquanto o de uso máximo, com 203 postagens, corresponde a 9,54% deste total. Ou seja, uma diferença de quase 19,9 vezes entre o que mais usou o sistema em relação ao de menor uso.

Para melhor visualização, estas diferenças podem ser observadas no gráfico seguinte:

Gráfico 11 – Postagens por docente nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB – SIGAA – 2018.2



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019

Este uso desigual do sistema pelos docentes do DCJ pode ter origem em diversas causas,

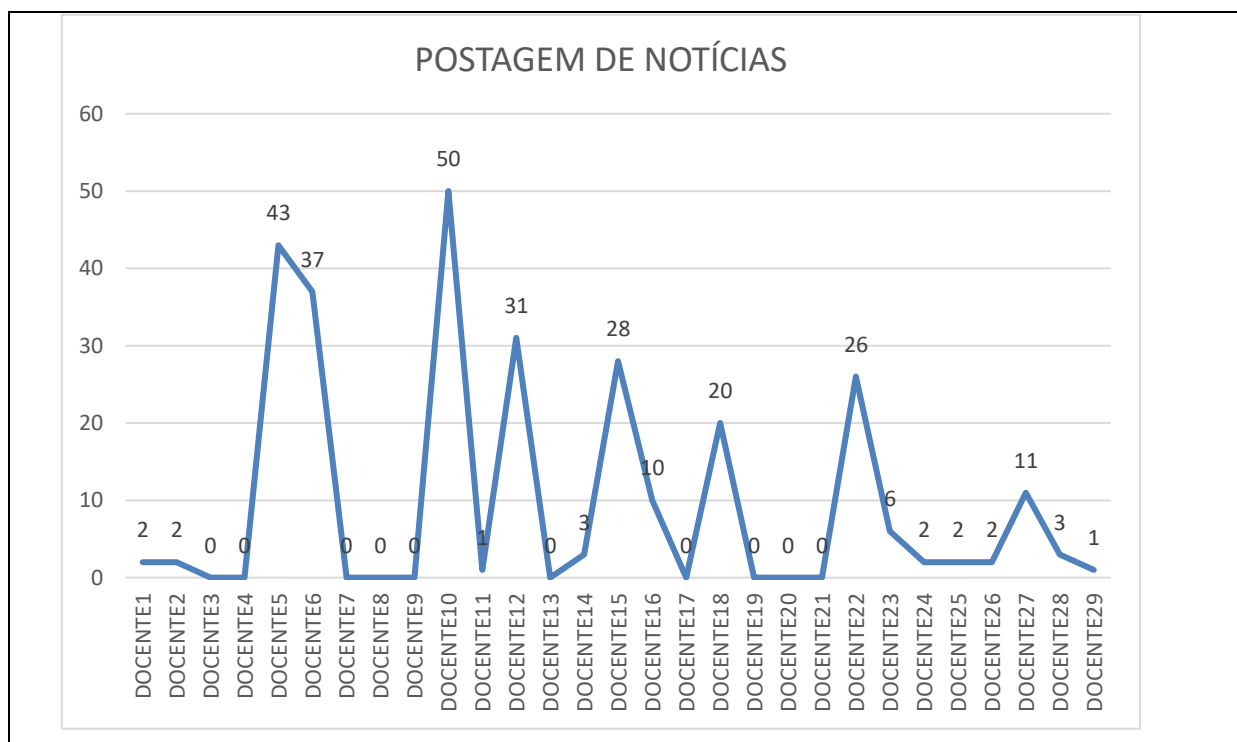
seja de ordem estrutural, pedagógica ou de capacitação docente.

As limitações de infraestrutura referem-se principalmente às condições de acesso à internet na unidade em Santa Rita, enquanto que as de ordem pedagógica podem estar assentadas na metodologia adotada na disciplina, pelo tipo de disciplina ministrada pelo docente - que em uma disciplina teórica tem mais possibilidades de uso dos diversos recursos disponíveis nas Turmas Virtuais do que em uma disciplina exclusivamente prática - assim como, em termos de capacitação, estas diferenças podem ter origem no desconhecimento ou na não assimilação do docente do uso dos recursos colocados à sua disposição pelo SIGAA.

Ao detalhar este uso das Turmas Virtuais, foi verificado que esse uso desigual se acentua com enormes variações na quantidade de postagens em determinados menus, enquanto que em outras a variação não é tão alta.

Uma das variações de uso das Turmas Virtuais mais acentuada é o caso das postagens de notícias, em que 10 docentes não postaram nenhuma notícia, enquanto que outros 10 docentes concentram 262 das 280 postagens totais cadastradas na aba. As outras 18 postagens de notícias estão distribuídas entre os 9 docentes restantes, com média de 2 postagens por docente, enquanto que a média total, considerando-se as 280 postagens de notícias pelo total de 29 docentes foi de 9,65 postagens por docente.

Gráfico 12 – Postagens de Notícias nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB – SIGAA – 2018.2

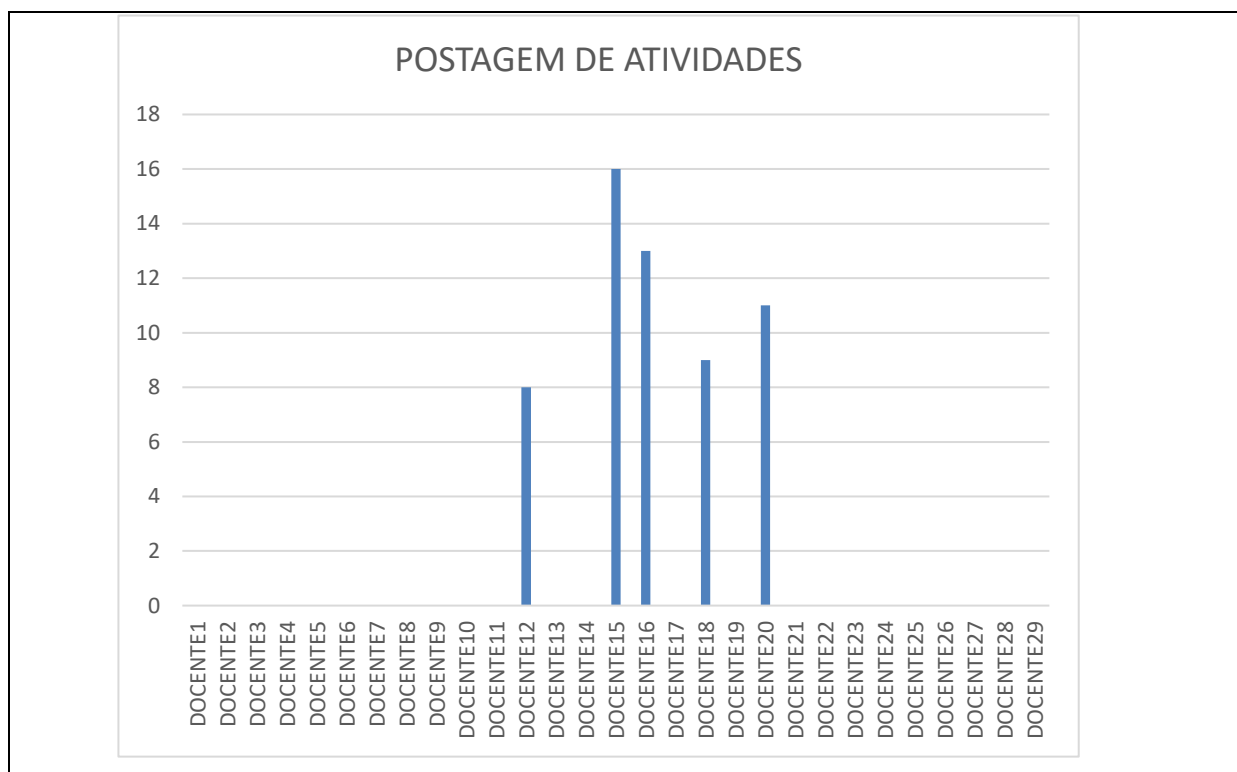


Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019

No menu de atividades, foi possível constatar que apenas 5 dos 29 docentes foram

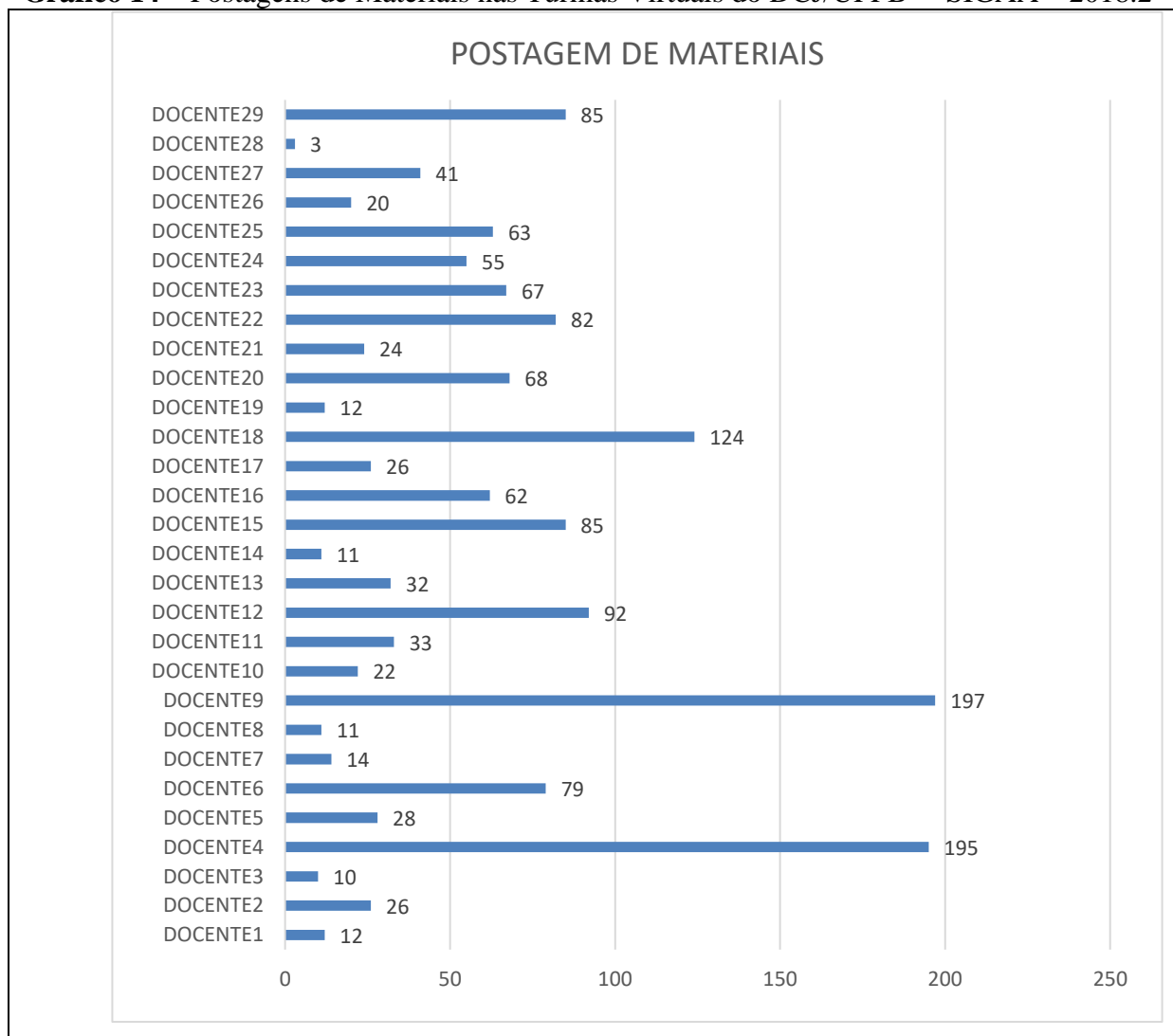
responsáveis pelas 57 atividades postadas, com média de 1,96, tendo 24 docentes zerado neste aspecto.

Gráfico 13 – Postagens de Atividades nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB – SIGAA – 2018.2



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019

No menu de materiais, ocorreu uma frequência de todos os docentes, que contabilizaram 1579 materiais postados, com média de 54,44 postagens por docente, porém com uma disparidade entre o que menos utilizou este recurso, que contou com apenas 3 postagens, e o que mais utilizou, que teve 197 postagens, em uma diferença superior a 65 vezes o número de postagens.

Gráfico 14 – Postagens de Materiais nas Turmas Virtuais do DCJ/UFPB – SIGAA – 2018.2

Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019

O recurso de vídeo foi utilizado por apenas um docente, que postou os 17 vídeos registrados no semestre, tendo os outros 28 docentes não registrado a postagem de nenhum vídeo no sistema.

Uma das explicações posteriormente identificada nas entrevistas para o não uso do menu vídeo, diz respeito ao desconhecimento da existência desse campo específico no SIGAA por parte de alguns docentes, aliado também ao relato da postagem dos links de vídeos dentro das postagens de materiais, e não especificamente como vídeo. Um dos entrevistados alertou também para a dificuldade do download de vídeos em uma situação de internet de baixa velocidade.

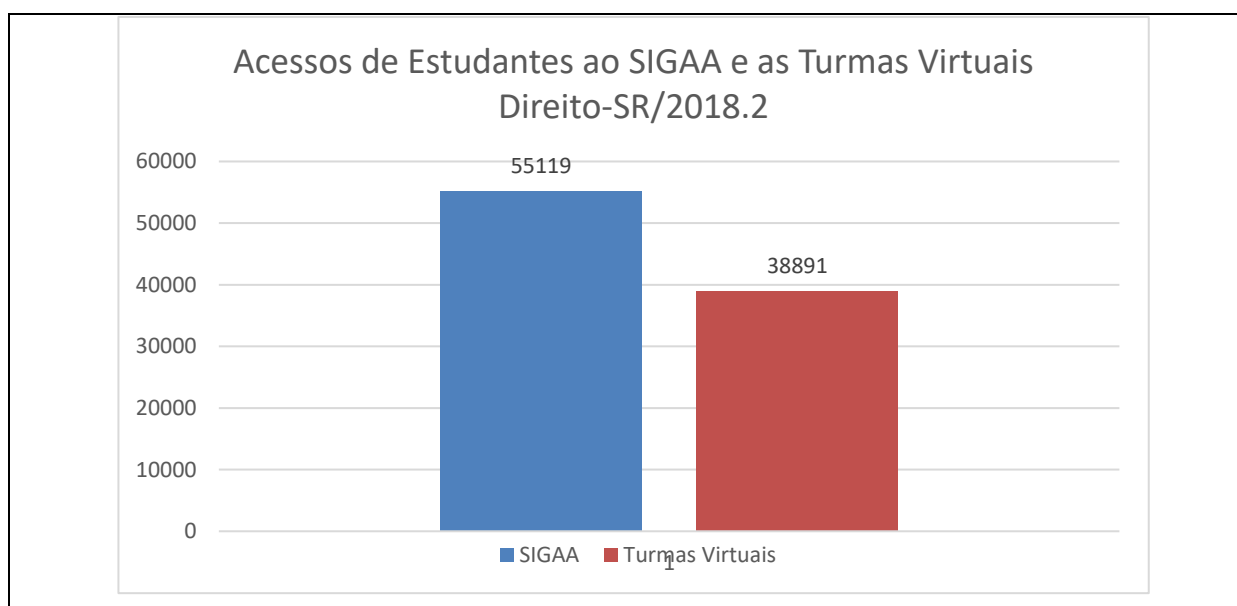
Não há registro da postagem de questionários e apenas um docente postou 2 enquetes.

5.2.2 O uso do SIGAA pelos discentes

De acordo com informações fornecidas pela STI (Anexo) o número de alunos do curso de Direito da unidade de Santa Rita cadastrados no SIGAA da UFPB em 2018.2, que corresponde ao número de discentes ativos e matriculados no período em questão, contemplando os turnos matutino/vespertino e noturno, contém um total de 689 registros.

No período compreendido entre 22/11/2018 a 11/05/2019, que corresponde ao período 2018.2, de acordo com o calendário acadêmico da UFPB disponibilizado pela PRG, estes 689 alunos perfizeram um total de 55.119 acessos ao SIGAA, com uma média de 80 acessos por aluno, sendo que destes, 38.891 foram acessos às Turmas Virtuais em que os alunos do curso de Direito estão matriculados, não se limitando às turmas do departamento originário dos discentes (DCJ), o que perfaz uma média de 56,4 acessos por aluno às Turmas Virtuais no período estudado.

Gráfico 15 – Acessos de Estudantes ao SIGAA e as Turmas Virtuais – Direito-SR/2018.2



Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019.

Como o semestre letivo tem 100 dias, dividindo-se a média de acessos dos estudantes pelo total de dias do calendário escolar, têm-se 4 acessos a cada 5 dias no SIGAA e 1 acesso a cada 2 dias (0,56 acessos/dia) nas Turmas Virtuais.

Por uma limitação técnica, não foi possível obter a quantidade de acessos a itens específicos, como downloads ou consultas às notas de avaliação lançadas no período, por exemplo.

5.3 PRINCIPAIS ELEMENTOS DA PERCEPÇÃO E USOS DO SIGAA PELOS DOCENTES DO DCJ

Como passo inicial da análise das entrevistas dos docentes do DCJ, é importante partir da compreensão de SANTAELLA (1998, p.7) de que “nossa fala nos ensina nosso pensamento”. É da fala dos sujeitos que se consegue extrair suas visões de mundo.

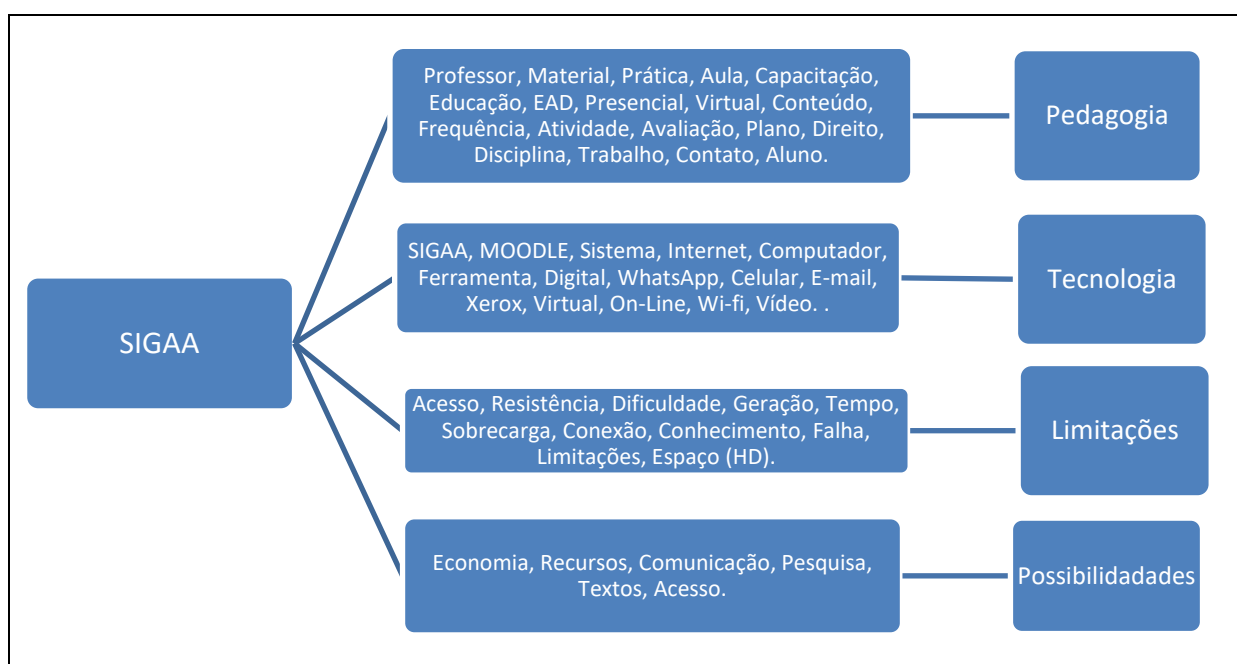
Através das várias leituras do conteúdo das entrevistas, conseguiu-se apreender das falas dos docentes algumas características comuns que serão tratadas a partir de agora, no que se denomina de percepção, no sentido de consciência que se tem de alguma coisa ou pessoa, ou mesmo a visão com que se percebe, estrutura ou avalia-se determinado fenômeno.

Neste sentido, com a aplicação da TFD, depois de realizadas as várias etapas, com a coleta dos dados empíricos, seguida da codificação aberta ou análise dos dados, (STRAUSS e CORBIN, 2008), foi realizada a associação das citações aos códigos selecionados e a junção destes em famílias e vínculos.

Como já explicitado anteriormente, estas percepções partiram das palavras diretamente ligadas ao termo SIGAA e foram agrupadas em torno dos códigos ou famílias selecionadas, quais sejam: Pedagogia, Tecnologia, Limitações e Possibilidades.

Estes, por sua vez, foram associados às expressões que lhes são correlatas, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 10 – Mapa dos termos e expressões correlatas - Entrevistas DCJ – 2018.2



Fonte: Elaborado pelo Autor. 2019.

Com este desenho em mente, partiu-se para a fase de buscar apreender a percepção dos docentes do DCJ acerca das contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB – principalmente os elementos que compõem as Turmas Virtuais -, sendo tomado como roteiro a mesma sequência utilizada no momento das entrevistas, que, apesar de serem semiestruturadas, tiveram uma linha guia que se iniciou com a visão do docente sobre as TDs, seguida pela opinião sobre a EAD e uso do AVA MOODLE, passando às questões sobre o SIGAA e as Turmas Virtuais, com a busca do registro de boas práticas, limitações, além de contribuições ao curso, possibilidades e sugestões dos docentes.

A interseção entre o SIGAA e a EAD foi trabalhada neste estudo, em vista que elas se cruzam em toda a concepção do sistema, que contempla atividades presenciais, semipresenciais e mediadas pelas tecnologias – ou a distância -, estando legalmente regulamentada (BRASIL, 2004) e permite a oferta de disciplinas que incorporem o uso integrado das TDs, seja em ações de educação a distância ou ações presenciais com o uso da tecnologia, em nova forma de hibridismo, que, nas palavras de Bezerra (2011), ao falar sobre a hibridação entre a cultura acadêmica e cibercultura, ela pressupõe que as culturas híbridas não se anulam nem se excluem mutuamente, e não há uma substituição de um elemento por outro.

Aliás, Moran (2000) já nos alertava sobre como o conceito de “presencialidade” também sofreu alterações com as TDs, com os recursos de videoconferência, por exemplo, ou quando o professor continua “dando aula” quando está respondendo mensagens dos alunos, interagindo em uma lista de discussão ou alimentando os alunos com textos na internet, mesmo que fora do horário específico da sua aula, em um processo híbrido de ensino, o que vai no mesmo sentido defendido por Paro (2005), que reforça esta ideia de que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas tanto no interior como fora da sala de aula.

Também Moran (2015) explicita que nunca existiu educação sem hibridismo, pois ela sempre foi misturada, combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, sendo que agora, com a mobilidade e conectividade, isso é muito mais perceptível e amplo.

Ao serem cotejadas as diversas falas dos sujeitos do estudo, extraídas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os seis docentes do Curso de Direito da UFPB - Unidade de Santa Rita -, lotados no DCJ/CCJ/UFPB, selecionados através de critérios de máximo uso, uso médio e mínimo uso do SIGAA, com os dados de uso do sistema pelos 29 docentes deste Departamento, extraídos pela STI no período letivo 2018.2, pode-se inferir que todos usam o SIGAA de alguma maneira, seja por obrigação acadêmica institucional (onde todos são legalmente obrigados), seja – no caso da minoria - por vontade de inovar suas práticas

acadêmicas, como quando alguns se dispõem a repensar o método de ensino e avaliação exclusivamente presencial e inserir práticas mediadas pela tecnologia.

A obrigação acadêmica, além de estar contida na substituição dos antigos sistemas acadêmicos isolados, que dependiam das anotações em cadernetas de papel, pelo meio digital deste AVA, encontra-se também regulamentada pela Resolução N° 55/2018/CONSEPE, que disciplina o uso das funcionalidades existentes no SIGAA pelos docentes da UFPB, prevendo inclusive prazos para apresentação de planos, análise por comissão, espaço para justificativas e ajustes, sujeitando o docente que descumprir estes prazos às penalidades previstas no Regimento Geral da UFPB.

A vontade de inovar se destaca nas entrevistas, quando todos avaliam a inserção das TDs e do SIGAA no processo de gestão pedagógica de forma positiva, entendendo-o como inovador, e que, em certa medida, altera as práticas que a visão freiriana (FREIRE, 2003) denominava de educação bancária. Fala-se aqui em certa medida, pois apesar deste discurso inovador, olhando-se mais atentamente o que é realizado nas Turmas Virtuais, com a simples postagem de materiais que antes eram entregues em meio físico, percebe-se que algumas práticas se revelam as mesmas de sempre, travestidas de novo, como nos alertava Moran (2000) sobre a possibilidade de se usar esta tecnologia como um verniz de modernidade, sem alterar o essencial.

Quando Freire (1996) afirmou que é preciso não ter medo do novo, já alertava que este novo mundo tecnológico na educação poderia ser endeusado como a panaceia para todos os males. Este endeusamento é caracterizado por Silva (2013) como o problema do tecnocentrismo, com a “absolutização do paradigma tecnológico” colocando a tecnologia em um lugar de destaque, ou a chamada exaltação do presente, citada por Vieira Pinto (2005), ao denominar essas ideologizações que se faz da tecnologia como uma “sacralização do presente”, que se reflete neste estudo em algumas visões expressas nas falas docentes, de que este é um caminho sem volta, e quem não usar as TDs em sala de aula não consegue participar do atual processo de ensino e aprendizagem.

A respeito desta sacralização ou absolutização, Bezerra (2006), alertava que não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas de acompanhar essas mudanças que questionam os sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Dito isto, passa-se agora à observação dos dados que embasam a redação final, fruto daquele “olhar e ouvir” dos sujeitos em campo, como delineado por Oliveira (2000) ao falar que “o pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática” (OLIVEIRA, 2000, p. 32).

Buscou-se apontar a percepção de cada um dos seis entrevistados em cada tópico, porém nem sempre isto foi possível, em virtude de o próprio instrumento de entrevista aberta e semiestruturada não levar o entrevistado a responder a todas as questões e, em alguns casos, o próprio entrevistado limitar suas repostas, o que poderá levar, em algumas situações, a não se ter a opinião dos seis entrevistados, assim como podem existir várias opiniões do mesmo entrevistado sobre o mesmo tópico.

Nas entrevistas, estes sujeitos expressaram suas visões sobre os vários aspectos desta pesquisa, envolvendo a tecnologia, seu uso como instrumento de mediação pedagógica na gestão das práticas acadêmicas, as limitações e possibilidades do atual estágio de uso destas TDs, detendo-se mais especificamente nas Turmas Virtuais do SIGAA, inclusive com sugestões de aperfeiçoamento deste sistema.

As falas seguem na forma em que foram colhidas, com a identificação do entrevistado seguindo os códigos que os nomeia como Max1, Max2, Med1, Med2, Min1 e Min2, para evitar a identificação real de qualquer pessoa que voluntariamente contribuiu com esta pesquisa.

5.3.1 Visão sobre as TDs na Educação

A gestão pedagógica, entendida como uma das dimensões principais do que se entende por gestão escolar, conforme Luck (2009), está relacionada diretamente à atividade-fim da escola, que é a formação do aluno em um processo de ensino e aprendizagem, hoje possível de ser realizada com a contribuição de uma variedade de recursos de mediação tecnológica que se encontra disponível através das TDs.

A primeira percepção dos docentes sobre estas TDs na educação é positiva, existindo até uma visão de um certo determinismo de que a tecnologia “é um caminho sem volta nos tempos atuais” (Med1).

Entre os entrevistados de uso máximo, há a percepção clara de que as TDs são excelentes por facilitarem o trabalho pedagógico de forma prática, permitindo variações, útil para professores e estudantes, considerado um “investimento importante, ajuda os professores a acessarem essa tecnologia em sala de aula” (Max2). Neste grupo já se percebe uma preocupação que retoma a discussão do início da industrialização, com a substituição do homem pela máquina, agora advinda do processo de informatização, quando afirma que “uma das consequências dessas tecnologias é redução dos postos de trabalho” (Max1).

Entre os docentes de uso médio, que também reconhecem que estas tecnologias vieram para facilitar a vida de professores e alunos, há a preocupação de que o professor que não as

usa perde oportunidades de melhorar o relacionamento pedagógico, de melhorar sua dinâmica de sala de aula, sua didática e sua prática docente, “se o professor não faz também ele o uso desse tipo de ferramenta, desse tipo de tecnologia, ele perde grandes oportunidades, ele perde possibilidades de contato com os alunos, ele perde possibilidade de vínculo” (Med1), sendo registrada também a compreensão de que estas TDs poderiam ser melhor utilizadas.

Os docentes que menos usam o SIGAA também veem as TDs com bons olhos, reconhecendo sua contribuição para a educação como um instrumento facilitador, e falam que ela é bem-vinda, já apontando a necessidade de seu uso futuro na profissão do hoje aluno, argumentando “que a tecnologia pode e é bem-vinda, tanto na educação como na profissão em si” (Min1), relatando a necessidade de se adaptar “a gente consegue se adaptar a tecnologia até porque se não conseguir se adaptar...” (Min1), colocando-as como um canal não tradicional de comunicação “mais um canal de comunicação, fora os canais tradicionais” (Min2).

Percebe-se que não são encontradas grandes distinções na percepção dos docentes do DCJ em relação às TDs, existindo um certo nivelamento de sua aceitação e utilidade nas práticas acadêmicas, sendo reconhecido como irreversível o processo de seu uso como instrumento de mediação pedagógica e na afirmação de que os professores devem fazer uso destes instrumentos.

5.3.2 As Tecnologias Digitais aplicadas na modalidade EAD

Quando se passa a tratar das possibilidades de aplicação das TDs, com a alternativa de uso na modalidade EAD, a percepção dos docentes de uso máximo é de que este sistema é “Excelente, sobretudo para quem não tem tempo, para quem trabalha” (Max1), proporcionando economia de tempo, sendo considerado um instrumento de inclusão social, ao conseguir atender alunos que não podem frequentar o ensino presencial.

Em determinado momento, é destacada a possibilidade de reorientar a educação presencial em vista da EAD, colocando que “A forma de dar aula na EAD não pode ser a mesma forma que eu dou aula na presencial, até mesmo na minha relação com os alunos, ela é mais impessoal” (Max1), ocorrendo a presença de uma visão que coloca a existência de alguma preocupação com a qualidade neste grupo, negando-se a afirmar “que o ensino a distância não tem mérito” (Max2).

Docentes de uso médio, ao lado dessa visão positiva, consideram uma conquista a possibilidade de inclusão social, permitindo “que estudantes de diferentes localidades, talvez estudantes que em muitos momentos não teriam nenhuma possibilidade de acessar o ensino

presencial, sejam contemplados na modalidade EAD” (Med1), mas, ao mesmo tempo, falam em cautela no uso desta modalidade, relatando a existência de preconceito com a EAD, apontando algumas preocupações com a qualidade e chegando mesmo a classificá-la como “um tapa-buraco da educação presencial” (Med2).

Neste grupo também é manifestada a necessidade de fazer a EAD “com muita cautela, cuidado e respeito, inclusive aos alunos, respeitando o aluno” (Med2), salientando o risco de “precarizar as relações de ensino e de aprendizagem virtual” (Med2).

Do ponto de vista do aprendizado, mesmo quando se afirma de forma relutante os méritos da EAD, é destacado que ela exige do aluno uma atitude ativa e consciente e de mais disciplina que no ensino presencial, sendo que a atividade presencial é citada como necessária, por possibilitar o contato e o estímulo do aluno de forma direta com o docente, “visto que a EAD acaba privando os alunos do encontro presencial, ela acaba privando os alunos de um contato maior com o professor” (Med2).

Os docentes de uso mínimo também se colocam favorável à EAD, seja pelas necessidades da vida contemporânea, seja por atingir um maior número de alunos a baixo custo, sendo que um deles, que relatou ter cursado uma pós-graduação a distância, enxerga limitações para o uso em determinadas disciplinas do curso, como pode ser observado nos relatos, quando se afirma “Eu acho válida [a EAD], para algumas disciplinas, para algumas matérias, pra outras não. Talvez não, depende da disciplina, no caso concreto e a justificar a existência ou não” (Min2).

Surgem neste ponto algumas diferenças entre as visões dos docentes, principalmente quando estes, da mesma forma que consideram a EAD excelente, já destacam a necessidade de agir com cautela e buscando qualidade, alertando para o fato de que esta modalidade não presencial priva os alunos do contato e do encontro com a turma, além de alegarem a impossibilidade de uso desta modalidade de ensino em todas as disciplinas do curso.

5.3.3 Percepção sobre um tipo de AVA usado na UFPB: MOODLE

Ao procurar a percepção dos docentes sobre um tipo de AVA bastante difundido no âmbito da UFPB - o MOODLE - este foi elogiado por um usuário máximo como muito prático, intuitivo e sem dificuldades, citando que “O mesmo trabalho que eu tive com o MOODLE, tinha para preparar uma aula para o ensino presencial” (Max1).

Mesmo neste grupo, falta clareza das possibilidades de uso do MOODLE e, pelos relatos, um docente que afirma conhecê-lo declara que o usa para encontrar aulas em outras

plataformas “O que justifica dar aulas hoje em dia no MOODLE é que eu posso inclusive participar, encontrar aulas dos maiores e melhores professores do mundo, no Youtube” (Max2), como se o MOODLE fosse necessariamente a porta de acesso a estas plataformas.

Um docente de uso médio do SIGAA e que não o usa o MOODLE, considera-o uma plataforma pesada, que não é fácil de ser utilizada por todos os alunos e docentes, afirmando “acho que ele [o MOODLE] é uma plataforma pesada, acho que ela não é de fácil utilização para todos os alunos, acho que o próprio acesso dos professores... não é uma plataforma fácil de ser utilizada” (Med1), enquanto um docente de uso mínimo afirma que não usou o MOODLE, “Usei o *Google drive*, e a própria internet em si, mas especificamente o MOODLE não” (Min2).

Como se percebe, apesar de ser registrado o conhecimento sobre a existência do MOODLE em todos os grupos, com apenas uma exceção, este não chegou a fazer parte da prática acadêmica e da rotina dos docentes pesquisados.

5.3.4 Percepção inicial sobre o SIGAA

O SIGAA como parte de um conjunto de Sistemas Integrados de Gestão (SIGs) - ou *Enterprise Resource Planning* (ERP) -, utilizado para a otimização dos recursos de gestão acadêmica da Universidade, tem como um de seus componentes as Turmas Virtuais, um AVA que realiza a mediação das atividades acadêmicas, em um hibridismo (MORAN, 2000; CANCLINI, 2007, 2008) entre o ensino presencial e a educação on-line, se constitui em uma plataforma desenvolvida em um ambiente *web*, destinada ao suporte de atividades mediadas pelas TICs (ALMEIDA, 2003), permitindo integrar múltiplas mídias e linguagens.

Entende-se que um AVA, embora caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos on-line, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação (BASSANI, 2006) não é exclusivo para a EAD, apesar de estar costumeiramente associado a esta modalidade de ensino, por falar de sua virtualidade, porém, cada vez mais ele se presta ao uso como suporte na aprendizagem presencial ou semipresencial.

Quando se passa a analisar mais detidamente a percepção de cada um dos três grupos (máximo, médio e mínimo) sobre este sistema, percebem-se grandes diferenças entre os que mais usam e os que menos usam o SIGAA, quando observamos as planilhas e gráficos de utilização, enquanto nos depoimentos as diferenças parecem bem mais sutis, quase imperceptíveis. Há, por parte destes docentes, uma retórica que busca homogeneizar e esconder

possíveis resistências ou deficiências, mesmo quando os números apontam em outro sentido.

Da análise das planilhas de uso das Turmas Virtuais do SIGAA, tem-se que, do total de 2.127 postagens realizadas ao longo do período 2018.2, com uma média de 66,72 postagens por docente, a discrepância entre o docente que menos usou as Turmas Virtuais, com apenas 12 postagens, e o que mais usou, com 203 postagens, é enorme. Enquanto o de menor uso é responsável por apenas 0,56% do total de postagens, o de maior volume vai à 9,54% deste total, numa diferença de mais de 19 vezes entre o que mais usou o sistema em relação ao de menor uso. Os de uso médio tiveram 71 e 77 postagens, o que corresponde a 3,34% e 3,6%, respectivamente.

Importante destacar que 81,6% dos registros totais se referiram a postagens de materiais, uma caracterização genérica, que em entrevistas foi detectado que continham também postagens de atividades, link para vídeos e até notícias, o que reduziu bastante o registro nestes menus específicos.

Passando à percepção dos docentes sobre o SIGAA, há uma grande diversidade de falas, sendo que o sentimento positivo se sobressai em todas as entrevistas, e mesmo aqueles docentes que estatisticamente menos usaram o sistema, contraditoriamente o acham fácil, necessário e intuitivo.

Os docentes de uso máximo, ao se referirem ao SIGAA, utilizam adjetivos como “incrível” (Max1), por facilitar a vida do docente, “importante” (Max2), por ajudar os professores a acessarem a tecnologia ou “uma revolução” (Max1), por usarem nas atividades de pesquisa e extensão.

Afirmam também que ele melhorou questões como a anotação de frequência em tempo real e a disponibilização de conteúdo de forma prévia, permitindo maior eficiência no aprendizado, já que os alunos – em princípio - têm acesso ao material de forma antecipada, tendo o entendimento de que outros sistemas são primitivos e que o SIGAA “é muito melhor do que o *Google Drive*. Eu abandonei o *Google Drive* por considerá-lo primitivo, para me concentrar apenas no SIGAA” (Max1), e consideram-no até menos complicados “Acho que tenho mais problemas nos outros sistemas, que na verdade são mais complicados” (Max2).

Estes docentes afirmam estar “totalmente integrado ao SIGAA” (Max1), e entendem que é possível controlar tudo que diz respeito ao processo acadêmico, citando a postagem do plano e as atividades de ensino. A frequência de uso relatada é de atualização semanal do SIGAA “Eu uso o SIGAA semanalmente” (Max1), principalmente com slides, resumo das aulas e artigos baixados da internet.

Como elemento novo, a chegada do SIGAA provoca a curiosidade dos docentes, que

afirmam claramente isto, “Estou curioso para saber como essa coisa vai evoluir, mas já foi um progresso na minha opinião” (Max2).

Entre os docentes de uso médio, há também a percepção da utilidade do SIGAA, que é considerado “muito bom, porque te poupa trabalho” (Med1), “Um sistema muito simples” (Med2) e funcional, sendo “um canal que atinge a todos” (Med1), inclusive com a postagem de e-mail, sendo referenciado bem pelas facilidades de comunicação com as turmas.

Existe a consciência de que ele é “o canal oficial de comunicação” (Med1) onde “fica registrado na memória” (Med1) todo processo acadêmico que foi realizado, e que com o compartilhamento e lançamento eletrônico de matérias, ocorre uma economia de papel.

Uma visão que está presente em várias falas desse grupo é a de que, apesar de útil, não se usam todas os recursos existentes no sistema, caracterizando-o como “uma ferramenta bastante útil, mas que é subutilizada” (Med2) ou mal explorado, e que os docentes registram apenas minimamente o que é obrigatório, “Dão conta daquele registro básico ali, mas o dia a dia da disciplina não tá no SIGAA” (Med2), havendo inclusive a crítica ao fato de ele representar “mais obrigações” (Med2).

Nos docentes de uso mínimo – apesar deste menor uso - o SIGAA é adjetivado como “muito bom, fantástico, é bem acessível e bem ilustrativo” (Min1), sendo relatado que não foi encontrada nenhuma dificuldade em seu uso, considerando que ele é bem-vindo no processo educacional como “Mais um instrumento facilitador, mais um canal de comunicação, fora os canais tradicionais” (Min2), e, apesar de algumas dificuldades, é visto como de fácil uso, acesso e manejo, sendo considerado muito objetivo, além de também ser “interessante justamente porque ele faz você economizar tempo” (Min2).

A frequência de acesso ao SIGAA é relatada neste grupo como esporádica, declarando um docente que usa “de vez em quando” (Min2), alguns usam através do celular, principalmente para as atividades básicas de lançamento de planos e conteúdo, tendo o docente o conhecimento da existência do ambiente das Turmas Virtuais, “Eu acho que ele facilita, ele tem um ambiente virtual e tudo mais, ele facilita” (Min2).

Algumas dificuldades são expressas nas afirmações de que “alguns colegas que eram da UFRN têm mais habilidades” (Min2), em uma referência à instituição onde foi criado o SIGAA, ou que “algumas coisas são intuitivas, outras não” (Min2).

De modo geral sobressai a percepção de que o SIGAA é aceito como um facilitador das práticas acadêmicas, porém, já se encontra em alguns depoimentos a percepção de que ele gera mais obrigações para o docente, estando ainda mal explorado e subutilizado.

5.3.5 Percepção em relação ao aluno e o SIGAA

Quando esta pedagogia se relaciona com os alunos, que são os elementos a quem se destina a gestão e todo o processo de ensino e aprendizagem, a constatação de que esta clientela está mais conectada que os seus mestres retrata a evidência apontada por Sanvicen (2017) de que, como o espaço virtual está mudando a maneira como aprendemos, também precisamos mudar a forma como ensinamos.

No caso do SIGAA, enquanto a média de acesso dos alunos ao sistema foi de 80 acessos no período estudado, os docentes obtiveram uma média de apenas 66,72 postagens no mesmo período, e, embora se trate de duas atividades distintas (acessar e postar) retratam a forma de interação prioritária de cada um destes sujeitos no sistema, realçando este maior interesse dos alunos.

Este maior interesse dos alunos remete à discussão de que os alunos conectados esperam dos docentes uma maior interação, o que se constitui em elemento de preocupação, eis que ao se ouvir de um docente que “o aluno não respeita professor que não usa o SIGAA” ou que “os estudantes não usam o SIGAA, porque acham que os professores não usam”, se percebe além de um efeito da terceira lei de Newton – ação e reação -, a falta desse feedback necessário nos meios digitais, que é confirmado em um relato que afirma que “a maioria realmente, como eu sinto, não usa como deveria usar” (Med2).

Quando se observa a percepção destes docentes em relação ao uso dos SIGAA pelos alunos, é destacado que a relação dos alunos com a tecnologia é algo diferente de outras gerações visto “que a relação deles com a tecnologia é algo cotidiano. Já se nasce com a tecnologia disponibilizada” (Med1), havendo nestes relatos a consciência de uma alteração nos meios tecnológicos onde eles navegam.

Observa-se que parte dos docentes considera de forma empírica que os alunos não têm o hábito de acessar este sistema com regularidade, o que a princípio não se confirma nos números, assim como não tem o hábito de ver o e-mail – por onde o SIGAA envia notificações – “o aluno ele tem esse hábito de não ver o e-mail com a mesma frequência que acessa os aplicativos no celular” (Max1), o que pode ser verdadeiro, em vista da massificação de uso destas soluções digitais instantâneas, principalmente entre os jovens.

Os docentes de uso máximo afirmam que postam o material de forma prévia e ministram aulas “partindo do princípio de que eles já tiveram acesso ao material” (Max1), porém quando perguntam aos alunos em sala de aula se estes leram o que foi disponibilizado, alguns afirmam que “ainda vão acessar” (Max1), ou afirmam que, eventualmente, não acessaram o e-mail.

É também relatado por este grupo máximo o fato de que, como o material de estudo para as avaliações é disponibilizado somente no sistema, os alunos precisam obrigatoriamente acessar para se preparar para estas avaliações. “Eles precisam, porque eu uso vários textos para as minhas provas, então não tem como escapar” (Max2), afirmação que pode confirmar parte daqueles acessos dos discentes ao sistema.

A afirmação de que alguns alunos não têm o hábito de olhar o SIGAA constantemente, embora possa ser justificada pelo fato de que parte dos docentes também não o usa de maneira rotineira como deveria usar, ao mesmo tempo – além dos números - é contraposta pelo relato de acesso dos discentes, por exemplo, quando o docente comete um erro no lançamento de frequência nas Turmas Virtuais e os alunos percebem e solicitam imediatamente do docente a correção, ocorrendo este mesmo tipo de acesso e reclamação no momento do estudante verificar as notas ao final do semestre “até porque no final da disciplina, na divulgação das notas, eles não sabem entrar e olhar?” (Med2).

Neste aspecto as contribuições de Lúcio Teles (LITO; FORMIGA, 2009) ao se referir às funções do professor on-line, enumera às ações que ele qualifica como sendo de funções pedagógicas, e, entre outras, que incluem dar instrução, realizar perguntas e referenciar, cita essa necessidade de oferecer *feedback* na discussão on-line, em uma ação de ‘costurar’ comentários com o objetivo de criar um único resumo e redirecionar a discussão com os estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema.

Entre as funções que ele classifica como gerenciais está o incentivo a que estudantes postem mensagens e entreguem os trabalhos no prazo, definindo papéis nos grupos e monitorando a interação, o que também não se vislumbrou nos depoimentos, salvo uma exceção, de um docente que afirmou postar atividades e cobrar dos alunos o cumprimento de prazos.

Docentes de uso médio confirmam o pouco uso do e-mail “tenho a impressão de que a utilização do e-mail tem sido cada vez menor, em função de outros aplicativos como o WhatsApp” (Med1), reafirmando a preocupação social com os alunos de baixa renda, que são originários das políticas de cotas, e que “a entrada maior de estudantes da classe trabalhadora, de baixa renda, por conta das cotas” (Med2) , também se manifesta com a impossibilidade financeira de custeio das cópias xerográficas, com frases do tipo “Eu vou deixar de comer pra pagar uma xerox? Eu não vou ler aquele assunto” (Med2), e que passam a ter uma alternativa viável com a disponibilização dos textos em formato digital no SIGAA.

Quando se observa a profunda alteração da composição do perfil econômico dos alunos do Curso de Direito em Santa Rita, como consequência do REUNI e das políticas públicas de

inclusão social, embora os alunos acessem a internet em parte do dia fora da universidade, estas dificuldades de infraestrutura se tornam mais limitadoras ao regular uso das TDs em sala de aula.

Como visto anteriormente, o Curso de Direito sempre foi elitista, e no caso da UFPB, os dados do ENADE de 2015 (BRASIL, 2016) registrou nos 96 alunos participantes do exame uma maioria de alunos filhos de pais com nível acadêmico elevado, onde 65% dos pais concluíram uma Graduação, tendo 75% estudado em escolas privadas, 11,5% tinham renda familiar superior a 30 salários mínimos e apenas 3,1% dos alunos com renda familiar de até 1,5 salários mínimos.

Em 2018.2, já com os números que levam em conta o REUNI e com as políticas de inclusão social, os dados do ODG revelam que ocorreu uma inversão nesta faixa de renda, tendo apenas 3,5% com mais de 20 salários mínimos e 21% com até 2 salários mínimos, o que, se é fato que “todos têm um smartphone” (Med1) conforme relatado em entrevista, nem todos têm renda para o custeio de um plano de dados para acesso à internet sem limite, dependendo, portanto, da conexão da instituição ou do roteamento de colegas, sob pena de ser inviabilizada a utilização do sistema como AVA no espaço físico da própria universidade.

Neste aspecto, também os relatos dão conta da economia com o transporte, evitando a viagem dos estudantes todos os dias ao Campus, o que vem como resposta ao questionamento de Moran (200) que pergunta quando vale a pena encontrar-nos fisicamente numa sala de aula, afirmando que vale a pena o encontro no início de um processo específico de aprendizagem e no final, na hora da troca, da contextualização, sendo que uma parte das aulas pode ser substituída por acompanhamento, monitoramento de pesquisa, onde o professor dá subsídios aos alunos.

Economia também ocorre com a substituição da cópia reprográfica, ou xerox, pelo material em suporte digital, e que deveria permitir ao estudante de menor poder aquisitivo este material de forma on-line, evitando o tipo “escolha de Sofia” dos alunos, entre comer ou pagar uma xerox, conforme relatado. Novamente, como afirma um docente do DCJ, sem o acesso à internet, a promessa da tecnologia não se realiza.

Neste mesmo aspecto da tecnologia, já se percebe uma preocupação com a necessidade de preparar os discentes para o exercício futuro da profissão de advogado, “Temos a obrigação de equipar os discentes com o conhecimento que é necessário para o mercado de trabalho” (Max2).

Além daquele endeusamento característico dos primeiros momentos de deslumbramento com a tecnologia anteriormente apontado, este ímpeto de usar a tecnologia a

qualquer custo é, conforme Santos (2008), consequência do pensamento e da pressão produtivista, de que tem sido vítima as universidades públicas nos últimos anos de penetração do pensamento neoliberalizante, com a exigência de formação tecnológica voltada para a produção de mão-de-obra dirigida à absorção pelo mercado.

Ao se observar esta fala, de um docente do Curso de Direito, se referindo à necessidade de incluir as TDs na formação do futuro Bacharel como algo irreversível – irreversibilidade compartilhada nos estudos de Sanvicen (2017) - e que supre necessidades da profissão, entende-se que esta preocupação, além de ser o reflexo daquela pressão produtivista, é também uma consequência da informatização do judiciário, que caminha para abolir o papel em seus tribunais, convertendo através do PJE tudo que é processo físico em processo digital.

De forma a ter-se uma visão desta percepção dos docentes do DCJ sobre esta mediação tecnológica na educação, segue adiante um quadro com a percepção de cada um dos três tipos de usuário trabalhado nesta pesquisa, acerca destes cinco aspectos: TDs, EAD, MOODLE, SIGAA e relação do aluno com o SIGAA.

Quadro 6 - Percepção dos Docentes sobre Mediação Tecnológica na Educação –

DCJ/CCJ/UFPB – 2018.2.

TERMO	USUÁRIOS MÁXIMOS	USUÁRIOS MÉDIOS	USUÁRIOS MÍNIMOS
TDs	Excelente Prático Facilita o trabalho Irreversível Permite Variações Investimento importante Ajuda Necessário Útil Desemprega	Caminho sem volta Facilita Gera oportunidades Cria novos vínculos Melhora a dinâmica Muda as práticas	É bem-vinda É bom usar Contribui Facilita o trabalho Supre dificuldades Usa na profissão
EAD	Excelente Economiza tempo Tem que saber usar Precisa qualidade Diferente do presencial Exige mais disciplina Exige posição ativa Relação é impessoal Incluem socialmente Atende distantes Contempla trabalhador	Inclui socialmente Elimina distâncias Economiza tempo Contempla carentes Diferente da presencial Exige respeito ao aluno Tem que ter cautela Precisa de qualidade Reorienta a educação Priva alunos do encontro Precariza as relações É um “tapa-buraco”	Economiza tempo Válido Baixo custo Atinge maior número Depende da disciplina
MOODLE	Prático Intuitivo Sem dificuldade Participativo Exige preparação	Pesado Difícil	Desconhece
SIGAA	Importante investimento Ajuda o professor Incrível Facilitador Controla a frequência Disponibiliza conteúdo Permite material prévio Melhora o aprendizado Eficiente Reduz pessoal	Útil Funcional Simples Importante Alcança todos Canal oficial Facilita lançamentos Gera memória Subutilizado A maioria não usa Mal explorado Gera mais obrigações	Fantástico Facilitador Necessário Intuitivo Introduz a tecnologia Canal de comunicação Acessível Objetivo Reduz despesas Economiza tempo Acessam esporadicamente
ALUNO x SIGAA	Jovens não têm hábito Não acessam sempre Não abrem o e-mail Acessam por obrigação Permite conteúdo prévio Necessário na profissão	Aluno tem novo perfil Já nasceram com as TDs Não olham o SIGAA Preferem o WhatsApp Acham que professores não usam Criticom quem não usa Usam para reclamar erros Substituiu a xerox	Acessam pelo telefone Consultam para avaliações Reclamam de erros

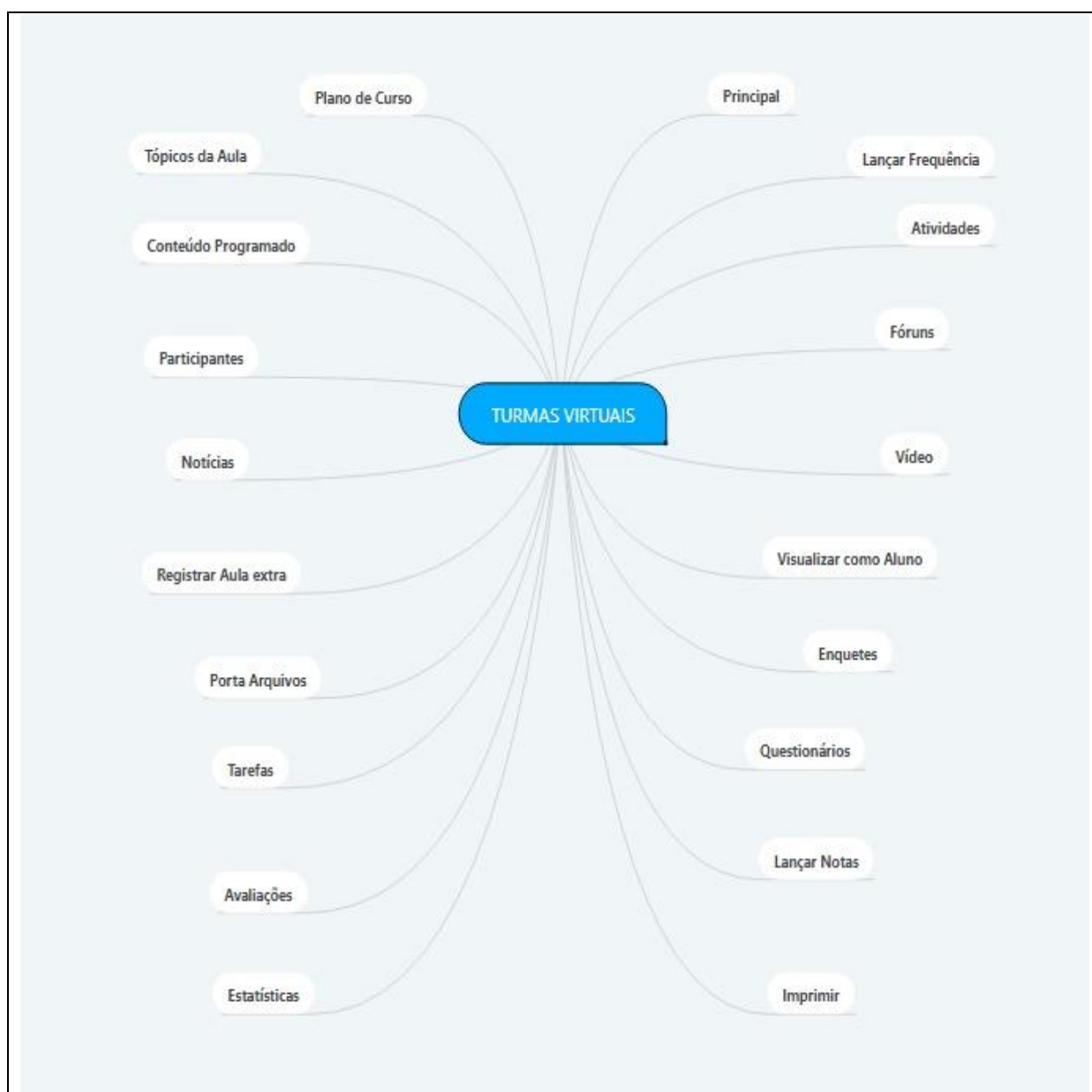
Fonte: Entrevistas DCJ/CCJ/UFPB. Elaboração do Autor. 2019.

6 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SIGAA NO CURSO DE DIREITO

Educar é estar mais atento às possibilidades do que aos limites. (José Manuel Moran)

Antes de tratar das principais recorrências da prática dos docentes nas Turmas Virtuais, se compreende que é importante ter uma visão de parte das possibilidades já implantadas no SIGAA na UFPB, e que dizem respeito ao processo de Gestão das práticas acadêmicas, o que pode ser melhor observado no mapa adiante.

Figura 11 – Mapa das Turmas Virtuais do SIGAA/UFPB – 2018.2



Fonte: Elaborado pelo Autor. 2019.

6.1 BOAS PRÁTICAS

A partir deste conjunto de possibilidades, foi trabalhado no relato dos docentes, em suas entrevistas, quais os elementos comuns e usos corriqueiros do SIGAA, sendo apontado que acontecem repetidamente, um trio de eventos tidos como obrigatórios, com a inserção do plano de curso, frequências e notas, além de diversos outros processos de contribuição à gestão pedagógica das práticas acadêmicas, que não são tão usuais como aqueles, mas que se apresentam em diversas falas.

Mais de uma fala precisa o caráter legal/institucional do SIGAA, colocando-o como o canal oficial “Esse é um acordo que eu tenho com eles, do SIGAA ser o canal oficial de comunicação” (Med1), por onde são feitas as comunicações acadêmicas das disciplinas, com argumentos que são permeados pelo receio de uso de outros meios fáceis de serem adulterados ou mesmo pela vantagem de permanecer gravado no sistema o registro de todos os acessos e usos “Acho que é um canal que atinge a todos, chega por e-mail para todos os alunos, fica registrado, então isso facilita o registro da comunicação, tem ali uma memória do que foi comunicado.” (Med1).

Uma outra visão docente caracteriza como maior eficiência a possibilidade de questionamento por parte dos alunos, em tempo hábil, em caso de um eventual erro de lançamento de frequência ou de notas de avaliação “Muito frequentemente tem algum erro lançado, tipo faltando uma vírgula, ou repeti uma nota equivocada e eles me avisam de imediato” (Med1).

Pela primeira vez um docente – de uso máximo - referencia o uso do SIGAA como instrumento para uma aula híbrida, em que ele declara postar previamente todos os textos digitalizados a serem trabalhados “eu coloco todo plano, do primeiro dia até o final com todos os textos já lincados” (Max1), com vídeos, artigos, notícias, slides e outros materiais adicionais. Ao detalhar como opera no dia-a-dia esse caráter híbrido de sua aula, ele afirma que “vai trabalhando os textos e os vídeos na sala de aula, sabendo que eles devem ou deveriam ter lido o material antes, porque está no SIGAA” (Max1).

O processo de automação de vários processos advindo da implantação do SIGAA é citado como “uma revolução”, sendo por parte de alguns elogiada a redução da equipe executora das atividades de pesquisa e extensão, “quando eu passei a usar o SIGAA UFPB neste sentido, usando as atividades para pesquisa e extensão foi uma revolução. Me permitiu uma eficiência e que eu reduzisse a equipe executora” (Max1).

Neste mesmo grupo de uso máximo, a substituição do material impresso pelo digital é

citada como uma enorme vantagem frente às dificuldades anteriores do sistema de cópias de livros físicos, garantindo o acesso a esses documentos a todos os alunos, “às vezes com resumos das minhas aulas, às vezes com artigos que consegui baixar da internet” (Max2).

O envio de mensagens diretas para os alunos, com avisos de postagens, confirmação ou alteração do cronograma do plano de curso ou de atividades também é ressaltado como de uso corriqueiro por este grupo, sendo que já apontam o uso do WhatsApp em algumas situações “Eu só uso o WhatsApp naquilo que o SIGAA não consegue me oferecer de maneira eficiente” (Max1).

Entre os docentes de uso médio, repete-se o trio (plano, frequência e notas), sendo que se percebe uma preocupação com o lançamento correto destas informações, quando um docente afirma que quando coloca as notas envia uma notícia para turma e solicita que os alunos “identifiquem se por acaso tem algum erro e, em caso de erro, me comuniquem” (Med1).

A postagem de vídeos que serão utilizadas pela disciplina e os textos digitalizados são elencados como materiais que “em geral” são compartilhados pelo SIGAA, sendo afirmado que a maioria do material não é físico “Porque os livros que eu uso, a maioria é digitalizado mesmo, ou é artigo acadêmico que já tá na rede” (Med2).

A substituição da máquina de xerox (no caso do Curso de Direito de Santa Rita, é relatada a sua extinção) pelo fornecimento do material digital (textos e slides), acessível em qualquer computador ou smartphone, é relatado como outra prática recorrente, “Quando deixou de ter xerox em Santa Rita eu entrei mais no SIGAA, assim com mais fôlego” (Med2), juntamente com a frequência preenchida de forma on-line através do celular, o que também evita o uso da caderneta de papel.

Uma observação sobre a postagem de vídeo é feita por um docente deste grupo médio, afirmando que “coloca no cadastro da aula o link para o vídeo na internet” (Med2) e não propriamente o vídeo no espaço apropriado no sistema.

Também como prática deste grupo, um aspecto de hibridação é relatado, quando é citado que o docente começou “a repensar o modelo avaliativo e disponibilizar essas avaliações para eles pelo SIGAA, com bastante antecedência” (Med2), prática que vai sendo misturada com o uso de aplicativos de mensagens “acaba que eu pego o mesmo arquivo que anexei no SIGAA e vou colocando para eles pelo WhatsApp” (Med2).

Os docentes de uso mínimo afirmam que têm “noções razoáveis” (Min2) do SIGAA, que fazem “lançamento de faltas, lançamento de conteúdos, cronogramas e notas” (Min2) e, ao contrário da postagem prévia realizada pelos grupos anteriores, há o relato de que este apenas “coloca o que você deu na aula” (Min1), como que fazendo do SIGAA um diário de classe

preenchido após a aula, apontando que “pode colocar também alguma atividade” (Min1).

Um docente realça a utilidade do SIGAA para – em caso de problemas de saúde – o mesmo não interromper o plano de curso e continuar enviando e recebendo trabalhos, compartilhando vídeos, dando orientações e até realizando avaliações, assim como no caso de enfermidade do aluno, este poder enviar o seu atestado médico pelo sistema e ter a justificativa devidamente anotada “Quando alguém tem atestado médico né, aí já chega no meu e-mail, fulano de tal justificou a falta, aí eu vou e atualizo” (Min1).

É relatado também que o docente já enviou trabalhos e já recebeu “por meio de canais de comunicação e da internet” (Min2), sem precisar se foi pelo SIGAA, valorizando este tipo de envio como uma forma de “facilitar para o aluno não ter que se deslocar” (Min2).

Mesmo neste grupo de uso mínimo, o uso do SIGAA já é percebido como uma mudança, tendo sido referenciado o modelo anterior como tradicional, ao relatar que o docente quando agenda alguma atividade, este avisa concomitantemente em sala e no SIGAA “aviso em sala de aula, da forma tradicional, e posto no SIGAA” (Min2).

Estas recorrências podem ser melhor observadas no quadro seguinte.

Quadro 7 - Principais Recorrências no uso do SIGAA - DCJ/CCJ/UFPB – 2018.2.

USUÁRIOS MÁXIMOS	USUÁRIOS MÉDIOS	USUÁRIOS MÍNIMOS
Plano de curso Controle de frequência Lançamento de notas Aula híbrida Conteúdo Prévio Realizar atividades Pesquisa Extensão Postar textos e vídeos Facilidade de download Material adicional Comunicar diretamente Atualização constante Envio de artigos e resumos Compartilhamento de slides	Plano de curso Controle de frequência Lançamento de notas Postar notícia Compartilhar vídeos Disponibilização prévia Enviar textos digitalizados Canal oficial Comunicar Usar pelo celular Economizar tempo Orientar alunos Justificar ausência Substituir a xerox Fazer avaliações	Plano de curso Controle de frequência Lançamento de notas Cadastrar aula Enviar trabalhos Atualizar cronograma

Fonte: Entrevistas DCJ/CCJ/UFPB. Elaboração do Autor. 2019.

6.2. ELEMENTOS QUE LIMITAM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Neste aspecto foram relatados alguns elementos que podem ser classificados como limitadores do uso das TDs em sala de aula, começando pela compreensão de que os docentes de mais idade têm menos familiaridade com estes sistemas informatizados do que os jovens, ficando constatada a ausência de capacitação específica para uso do SIGAA, assim como alguns problemas e críticas, que passamos a tratar.

6.2.1 As novas gerações e as TDs

Nas entrevistas, o aspecto da idade aparece como possível de ser um fator diferenciador, como que enquadrando os docentes do curso na categoria de migrantes digitais, porém, a rigor, os números demonstram que apenas 7% dos docentes do curso têm mais de 50 anos de idade e poderiam – em tese – ser enquadrados nesta categoria, tendo todo o restante nascido após os anos 80, e seriam - também em tese – considerados nativos digitais, segundo o conceito adotado por Palfrey e Gasser (2011).

A possibilidade de caracterizar-se os docentes do DCJ como nativos digitais, pelo fato de a maioria ter nascido após os anos 80 - data baliza do conceito -, não tem encontrado correspondência nos relatos, que dão conta de que estes só vieram a ter acesso à tecnologia bem depois, ao contrário dos atuais adolescentes e crianças que já nascem em contato com vários meios digitais.

Tampouco há correspondência da caracterização destes docentes como nativos em vista dos números da baixa utilização do sistema, o que pode estar ligado ao ingresso tardio e importado das TDs no Brasil, no que já foi denominado de “colonialismo tecnológico” (RODRIGUES; SILVA; ALMEIDA, 1985), e, particularmente na região Nordeste do Brasil, o que poderá ser melhor calibrado em outros estudos.

Ao tratar da percepção sobre a relação geracional dos docentes com as TDs, apesar do corpo docente do DCJ ser relativamente jovem, conforme dados já anteriormente expostos, e não terem explicitado claramente grandes dificuldades com as TDs, é nitidamente percebida a ausência destas em sua formação acadêmica, bem como a existência de uma certa resistência entre os que não tiveram acesso as TDs em sua juventude, assim como resistência devido às limitações próprias do ambiente de trabalho.

Um docente de uso máximo realça uma característica do curso ser bem estruturado,

argumentando que “os professores são jovens, são bem focados, certo, são muito disciplinados” (Max1).

Entre os de uso médio, é apresentado o diagnóstico da falta de contato destes docentes com a internet em sua formação, afirmando que esta era muito pouco utilizada na graduação, tendo uma citação que relata “eu me formei em 2000, então a utilização da internet era algo muito precário” (Med1).

Embora as falas se coloquem como favoráveis ao uso destas tecnologias, os docentes com mais idade são referenciados como aqueles que têm mais dificuldades que os jovens no uso destas TDs, inclusive sendo citados como aqueles que fazem apenas o básico e obrigatório “Dão conta daquele registro básico ali, mas o dia a dia da disciplina não tá no SIGAA” (Med2), sendo exposto que havia a resistência inicial por este sistema representar mais obrigações para o docente “o SIGAA representava para a gente mais obrigações, por conta dos registros” (Med2), agravado pelo que estes docentes tipificam como uma sobrecarga de trabalho e pelas dificuldades de infraestrutura “... É um problema de sobrecarga de trabalho e de dificuldade de acesso à internet também” (Med2).

Entre os de uso mínimo, um relato dá conta destas diferenças de geração, confirmando o acesso às tecnologias tardio em sua geração “Eu vim ter acesso a tecnologia em si depois né, por exemplo, hoje em dia os adolescentes e as crianças já têm WhatsApp, já têm telefone, tablet, notebook e eu vim ter, tipo, maior de idade” (Min1).

6.2.2 Capacitação para uso do SIGAA

As dificuldades de ordem pedagógica podem estar assentadas em vários patamares, que incluem desde a metodologia adotada na disciplina, pelo tipo de disciplina ministrada pelo docente, mas, principalmente, na falta de capacitação para este novo momento, que deve ser melhor compreendido, como afirma Miranda (2007) ao criticar os que pensam que é suficiente colocar os computadores com algum software ligados à internet nas salas de aula para que o ensino mediado pelas tecnologias aconteça.

No caso do Curso de Direito, em uma disciplina essencialmente teórica se pode ter mais possibilidades de uso dos diversos recursos disponíveis nas Turmas Virtuais do que em uma disciplina exclusivamente prática, como no caso da disciplina de medicina legal, por exemplo, em que o processo exige a autópsia de corpos para definição de tipos de lesões, ferimentos ou até mesmo da *causa mortis* de uma vítima, e que apesar de poder ser ministrada, em parte, através de recursos vídeos e slides, exige, em algum momento, o conhecimento prático.

A esse respeito, Miranda (2007) já apontava que o profissional que trabalha com a educação mediada por tecnologias deve ter conhecimentos e competências sobre esta tecnologia aplicada ao processo pedagógico, assim como Bezerra (2006) lembrava que este trabalho demanda uma apropriação crítico-reflexiva dos instrumentos tecnológicos e das metodologias por parte dos professores e dos alunos, de maneira que possam lançar mão de diferentes meios e métodos, de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos, o que pressupõe uma capacitação específica.

Esta capacitação é uma das principais ausências relatadas nas falas dos docentes entrevistados, sendo sempre referenciado o aprendizado como um ato voluntário, fruto do esforço individual, e até mesmo como fruto da intuição ou do método de tentativa e erro.

Todos os professores declararam que não tiveram nenhuma capacitação para este uso das TDs em sua formação acadêmica, o que entende-se como gravíssimo, considerando-se que os números do DCJ registram atualmente que 59% do seu quadro têm Doutorado, 25% estão com o Doutorado em curso e outros 16% têm o Mestrado (CERQUEIRA, 2019), o que é um número bem superior à média nacional, que registrava 41,34% de doutores em todo o país, e retrata que, além de não terem esta capacitação em sua graduação, também não a tiveram em sua pós-graduação, quando normalmente exercitam e se preparam para o magistério, alertando para uma possível desconexão da formação de cérebros com a formação de pessoal capacitado ao fazer pedagógico, em tempos tecnológicos.

Quando se compara este quadro com o tempo de serviço destes docentes, percebe-se que não se está falando de docentes com décadas de cátedra, portanto formados e contratados antes do surgimento das TDs. A média de tempo de serviço no magistério na UFPB do universo pesquisado no DCJ é de apenas seis anos, tendo o mais antigo dez anos de contratação, e os dois mais novos sido contratados há menos de um ano. De acordo com o Demonstrativo de Pessoal da UFPB, 17,24% têm até 02 anos de contratação, 20,69% têm de 02 a 05 anos, 37,93% têm entre 6 e nove anos e 24,14% têm dez anos.

Os dados existentes sobre formas de aprendizado de uso das TDs como recurso pedagógico na UFPB revelam que para apoiar e desenvolver projetos e ações voltadas a este uso, a instituição dispõe do LDMI, laboratório que tem entre suas atribuições a função de elaborar e realizar cursos de capacitação para bolsistas, servidores docentes e técnicos administrativos que integram os cursos de graduação e pós-graduação da UFPB Virtual, estimulando a utilização correta dos recursos disponíveis

Somente na Graduação a distância, a UFPB conta com 11 Cursos, contemplando 2.266 alunos, utilizando o MOODLE como seu AVA, e usando o SIGAA apenas nas funções básicas

e burocráticas de controle acadêmico.

Não foi detectada também a existência de qualquer política do LDMI com a capacitação para uso do SIGAA, como se a UFPB Virtual não estivesse no SIGAA ou o SIGAA não fosse um instrumento para o ensino mediado pela tecnologia.

No contexto da STI e da PROGEP, os cursos de capacitação para o SIGAA são irrisórias tentativas de disseminação, com públicos de 20-25 docentes por curso, em um quadro de 2.862 docentes³¹ na UFPB, e com a aposentadoria e o ingresso de novos docentes a cada semestre. O último “Curso de Capacitação para utilização do SISTEMA SIGAA – Módulo Docente” ocorreu em 2018, com apenas 25 vagas. Em 2019 não foi localizado nenhum registro da continuidade deste tipo de capacitação.

Mesmo o SIGAA sendo o sistema oficial da UFPB, adquirido da UFRN no pacote dos SIGs por mais de R\$ 1,7 milhão, regulamentado por deliberação de seu colegiado máximo de ensino (UFPB, 2018) ainda não existe uma política coordenada de disseminação deste AVA entre as unidades da UFPB, como bem atestam os depoimentos de docentes dando conta de terem realizado alguma capacitação no MOODLE, ou as próprias ações recentes da PROGEP, com cursos de *Google Groups* com inscrições no MOODLE, como se o SIGAA não dispusesse destas duas aplicações de formação de grupos e controle acadêmico, ou como se não existissem soluções para a integração do MOODLE ao SIGAA.

Estes dados da capacitação se coadunam com a crítica de Bezerra (2006), para quem, mesmo quando esta formação docente se trata da capacitação em serviço, estas não atingem todos os educadores, contemplando apenas grupos de educadores que dispõem de tempo livre e motivação para aprender. No caso do DCJ, os relatos de sobrecarga de trabalho podem ser fator determinante para que o docente não esteja procurando mais trabalho, dedicando tempo para capacitações que não trazem nenhuma motivação e não acrescentam nenhum ponto em seu Currículo Lattes³² ou em sua remuneração profissional.

Mesmo sem esta capacitação, alguns usos das Turmas Virtuais relatados nas falas, como a disponibilização prévia do material de determinado estágio ou a discussão do que foi enviado para o grupo no início do semestre, são – grosso modo - passíveis de enquadramento no ensino híbrido, na modalidade sala de aula invertida, ou *flipped classroom*.

Esta caracterização é realizada “grosso modo”, em vista de que a sala de aula invertida

³¹ Dados do Relatório de Gestão 2018, p.82. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/t3XKdyTzDiYt2Bf>, Acesso em: 18 jun. 2019.

³² Base de dados de currículos que une grupos de pesquisa e instituições, registrando a vida pregressa e atual de acadêmicos de todo o país, gerenciado pelo CNPq, e que serve como parâmetro para definição de financiamentos científicos.

não é apenas a postagem prévia de material, contemplando outros aspectos que envolvem o docente que posta antecipadamente o conteúdo e o aluno que tem prévio acesso ao material didático que será discutido na aula, de forma que este conteúdo já lhe é familiar, assim como aos colegas de turma, proporcionando uma discussão mais embasada no conhecimento, com evidente economia de tempo e com maiores possibilidades de avanço cognitivo através de uma aprendizagem ativa.

Sobre a forma de aprendizagem de uso do SIGAA, a percepção dos docentes é que ele é menos complicado que outros sistemas, ocorrendo o relato de que o aprendizado para o seu uso foi em maior parte realizado por conta própria, sem nenhuma capacitação ou treinamento e como fruto do esforço individual.

Entre os docentes de uso máximo surge a afirmativa categórica de que não houve o acesso a nenhuma capacitação e que ele próprio é que se interessou para aprender “Não tive nenhuma capacitação. Eu aprendi por conta própria, demorou mais é um esforço contínuo” (Max2).

Um docente de uso médio, que afirmou ter realizado uma formação para utilização do MOODLE e uma formação básica para utilização do SIGAA, apontou que grande parte do aprendizado se dá através da ajuda de colegas, “grande parte dos recursos a gente acaba aprendendo fazendo mesmo ou com a ajuda dos colegas, alguém que já fez e sabe, e ensina, compartilha” (Med1). Outro, do mesmo grupo, afirmou que “Eu tive conhecimento [de cursos oferecidos pela UFPB], eu acho que não do SIGAA” (Med2).

A valorização da experiência no uso do SIGAA é destacada como fator de aprendizado, mormente quando um destes docente considera que é preciso usar para aprender, nos dizeres dele, “não é uma plataforma fácil de ser utilizada, é necessário ter contato regular com ela, até que se torne íntimo da plataforma” (Med1).

Um docente de uso mínimo ao afirmar que não tem dificuldade com o SIGAA, relatou que o fato de ter usado o sistema quando era aluno facilitou o seu uso agora como docente, “Já usava ele no mestrado, mas como aluno, agora passei a usar como professor [...] eu não tenho dificuldade nenhuma com o SIGAA” (Min1), complementando que não teve nenhuma capacitação e que ao ser implantado o sistema a Coordenação do Curso se colocou à disposição, “mas não teve um treinamento em si. Assim, a coordenação falou, olhe qualquer dúvida fale comigo” (Min1).

Outro docente de uso mínimo afirmou que teve conhecimento de cursos como o *Google Drive*, mas que não tem conhecimento de capacitação específica para o SIGAA, e que “algumas coisas são intuitivas, outras não. E por vez a gente tem uma certa dificuldade de... muitas vezes

de alguns aspectos [...] até porque a gente não foi treinada para o SIGAA. Então a gente saiu cada um desbravando” (Min2).

6.2.3 Limitações, problemas e críticas

Como em qualquer processo de implantação das TDs, limitações e problemas não previstos no momento da concepção, ou que escaparam dos testes de usabilidade - momento em que é possível observar usuários reais usando o produto em grande escala, para descobrir problemas e pontos de estresse, de estrangulamento e as necessidades de modificações -, surgem e devem ser objeto de correções.

Neste sentido, ao se trabalhar com o ensino mediado pela tecnologia, particularmente como instrumento da gestão acadêmica através do SIGAA, foram relatadas diversas situações que merecem atenção, além daquelas que já precisamos no item anterior, relativo à ausência de capacitação específica para o uso do sistema por parte dos docentes, e uma mais genérica, que diz respeito ao que um entrevistado chamou de “não concretização das promessas da modernidade tecnológica” (Min2), numa alusão aos casos de expectativas frustradas em relação ao que se esperava com o ingresso de determinada inovação na universidade.

Como exposto no tópico relativo à instituição do Curso de Direito de Santa Rita e sua mudança da antiga Faculdade no centro da capital, para o novo espaço em Santa Rita, os problemas de superlotação e de falta de salas de aula e ambientes foram solucionados, porém, como apontado nos relatos, permaneceram alguns problemas de carência de professores e do ponto de vista da conectividade, os relatos afirmam que até hoje tem-se uma rede instável, com constantes quedas, que nem sempre permitem ao docente o uso da internet em sala de aula, sequer para a realização da frequência on-line com habitualidade.

Como um fenômeno ainda relativamente recente e em constante desenvolvimento, o ensino mediado pela tecnologia exige recursos tecnológicos cada vez mais eficientes em termos de instantaneidade, com estabilidade e com segurança para a gestão das práticas acadêmicas.

Com os resultados do censo da Educação de 2018, dando conta que o número de alunos de cursos superiores a distância superou o número de alunos na modalidade presencial em quase um milhão de alunos (BRASIL, 2018), sendo 7.170.657 alunos EAD contra 6.356.534 presenciais, a tendência de expansão dos cursos de EAD é clara, e complementa-se com os efeitos da recente Portaria nº 1.428/2018 (BRASIL, 2018), que autoriza ampliar o limite das disciplinas não presenciais, de 20 para até 40% nos cursos de graduação presencial, o que certamente exigirá mais do sistema.

Conforme informações do Relatório de Gestão da UFPB relativo ao ano de 2017 (UFPB, 2018), esse sistema já atendia 124 cursos de graduação e 111 cursos de pós-graduação, em diversas áreas de conhecimento (sendo 05 de Especialização, 58 Mestrados Acadêmicos, 12 Mestrados Profissionais e 36 Doutorados), seja com ações de educação a distância ou com ações presenciais com uso da tecnologia.

Neste ponto das dificuldades de conectividade, com constantes quedas do sinal de internet relatadas pelos docentes do DCJ, no âmbito do planejamento da UFPB já era apontada no PDI 2014-2018 (UFPB, 2014) a previsão do fortalecimento da gestão administrativa de TI – referindo-se à UFPB Virtual -, a fim de que se garantissem recursos humanos, materiais e o apoio institucional necessários à manutenção de sua infraestrutura física, o que poderá ser avaliado posteriormente, com a publicação do Relatório de Gestão 2019.

Talvez por conta destas limitações, algumas das ações previstas pelo PDI 2014-2018 (UFPB, 2014) ainda não estão fazendo parte do processo de gestão pedagógica da instituição - estando, portanto, fora do SIGAA -, como aquelas que previam na gestão da comunicação o desenvolvimento de multiplataformas, *crossmídia* e *transmídia*, com a distribuição de serviços, produtos e experiências por meio das diversas mídias e plataformas de comunicação existentes no mundo digital e *off-line*, permitindo que os meios se complementassem, visando à criação de novos dispositivos de disponibilização de conteúdos informáticos, artísticos e de entretenimento, a exemplo de *e-books* (livro digital), *webtv* (TV via internet) e *webrádio* (rádio via internet).

Não sem razão, docentes que passaram a usar com maior ímpeto os recursos das Turmas Virtuais já reclamam da reduzida capacidade de armazenamento, bem como da lentidão de tráfego e dificuldades para *upload* e *download* de materiais mais densos como vídeos, o que poderá se agravar em pouco tempo, em vista que este *blended* presencial-semipresencial e on-line irá tomar, cada vez mais, maiores proporções

Algumas falas que retratam sinais de resistência, expressam a existência de sobrecarga de trabalho como motivo para não fazer melhor uso do SIGAA. Outros argumentam a existência de horários contínuos de aulas, sem intervalos, obrigando o docente a sair de uma sala de aula para entrar em outra já com o tempo estourado, e um outro argumento retoma a discussão da revolução industrial, com a substituição do homem pela máquina gerando desemprego, agora advinda do processo de informatização, afirmando que uma das consequências dessas tecnologias é a redução dos postos de trabalho.

Do ponto de vista do docente, as limitações relativas à sobrecarga de trabalho de alguns, com o tempo distribuído em preparação de aulas, avaliações e controle acadêmico de disciplinas

no âmbito da graduação e da pós-graduação, trabalhos de pesquisa e de extensão universitárias, bancas de conclusões de cursos e de defesas de trabalhos acadêmicos, reuniões e representação colegiada, que em seu conjunto, por vezes, superam a carga horária contratada, são vistas como um fator que exige mais do docente, que afirma que “esse problema da sobrecarga de demandas acaba, de fato, colocando o SIGAA como uma coisa a mais, que ele facilita a sua vida, mas também exige alguma dedicação ali [...] Acho que isso é um grande limitador, porque trazer esse trabalho pra casa...” (Med2).

Somam-se a isto as limitações estruturais da própria UFPB, agravadas pela distância do DCJ do Campus I, que causam dificuldades de acesso à internet no ambiente de trabalho, com constantes panes da rede, falta de conexão ou lentidão, que ocasionalmente tiram o sistema do ar e provocam a impossibilidade de este docente usar o SIGAA em sala de aula, para exibir tópicos do plano em sua aula, ou até mesmo um vídeo.

Em função dessa instabilidade, alguns docentes passam a utilizar sua internet particular – consumindo seu plano de dados - para realizar as tarefas acadêmicas em sala de aula, ou por vezes utilizam de outros mecanismos e sistemas mais ágeis e eficientes para a postagem de conteúdo, como foi relatado por vários entrevistados o uso do aplicativo WhatsApp, “vou lá abrir o texto e não consigo, acaba que eu pego o mesmo arquivo que anexei no SIGAA e vou colocando para eles pelo WhatsApp” (Med2).

Entre os docentes que mais usam o SIGAA, já ocorre o relato de reduzida capacidade de armazenamento disponível para *upload*, ao reclamarem que não conseguem colocar materiais “às vezes eu não consigo colocar, com o sistema cheio” (Max2), bem como a lentidão para o download de materiais mais pesados, afirmando que “às vezes o sistema está devagar (Max2)”, e que “gostaria muito de usar em sala de aula, acessar, exibir sites, inclusive o SIGAA, mas a gente não consegue né, sente dificuldade” (Max2).

Ao colocar o professor com a autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, também é visto que apesar da liberdade e flexibilidade necessárias (BRASIL, 2007), no SIGAA estas tarefas não são feitas de maneira amigável e rápida, o que nas entrevistas se percebeu como consequência do desconhecimento do sistema por parte destes docentes, assim como das possibilidades disponíveis, ocorrendo reclamações da falta de um suporte 24 horas, de um manual detalhado, de mais divulgação das funcionalidades.

Este desconhecimento dos docentes de grande parte das funcionalidades do SIGAA - além do trio de planos, frequências e notas – os faz desprezar recursos disponíveis como o acompanhamento das estatísticas, relatórios de ações, gráficos de acesso, naquele rol de soluções que se completam do ponto de vista didático com as Turmas Virtuais, onde o docente

pode interagir com a turma (ou com o aluno individualmente), através de fóruns, notícias, aulas extras, porta-arquivos, referências, vídeos, tarefas, avaliações, enquetes, questionários, banco de questões e outras funcionalidades que podem ser implantadas a cada nova atualização.

Um relato desse grupo dá conta do desaparecimento de materiais postados, afirmando que “Depois as informações desaparecem e você não tem mais acesso, né. Isso me deu muito trabalho para recuperar certas informações. Criei e não consigo mais acessar depois” (Max2).

Na busca da eficiência, os docentes já elencam as dificuldades de acesso rápido às funcionalidades do sistema, com a atual exigência de um login em cada sessão, acrescido do longo caminho de várias etapas, com vários cliques e menus, para permitir o acesso aos usos mais corriqueiros do SIGAA pelo docente, comparando-o com o aplicativo de mensagens WhatsApp, considerado instantâneo.

Nas entrevistas, a queixa contra a quantidade excessiva de operações para as atividades rotineiras, que compõem o trio básico de postagem de plano de curso, controle de frequência e lançamento de notas, se complementa com a constatação de que o correio eletrônico – ou e-mail -, que consegue transmitir arquivos anexados e distribuir para centenas de pessoas, já é visto como ultrapassado, principalmente para os alunos, que hoje têm os aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* e *Telegram*, ou mesmo plataformas como o *Youtube*, *Instagram* ou *Facebook*, como referência, e sentem dificuldades para abrir um simples chamado no SIGAA.

Neste ponto, uma mistura de plataformas e aplicativos é relatada – novo fenômeno do hibridismo - quando o docente usa o SIGAA e o WhatsApp (há também relatos concomitantes de uso do Youtube, do Instagram e do e-mail), mesmo que com a justificativa da eficiência, afirmando: “eu evito usar o WhatsApp para substituir as funcionalidades do SIGAA da UFPB. Eu só uso o WhatsApp naquilo que o SIGAA não consegue me oferecer de maneira eficiente” (Max1).

No que se refere a usabilidade de uma AVA, esta pode ser verificada em termos de medidas de desempenho e satisfação do usuário, conforme normatizada através da NBR ISO 9241-11, descrevendo o contexto de uso do produto (hardware, software ou serviços) e as medidas relevantes como requisitos ergonômicos para o trabalho com dispositivos de interação visual, até os critérios de avaliação do ponto de vista pedagógico.

A usabilidade do SIGAA, um sistema de gestão acadêmica, aplicado nas modalidades presencial, semipresencial ou on-line, e em nível superior, é por demais complexa, exigindo a interligação de diversos bancos de dados, disponibilidade para a Gestão de dezenas de atos administrativos e pedagógicos, uma logística de distribuição de material didático e um sistema

de avaliação de aprendizagem, com registro de resultados, tudo isso com segurança e no tempo exigido para cada evento.

No momento em que um docente reclama por ter que fazer várias operações para chegar a um menu de sua rotina de trabalho, e aquilo que até pouco tempo seria considerado rápido em comparação com a antiga prática baseada no papel e na caneta, neste momento, ele já questiona esta usabilidade e reflete o que vivencia em seu dia a dia de instantaneidade da comunicação, com tudo à distância de um clique, feito não mais em um computador, mas em um simples smartphone que é conduzido no bolso.

Entre os docentes de uso médio ocorre a preocupação com a possibilidade de existir por parte do próprio docente uma limitação em realizar certos procedimentos, como recuperar informações consolidadas de semestres anteriores, ou o caso do lançamento de notas compostas (ou o desmembramento de uma mesma nota), em que é relatado que antes era possível lançar este tipo de nota e que “agora eu não estou conseguindo mais fazer isso, não sei se essa é uma limitação minha, porque algo mudou, ou se de fato essa função foi desabilitada” (Med1).

Uma situação relatada diz respeito às dificuldades para um estudante abrir um chamado para a equipe do SIGAA, sendo apontado que “ele encontra mais entraves” (Med2) do que ocorre com docentes e técnico-administrativos.

Neste grupo, novamente é realçada a dificuldade técnica, com “as limitações estruturais mesmo de acesso à internet no ambiente de trabalho” (Med2), afirmando que “até tem wi-fi, mas é muito fraco e instável, sabe” (Med2).

A falta de um SIGAA mobile é criticada, apontando-se que o registro de frequência realizado de forma on-line era uma boa solução e que “O SIGAA mobile resolvia, bastava ter internet ou o próprio wi-fi aqui do departamento e isso se resolvia na aula” (Med2).

Entre os de uso mínimo, ocorre a percepção de carência na infraestrutura e que “se por acaso for alguma questão de urgência, sem internet não dá para usar” (Min1), argumentando as diferenças entre o que é por vezes prometido e o que é realmente concretizado em termos de tecnologia, com “as promessas da tecnologia, como alguns autores da modernidade dizem isso, elas não se concretizaram” (Min1) e, como anteriormente citado, repetem-se as dificuldades de uso para postar alguma matéria, “às vezes pra postar alguma matéria, algum conteúdo, como o lançamento de alguma atividade eu tenho certa dificuldade, até porque a gente não foi treinado para o SIGAA” (Min2).

Estas percepções sobre a capacitação, limitações, problemas e críticas no uso do SIGAA podem ser melhor observadas no quando seguinte:

Quadro 8 - Capacitação, limitações, problemas e críticas no uso do SIGAA - DCJ/CCJ/UFPB – 2018.2.

TERMO	USUÁRIOS MÁXIMOS	USUÁRIOS MÉDIOS	USUÁRIOS MÍNIMOS
CAPACITAÇÃO	Ausência de capacitação Autodidatismo Esforço individual	Contato regular Formação básica Ajuda de colegas Aprender fazendo	Usou como aluno Sem treinamento Desconhece cursos Aprende no uso Enfrenta dificuldades Curiosidade Tentativa e erro
LIMITAÇÕES, PROBLEMAS E CRÍTICAS	Queda da internet Sistema fora do ar Lentidão de tráfego Dificuldade com <i>upload</i> Lentidão de comunicação Login em várias etapas Espaço insuficiente Perda de informações Trabalho para recuperar Dificuldade de uso na aula Funções desabilitadas	Acesso problemático Dificuldade de nota composta Inexistência do SIGAA mobile Lentidão Infraestrutura Sobrecarga de trabalho Wi-fi instável Dificuldade de abrir chamado	Acesso ruim Internet lenta Tecnologia Falta de capacitação

Fonte: Entrevistas DCJ/CCJ/UFPB. Elaboração do Autor. 2019.

6.3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DO SIGAA PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

Ao procurar nos relatos dos docentes do DCJ as contribuições do SIGAA para a gestão das práticas acadêmicas, encontramos uma riqueza de situações e de casos que podem ser destacados.

Neste ponto, procuramos extrair das entrevistas os relatos das boas práticas e dos bons exemplos. É o espaço em que as falas dos sujeitos expressam o que de melhor eles consideram ter realizado no uso do SIGAA como um instrumento de mediação tecnológica das práticas acadêmicas e quais as suas contribuições para essa gestão.

Uma observação que permeia vários depoimentos é o reconhecimento dos docentes de uso do SIGAA como meio e canal oficial de comunicação, e mesmo os docentes que realizam algumas atividades de forma híbrida com outras plataformas, ou admitem o uso de algum aplicativo de mensagens instantâneas para o envio de material, o fazem com ressalvas, visando suprir eventuais deficiências do sistema, e afirmam “Eu evito usar o WhatsApp para substituir as funcionalidades do SIGAA da UFPB” (Max1).

Nos relatos se extrai a percepção sobre as facilidades advindas da automação de procedimentos, repetindo-se nestas contribuições o trio usual e recorrente de postagem do plano, frequência e notas, que compõem uma função administrativo-burocrática, já sendo

valorizada a possibilidade de que, com uma única postagem, o docente consegue contemplar todos os alunos matriculados, com o envio de planos de ensino e conteúdos, passando pelos lançamentos das atividades de extensão e pesquisa.

A expedição de certificados e declarações automatizadas são referenciadas como a solução de um problema que existia, quando antes “Havia um problema assim, quem tinha que elaborar um certificado, era um a um. O SIGAA não, no SIGAA eu consigo fazer tudo isso. Ele automaticamente já providencia declarações, ele verifica a frequência” (Max1).

De forma geral é ressaltada a economia de papel através do apoio didático com o uso e postagem dos arquivos digitalizados em formatos diversos (pdf, doc, xls, jpg, etc), economia de combustível com deslocamentos do aluno entre sua residência e o local do curso, com o envio e recebimento de materiais e até de trabalhos avaliativos através do sistema, e de tempo, com a possibilidade de importação de material de um período para o outro, assim como da manutenção dos registros do que foi executado nas Turmas Virtuais.

Nos docentes de uso máximo, apesar dos problemas de infraestrutura relatados, a possibilidade de transferência de materiais de um aluno para o docente e do docente para a turma ou para um aluno individualmente, com a rapidez e velocidade inerentes ao sistema informatizado, é caracterizado como um fator de eficiência do SIGAA, inclusive com menor custo para docentes e discentes, como se afirma que “Sob a perspectiva econômica, hoje eu consigo disponibilizar muitos artigos e textos” (Max2).

O controle de frequência dos discentes foi colocado como uma valiosa contribuição, embora também seja vista por alguns como aumento das responsabilidades, reduzindo o tempo que deveria ser dedicado à atividade fim de ensino-aprendizagem, com esta atividade meio.

Os entrevistados valorizam a possibilidade de realizar este controle da frequência de forma on-line, através do celular do próprio docente, relacionando-a com economia de tempo do docente, afirmando que “Você pode fazer no celular mesmo. Você abre o SIGAA pelo celular e faz na hora” (Max1) ou “você pode abrir o SIGAA, fazer uma chamada e em tempo real ir colocando tudo” (Max1), o que é visto também como uma forma de valorizar o tempo do docente, que não tem que posteriormente dedicar novo tempo para este lançamento obrigatório.

Entre os docentes de uso médio é valorada a existência da memória do que já foi realizado no SIGAA, com a possibilidade de importação do Plano de Curso de um período para outro, “porque te poupa trabalho” (Med1), sendo considerado exitoso “o fato do SIGAA não perder o que fez e registrou nos semestres anteriores, as notícias, o que foi dado em cada aula” (Med1)

No lançamento de notas de avaliações, ocorre a valorização da substituição da caderneta de papel, afirmando que “Em relação ao modelo da caderneta eu penso que melhorou né, porque você tem tudo digitalizado ali” (Med2).

Neste grupo ocorre o reconhecimento de algumas possibilidades de uso do sistema, valorando “essa coisa do apoio didático com os textos” (Med2) como o principal diferenciador e apontando que “as ferramentas possibilitam a colocação de materiais, a realização de enquetes, até avaliações podem ser feitas pelo SIGAA” (Med1), e que no lançamento das notas de avaliações, existe a possibilidade de rápida correção de eventual lançamento equivocado, sendo “mais fácil de alterar uma nota dentro do limite do prazo” (Med2).

Nos docentes de uso mínimo, é citada a contribuição do SIGAA na redução do trânsito, quando um docente afirma que já enviou e já recebeu trabalhos pelo SIGAA, “até para facilitar, para o aluno não ter que se deslocar” (Min1), ressaltando a possibilidade de envio simultâneo para todos os alunos matriculados.

Uma contribuição também destacada foi que, com o fim da reprodução xerográfica e o uso de textos em formatos digitais, além de se conseguir “com mais velocidade, atingir um maior número de alunos, inclusive a baixo custo” (Min1), se protege o aluno de dano ao direito autoral de outrem, ao tempo que também se contribui com o meio ambiente na redução do consumo de papel, “Evitando questões financeiras de reprodução de materiais, de cópias, evitando violações inclusive de direitos autorais e até simplesmente a questão ambiental, a gente não tem impressão de material” (Min2).

Observou-se que os docentes partem dos quesitos obrigatórios - plano de curso, controle da frequência e postagem de notas avaliativas -, acrescentando já neste espaço outros recursos, como o link para textos e agregando a isso o envio de comunicados sobre o que foi postado, assim como o eventual registro de aulas extraordinárias, com uma rotina de atualização semanal.

Entre os docentes de uso máximo, a possibilidade de uso híbrido é relatada com a afirmação de que o docente coloca “todo plano, do primeiro dia até o final, com todos os textos já lincados” (Max1) e que ele, como em uma sala de aula invertida, vai “trabalhando os textos e os vídeos na sala de aula, sabendo que eles devem ou deveriam ter lido o material antes, porque tá no SIGAA [...] eu parto do princípio de que eles já tiveram acesso ao material” (Max1).

Este grupo segue citando como uma boa prática o uso do sistema para atividades de pesquisa e extensão, além do uso do SIGAA em atividades extracurriculares, que é referenciado como uma boa prática, permitindo variações pedagógicas e acesso a novos e diversificados

tipos de materiais auxiliares da disciplina, geralmente disponibilizados com antecedência das aulas, afirmando que “essas tecnologias facilitam bastante o trabalho pedagógico. Elas são muito práticas, sabe, e elas permitem variações” (Max1).

Quanto à possibilidade de usar outros meios de comunicação, é relatada uma resistência ao WhatsApp, associada às possibilidades de interpretação do conteúdo de forma diferente do que se desejou, bem como de sua divulgação não autorizada, como relata o docente ao afirmar “eu não uso esses grupos do WhatsApp, que não são meios de comunicação oficiais, nesses dias em que as informações vazam, criam confusões” (Max2).

Nos docentes de uso médio é relatada a preocupação em evitar outros meios de comunicação não oficial dentro da disciplina, com uma fala que relata um acordo existente com os alunos, no sentido do reconhecimento do SIGAA como a plataforma oficial da UFPB: “Esse é um acordo que eu tenho com eles, do SIGAA ser o canal oficial de comunicação” (Med1).

Como medida de segurança, ao realizar o lançamento de notas avaliativas, é relatado como uma boa prática o fato de, após lançar as notas no sistema, em paralelo, e mesmo o SIGAA já postando automaticamente um e-mail, o docente envia também uma notícia aos alunos, “normalmente quando eu posto as notas da prova, das avaliações, eu coloco uma notícia, dizendo que postei e pedindo aos alunos que me ajudem se eventualmente identificarem algum erro” (Med1).

Quando se observam as preocupações sociais, com a entrada de estudantes da classe trabalhadora e de baixa renda na universidade, a partir do REUNI, e por conta das políticas de cotas, é valorizada a redução de custos com o material digital em substituição às fotocópias, sendo afirmado que isso faz diferença para estes alunos: “A situação do acesso ao material didático, isso aí eu sinto realmente que fez uma diferença, principalmente para os alunos que eu sei que não têm condição de acesso” (Med2).

Percebe-se também em um relato a preocupação com os alunos que não têm internet móvel, e em casos das rotineiras falhas ou quedas da internet do DCJ, é relatada a situação em que os alunos que têm internet são solicitados pelo docente a realizarem o compartilhamento do sinal com os colegas – roteamento - permitindo o acesso ao conteúdo já postado no SIGAA por toda a classe, “todos têm um smartphone pelo menos. Então eu tenho esses cuidados de dizer, ‘alguém que tem internet roteia para quem não tem’ ou junta” (Med2).

Com o uso do sistema, já há a preocupação pedagógica de repensar o modelo avaliativo, e alguns tipos de exercícios foram citados, “os estudantes se agrupam, escolhem casos e eles vão fazer as avaliações do conteúdo da disciplina voltados para esses casos” (Med2) a partir da análise de casos disponibilizados no sistema, bem como o uso da compilação de diversos

trabalhos relevantes e analisados individualmente pelo estudante ou de forma grupal, com a produção de artigos dos alunos.

Outra modificação no sistema de avaliação também registrada com o SIGAA dá conta de docentes que começaram a passar algumas avaliações pelo sistema, “comecei a repensar o modelo avaliativo e disponibilizar essas avaliações para eles pelo SIGAA, com bastante antecedência” (Med2).

Assim também, é citada a avaliação on-line, como instrumento para avaliação da aprendizagem, “a gente poderia utilizar melhor as tecnologias, sabe, de fazer avaliações por portfólio, fazer avaliações on-line” (Med2).

Novamente é valorizada a possibilidade de se construir uma aula híbrida, trabalhando de maneira presencial e também de forma mediada pela tecnologia, existindo o relato de postagem de materiais para trabalhos de forma virtual, quando o docente afirma que colocou “um caso para eles em uma orientação de questões, com links, materiais que eles acessavam, tudo virtualmente e que, a partir dali eles realizavam uma atividade” (Med2), sendo que a própria avaliação da disciplina é realizada através de um artigo voltado para este caso, “que é disponibilizado desde o primeiro dia de aula” (Med2) e escolhido pelo grupo.

Com a falta de equipamento de reprodução xerográfica na área do Curso, é relatada a prática de disponibilizar todo o material das disciplinas no sistema, sendo um dos argumentos utilizados para justificar o maior envolvimento do docente com o SIGAA, afirmando que “quando deixou de ter xerox em Santa Rita que eu entrei mais no SIGAA, assim com mais fôlego, porque eu passei a considerar o limite total e completo dos alunos para acessar os textos” (Med2).

Neste grupo já é aceito como uma boa prática a utilização do sistema para a modalidade EAD, quando o docente informa que passou a apontar na disciplina “para uma integração que há pouco tempo eu não sabia, que até 20% da disciplina o professor presencial pode fazer a distância”³³ (Med2), sendo também utilizado para a reposição das aulas, por vezes suprimindo a ausência do docente em casos de enfermidade, com orientações, atividades e envio de materiais, “quando eu adoço eu utilizo o SIGAA para orientá-los em alguma atividade, anexar algum material” (Med2).

Entre os docentes de uso mínimo, é relatada como uma boa prática o envio simultâneo de materiais e atividades à toda a turma, afirmando que “você não precisa mais mandar para cada um, você atualiza lá o sistema e todos estão cientes, ou deveriam estar” (Min1),

³³ Percentual posteriormente alterado através da Portaria nº 1.428/2018 (BRASIL, 2018), que autorizou ampliar o limite das disciplinas não presenciais, de 20 para 40%.

reconhecendo que agora é possível dar uma aula pela própria internet.

Quanto ao uso de aplicativos de mensagens instantâneas, neste grupo já é percebido alguns sinais de assédio por parte dos alunos, o que é caracterizado como um meio inconveniente, “Há muita inconveniência pelo WhatsApp, o assédio é muito grande em questões inconvenientes” (Min2).

Neste grupo há uma contradição de um docente que tem a preocupação de não usar outros canais informais, mas que ao invés de se referir ao uso do SIGAA para comunicação com a turma, relata enviar e-mail, afirmando que “Sempre acesso pelos canais formais, como o e-mail mesmo, de forma que as conversas fiquem registradas, para depois não dizer que o professor disse A quando o professor não disse A, disse B, disse C” (Min2).

O quadro seguinte sintetiza estes achados que foram classificados como boas práticas e principais contribuições do SIGAA.

Quadro 9 - Boas práticas e principais contribuições do SIGAA - DCJ/CCJ/UFPB – 2018.2.

USUÁRIOS MÁXIMOS	USUÁRIOS MÉDIOS	USUÁRIOS MÍNIMOS
Frequência em tempo real Plano de curso com links Lançamento de notas Aula híbrida Textos e vídeo prévios Atividades de pesquisa e extensão Atividade extracurricular Permitem variações Atualização semanal Disponibilização prévia Postagem de resumos Permite variação Automação Certificados Pesquisa rápida Rapidez Velocidade Eficiência Feedback Controle acadêmico Economia Redução da equipe	Importação de planos Uso como canal oficial Correção rápida de erros Acesso a todo material Compartilhamento do sinal Produção de artigos Substituição da xerox Uso de textos já digitalizados Orientação domiciliar Parte da disciplina como EAD Avaliação on-line Avaliações por portfólio Previsão de aulas Poupa trabalho Memória Enquetes Avaliações Facilidade em correções Digitalização Apoio didático Textos Ecologia	Plano de curso Envio simultâneo de textos Postagem de atividades Uso como canal oficial Textos em PDF Envio coletivo Menor uso de papel Baixo custo Direito autorais Meio ambiente

Fonte: Entrevistas DCJ/CCJ/UFPB. Elaboração do Autor. 2019.

6.4 POSSIBILIDADES E SUGESTÕES

Ao lançar o olhar para a frente, se busca nos relatos a visão dos docentes sobre o que eles enxergam como possibilidades de uso do SIGAA nas práticas acadêmicas, entendendo exatamente o que pode ser feito através do sistema e quais as sugestões destes docentes para o uso eficiente do investimento da UFPB.

Algumas das citações anteriores podem se repetir neste tópico, em vista de que, as sugestões, na maioria dos casos, são uma resposta às limitações anteriormente apontadas, ou, em outros casos, uma extensão e o aprimoramento das boas práticas.

Os docentes de uso máximo apontam seu uso nas atividades curriculares e extracurriculares, argumentando que “quando a gente vai realizar algum tipo de atividade extracurricular ou até mesmo atividade curricular dentro da sala de aula, essas tecnologias facilitam bastante o trabalho” (Max1), e que elas são muito práticas, por “permitirem variações” (Max1).

Sugerem de imediato a necessidade de ser reformulado o sistema com a possibilidade de acesso rápido (com menos cliques) e não mediado, principalmente para “as funcionalidades práticas que existem na universidade, como as chamadas, lista de chamadas, publicações de textos, quanto menos cliques eu tiver que fazer para isso, melhor” (Max1).

Em resposta à crítica de que os alunos não têm mais o hábito de olhar o e-mail, este grupo sugere que o sistema possa interagir com alguns aplicativos de mensagens e que passe a enviar “automaticamente mensagens rápidas para aplicativos como o WhatsApp ou o Telegram” (Max1), que consideram muito mais rápido e eficiente para este fim, propondo, inclusive, que estas “ferramentas” sejam transformadas em um aplicativo de comunicação instantânea, que seria a solução para o problema da necessidade atual de vários cliques para uma tarefa simples e rotineira, afirmando que quando é transformado em um aplicativo, “não tem isso, não tem queda, não tem fora do ar, então se eu tivesse que fazer uma sugestão seria essa” (Max1) e “o aluno não precisasse ficar logando o tempo todo, nem o professor” (Max1).

No mesmo grupo, outro docente afirma ter conhecimento da existência do SIGAA Mobile, mas perguntado se a UFPB tem este aplicativo, afirma “Sei que tem o SIGAA Mobile, mas sei que a UFPB ainda não” (Max1), embora seja relatado que a possibilidade de acesso ao SIGAA pelo smartphone ou tablet facilitava o controle de frequência, como era feito até há pouco tempo “porque com um celularzinho na mão fazia-se a frequência na sala de aula” (Med1).

Como forma de maximizar o tempo real da hora aula, deixando mais tempo para o professor se dedicar ao conteúdo da aula, sugerem o desenvolvimento de um aplicativo de automação da frequência que registre de forma georreferenciada por aluno - através de seus smartphones ou chip da carteira de estudante, por exemplo -, a hora que o aluno entrar ou sair da sala de aula, “passou na porta...bip-bip, está registrado” (Max2).

A limitação do espaço de armazenamento de postagens por docente é um problema para o qual os docentes de uso máximo sugerem como solução o aumento deste espaço, argumentando que por vezes deixam de postar algum material mais denso por falta de espaço, “com o sistema me informando que você já preencheu sessenta ou oitenta por cento do espaço disponível do material jogado dentro do sistema. Pode ser um pouco mais” (Max2).

Nos docentes de uso médio, as principais sugestões também dizem respeito à realização do controle da frequência através do celular ou do SIGAA Mobile.

Ao se contrapor à crítica de pouco uso do sistema, um docente relata o fato de que “até 20% da disciplina o professor presencial pode fazer a distância” (Med2) e sugere que se inicie um processo de repensar o modelo avaliativo até então existente, colocando também em prática modelos mediados pela tecnologia, “utilizando melhor as tecnologias, [...] e fazer avaliações on-line” (Med2).

Na infraestrutura, sugerem a melhoria das instalações físicas do Curso e da conexão com a internet, para evitar quedas e falhas, principalmente “melhorar sua rede digital para os alunos, o acesso, sabe, o sinal” (Med2). Neste ponto já sugerem que sejam pensadas formas mais fáceis de o aluno abrir um chamado no SIGAA “porque é mais fácil para quem é professor e servidor” (Med2).

Como forma de responder às dificuldades de manuseio e a falta de capacitação específica para o SIGAA, é sugerida a criação de um tutorial, “Eu não sei nem se tem um tutorial lá, se não tiver, talvez seria bom ter, um tutorial anexado” (Med2).

Entre os docentes de uso mínimo, repetem-se as sugestões de integrar as funcionalidades do SIGAA ao telefone, com um SIGAA “modelo WhatsApp” (Min1), de maneira a ele “continuar se desenvolvendo [...] pra ficar mais fácil e mais interativo” (Min1).

No que diz respeito à capacitação para utilização do sistema, é reconhecida a ausência desta prática pela instituição e novamente lembrado o aprendizado “pra saber mexer no SIGAA, pra sair daquela curiosidade” (Min1) e reafirmado que “seria bom ter um preparo” (Min1).

Dando resposta à constatação de subutilização, e como forma de incentivar o uso do sistema, é sugerida a criação de campanhas de divulgação do SIGAA como “a plataforma acadêmica da instituição, então assim, tudo deve ser feito pelo SIGAA” (Min1), no início de

cada semestre letivo, tendo como público as turmas de alunos dos períodos iniciais do Curso, afirmando que, “olhe tudo é pelo SIGAA, então qualquer coisinha você use o SIGAA, qualquer dúvida mande pelo SIGAA” (Min1).

Para sanar dúvidas e resolver pequenos problemas, é sugerido ampliar a relação com os usuários através de uma ouvidoria própria, com maior suporte e uma linha direta para resolução de problemas que não podem esperar o atendimento de um chamado virtual, com “alguém que nos momentos de dificuldade a gente pudesse ligar e dizer: ei, tô tendo um problema” (Min2).

No sentido de avaliar a usabilidade do SIGAA, propõem a realização de entrevistas ou aplicação de questionários com docentes a cada semestre, para verificar como está se dando o uso do SIGAA, com a elaboração de relatórios periódicos de uso do sistema, buscando responder “o por que e como podia melhorar o uso do sistema” (Min2).

Estas possibilidades e sugestões encontram-se agrupadas no quadro seguinte.

Quadro 10 - Possibilidades e sugestões no uso do SIGAA - DCJ/CCJ/UFPB – 2018.2.

USUÁRIOS MÁXIMOS	USUÁRIOS MÉDIOS	USUÁRIOS MÍNIMOS
Enviar mensagens p/celular Reduzir cliques Integrar com o WhatsApp Transformar em aplicativo Criar o SIGAA mobile Aumentar o espaço em HD Automatizar a frequência	Criar o SIGAA mobile Cursos EAD pelo SIGAA Permitir aula à distância Incluir ferramenta de pesquisa Melhorar o acesso Criar uma tutoria Integrar com o WhatsApp Repensar o modelo avaliativo	Criar o SIGAA mobile Fazer divulgação do SIGAA Palestra no início do semestre Continuar desenvolvendo Mais interatividade Cursos de Capacitação Criar um tutorial Implantar ouvidoria Suporte 24 horas Pesquisas de satisfação Entrevistas com usuários Relatórios semestrais

Fonte: Entrevistas DCJ/CCJ/UFPB. Elaboração do Autor. 2019.

Como se percebe, há um mundo de possibilidades a serem trabalhadas, a partir destas análises da percepção docente, dos usos corriqueiros do SIGAA, das boas práticas, dos elementos que limitam o seu uso em sala de aula, e destas contribuições para a gestão das práticas acadêmicas que são acompanhadas das sugestões elencadas, que podem ser tratadas pelos órgãos responsáveis, fazendo do uso deste AVA um elemento potencializador da qualidade do ensino na UFPB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos tempos de resistência e de mudanças. Algumas mudanças nem sempre de acordo com o nosso desejo, outras nem sempre com a velocidade que almejamos.

Com a introdução das TDs em uma instituição de ensino superior, para realizar a gestão de suas práticas acadêmicas, não é diferente. Do momento de entusiasmo inicial ao momento de sua efetiva aplicação no dia a dia, ocorrem dificuldades, falta de interesse dos envolvidos e até resistências, seja do ponto de vista pedagógico, seja através das entidades representativas dos profissionais, como é o caso da resistência da OAB ao ensino de Direito na modalidade EAD.

Está claro que a tecnologia não pode ser vista como a panaceia da solução para todos os problemas da educação moderna, nem como o brinquedo para os que a elogiam sem considerar seus riscos e limitações ou assumindo-a como portadora de uma neutralidade da técnica, que entendemos ser inexistente, tal como alertou Barreto (2001) sobre a subordinação da informática e das tecnologias da informação e comunicação às diretrizes do Banco Mundial.

Nesta pesquisa, em que buscamos captar quais as contribuições do SIGAA para a gestão das práticas acadêmicas, tomando como campo de estudo o Curso de Direito da UFPB, na unidade de Santa Rita, extraindo dos dados estatísticos de uso do sistema pelos docentes e dos relatos colhidos em entrevistas, a percepção destes docentes, construindo a partir de nosso referencial teórico uma análise e interpretação que colabore com o aperfeiçoamento deste AVA, são citados caminhos para a solução de parte dos problemas detectados, em uma situação que pode perfeitamente ser referenciada para outras instituições de ensino superior que adotem este tipo de sistema de gestão acadêmica.

No entendimento de que a gestão acadêmica no SIGAA não se dá apenas no tratamento dos aspectos mais quantitativos, preenchidos através de números de controle acadêmico, com anotações de frequência dos alunos à sala de aula e registros de notas de avaliação, que são requisitos legais para a aprovação em determinada disciplina, mas, e principalmente, abordando aspectos sobre a relação entre os recursos tecnológicos e os recursos humanos envolvidos, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem possa ocorrer de forma facilitada, através da interação e compartilhamento de conteúdo, com o desenvolvimento de métodos e técnicas próprias a este novo ambiente, trabalhamos com este último aspecto.

A tecnologia do SIGAA não foi concebida para servir apenas como substituto da antiga caderneta de papel em que eram afixadas as faltas e notas, possuindo recursos que permitem oferecer suporte aos diferentes processos envolvidos na organização, planejamento e execução

de grande parte das etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Neste aspecto de uso pedagógico do SIGAA, faz-se mister entender que o AVA deve permitir ao docente aproveitar e apropriar-se dos recursos disponíveis, de forma a garantir uma maior flexibilidade na sala de aula, com a possibilidade de inovar sua prática, incluir e testar novos métodos, fazendo da mediação tecnológica não a substituição do ensino presencial pelo ensino não presencial, mas, no próprio ambiente, realizar atividades que se complementem e contribuam, em um hibridismo planejado, para atrair a atenção do jovem conectado com as TDs, visando ampliar a capacidade do aluno refletir e construir o conhecimento neste novo espaço.

Ao aglutinar as várias ferramentas que anteriormente eram ilhadas e não “conversavam” e realizar a passagem dos antigos sistemas isolados existentes na UFPB para o SIGAA, como era presumível, ocorreram problemas diversos, oriundos da própria compatibilidade e das diferenças de campos a serem migrados.

Alguns são problemas pontuais, como os de compatibilidade entre o antigo sistema e o novo, ocasionando em alguns casos um retrabalho para o docente migrar seus conteúdos de períodos anteriores para o novo ambiente, de forma manual e individualizada, com inevitáveis perdas de dados anteriormente existentes em plataformas como o MOODLE ou *Google Drive*, o que deverá exigir uma solução futura, com a construção de alguma ferramenta de integração entre estas plataformas e o SIGAA.

Através da associação das expressões correlatas a cada uma das categorias identificadas através das etapas de codificação, junção em famílias e criação de vínculos previstas na metodologia, é possível formular-se algumas considerações, que levam a perceber que o uso extremamente desigual das Turmas Virtuais do SIGAA pelos docentes pode ter origem em diversas causas, que podemos sintetizar como sendo de ordem da infraestrutura da UFPB, de ordem pedagógica ou mesmo de usabilidade do sistema.

Vislumbra-se que a grande parte das falas podem ser sistematizadas neste tripé, que envolve as questões de infraestrutura com o acesso às TDs, a formação dos professores para uma nova prática acadêmica mediada por estas tecnologias e a usabilidade do sistema para os fins da AE que Anísio Teixeira (1963) defendia como uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola.

As falas relacionadas à infraestrutura referem-se principalmente às condições em que se encontra a unidade descentralizada da UFPB em Santa Rita, notadamente as condições de acesso físico propriamente dito, assim como o acesso remoto, já que esta unidade descentralizada dista alguns quilômetros da sede, dependendo de serviços de manutenção e

conservação da Prefeitura Universitária do Campus central da UFPB (Campus I), e as dificuldade de acesso à conectividade também centralizada no Campus I.

A resistência ao SIGAA apontada em algumas falas podem ser reduzidas com a aceitação e naturalização paulatina do uso do sistema, com a aplicação sendo absorvida como parte da rotina do docente e do processo de ensino e aprendizagem, sendo incorporada e, como resultado dessa apropriação, cada vez mais exigida, assim como será exigido o desenvolvimento constante de novos recursos.

No que diz respeito à facilidade de acesso dos mais jovens, é importante registrar o fato de que, apesar da idade do corpo docente do DCJ ser relativamente jovem (93% tem até 50 anos) nem todos nasceram com a tecnologia ou são fluentes na linguagem digital e manuseio dos computadores, o que retrata a chegada tardia da informática em nossas universidades, em comparação com os grandes centros mundiais.

Além do fator geracional, que não pode ser totalmente desprezado, sobressai nas entrevistas a constatação de que a maior resistência em relação ao uso do SIGAA se dá pela falta de conhecimento das funcionalidades da ferramenta por parte dos envolvidos no processo.

Outros problemas são mais profundos, como os de estrutura física – agravados pelos contingenciamentos orçamentários do governo federal – de capacitação para o manuseio do novo instrumento, e da própria política de inserção destes sistemas na vida acadêmica da instituição de forma a se conseguir maior ganho e eficiência.

No tocante às principais dificuldades apontadas, em relação à estrutura da instituição, estas são agravadas pela distância da unidade descentralizada do Curso de Direito de Santa Rita da Prefeitura Universitária e do STI, no Campus em João Pessoa, o que provoca constantes interrupções no acesso à internet, com falhas de conexão e lentidão de tráfego.

Evidente que para o melhor desempenho do sistema a Universidade deve dispor de equipes e de espaços especialmente pensados ou preparados para atender uma demanda constante de capacitação, assim como o professor deve ser estimulado e capacitado para o melhor uso das TDs que adentram em sua sala de aula.

Para o docente que não tem o pleno domínio das plataformas digitais e tem dificuldade no uso de tecnologias deve ocorrer a possibilidade deste docente ter o auxílio por parte de um tutor ou monitor, ou mesmo por meio de cursos de capacitação, ou capacitação em serviço.

Pelo que se extrai de parte dos relatos, a falta de proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias é uma das causas do pouco uso, agravada pelo percurso de absorção do SIGAA pelos docentes, que, no caso do DCJ, vem ocorrendo mais intuitivamente e por demanda do que como resultado de um planejamento. Os dados colhidos

junto à STI atestam o pouco uso das Turmas Virtuais e alguns docentes chegam mesmo a reconhecer que fazem o que é “exigido”, enquanto outros demonstram o desconhecimento das potencialidades existentes.

Realmente há por parte destes docentes um desconhecimento das potencialidades do sistema, notadamente pela falta de formação ou capacitação específica para o manuseio acadêmico, tendo a maioria passado a usá-la e aprendido de forma autodidata, por meio do método de tentativa e erro. Alguns relatam o aprendizado pela experiência que obtiveram enquanto alunos, ou com o auxílio de algum outro docente que tenha um pouco mais de conhecimentos adquiridos.

Alguns sintomas do desconhecimento do sistema, provavelmente advindo da ausência de capacitação própria, está presente, por exemplo, no caso da reclamação dos docentes sobre a necessidade de um mecanismo que permita o lançamento de notas compostas, em que uma determinada avaliação é consolidada pela junção de várias atividades. Em verdade há uma falta de conhecimento, pois o SIGAA contempla esta função, inclusive com a possibilidade daquele docente optar em compor a nota pelo somatório ou pela média das notas lançadas.

Como consequência destas limitações, as imensas possibilidades de uso do SIGAA e das Turmas Virtuais não são ainda do conhecimento do corpo docente, que utiliza os recursos pedagógicos básicos que compõem o tripé plano-frequência-notas, em uma subutilização do sistema.

Com estas alterações no espaço da gestão acadêmica, com a implantação deste AVA, há que se pensar também em novas estratégias de ensino e novas formas de avaliação, de forma que possibilite em determinadas situações aos alunos participarem, além da própria avaliação, da avaliação do restante da Turma Virtual, em um “*blended*” com a avaliação docente, que deverá levar em conta aspectos como o monitoramento das atividades virtuais desenvolvidas pelo conjunto da turma e por cada um, associada ou não às avaliações presenciais.

É preciso ter em mente que o ensino mediado pela tecnologia foi pensado para uma cultura baseada em conhecimentos compartilhados, e que com a amplitude, velocidade e dinâmica que as TDs hoje nos permitem, por vezes o aluno tem mais informações sobre determinado aspecto do curso do que o próprio docente, sendo necessário estar atento para não deixar o aluno perder o interesse pela disciplina e ficar limitado apenas a atingir a nota mínima de avaliação.

A forma atual de uso das Turmas Virtuais pelos docentes demonstra que, nesta fase inicial, o uso do sistema representa mais uma continuação do que uma mudança de atitude, e apenas contribui para que os docentes realizem aquilo que eles já fazem rotineiramente, sem

grandes alterações do processo de ensino e aprendizagem. É a educação bancária em nova roupagem, com um trio de obrigações informatizadas: plano de curso, frequências e notas.

Com a postagem antecipada do conteúdo, tendo o aluno o conhecimento prévio do que será objeto do próximo encontro presencial, em um modelo híbrido próximo à sala de aula invertida, o tempo de aula poderá ser melhor aproveitado e utilizado para outras interações pedagógicas em sala, propiciando maior participação e espaço para discussão e formação do conhecimento no grupo.

E isto tem que ser uma via de mão dupla. Quando o docente posta uma tarefa através do SIGAA, com prazo de entrega definido, e após esgotado esse prazo não comenta o trabalho enviado pelo aluno, ou não lhe faz uma avaliação em tempo hábil, causa no aluno uma sensação de que o trabalho ainda não foi recebido, ou, se o foi, que não era importante para a disciplina.

E os estudantes não estão somente conectados. A instantaneidade dos meios permeia várias falas dos entrevistados, sendo citado por diversas vezes que o e-mail – meio de comunicação até recentemente e amplamente utilizado e por onde o SIGAA realiza seus comunicados – já não é tão acessado pelos alunos, que preferem o uso de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, por exemplo.

Mesmo elogiada a possibilidade de comunicar-se diretamente com os alunos através do SIGAA, o uso destes aplicativos de mensagens instantâneas é referenciado como mais eficiente, tendo alguns a ressalva de que, por não serem canais oficiais, podem gerar outros problemas, o que os faz usá-los apenas quando o SIGAA não consegue atender esta necessidade.

Além da discussão do conteúdo da disciplina, com a exigência da formulação de trabalhos escritos, questionários ou tarefas na plataforma, do tipo resenhas, resumos ou fichamentos, tem-se a possibilidade da emissão de relatórios do SIGAA que conseguem apontar as atividades desenvolvidas por um usuário/aluno, com quantidade de acessos, hora de login, tempo de duração da sessão, downloads efetuados, participação e interações em chats e fóruns, questionários e enquetes respondidas, tarefas cumpridas, entre tantas outras possibilidades que no nível mais profundo podem chegar a observar o conteúdo das discussões, o envolvimento e capacidade de resolução de problemas, fornecendo elementos suficientes para uma avaliação pedagógica diferenciada do método tradicional de aplicação de resumos, trabalhos e provas exclusivamente presenciais.

Como todo produto de uso contínuo e sujeito a mudanças, o SIGAA é um instrumento não acabado, sempre em construção, com novas funcionalidades sendo implantadas de acordo com as demandas originadas pelos usuários.

Para se ter uma ideia da complexidade e da multiplicidade de exigências que são feitas

ao sistema, apesar de emitir vários tipos de declaração, o SIGAA não emite diretamente a Láurea Acadêmica, que é um prêmio, sob a forma de um diploma, entregue pela Reitora ao melhor aluno de cada curso, durante a solenidade de outorga coletiva de grau, no entanto, o SIGAA permite a elaboração de relatórios que dão apoio a esta diplomação.

Como tem sido uma constante a UFPB colocar em seu planejamento como meta para o ano seguinte o aperfeiçoamento do SIGAA como instrumento de gestão acadêmica, para os anos de 2018 e 2019, o planejamento passou a incluir a implantação de novos módulos de gerenciamento de programas acadêmicos coordenados pela PRG, o que vem ocorrendo, com equipe específica do STI, e que poderá ser avaliado em uma outra pesquisa.

Para além do que foi dito, percebe-se nas falas a ausência de referências dos docentes à utilização de webconferência (encontro virtual que possibilita o compartilhamento de apresentações, voz, textos e vídeos) e videoconferência (encontro virtual que possibilita o contato visual e sonoro entre os participantes), que já são amplamente utilizados em atividades acadêmicas da pós-graduação e que sequer são citadas como possibilidade acadêmica nas entrevistas. O próprio SIGAA disponibiliza a possibilidade do fórum, porém ainda não tem esta aplicação desenvolvida de forma a disponibilizar a webconferência ou videoconferência como recursos em suas Turmas Virtuais.

Este fórum, que é criado automaticamente pelo sistema, não obteve nas entrevistas o reconhecimento de seu uso pelos docentes, o que pode ser uma consequência das precariedades das condições técnicas e de infraestrutura, com a apontada baixa velocidade de conexão e constantes falhas, o que leva os docentes a agirem como se estas tecnologias não estivessem disponíveis para o seu uso em sala e aula.

E ainda não estamos falando das possibilidades do SIGAA fazer uso da inteligência artificial, com o sistema mensurando cada acesso, resposta ou interação realizada, fornecendo alternativas a cada etapa desenvolvida pela turma, adaptando os exercícios ao nível de cada aluno, com orientações pedagógicas ao professor, indicando precisamente quais alunos necessitam de maior suporte para evitar provável reprovação ou abandono de determinada disciplina, tudo isso amparado no algoritmo desenvolvido a partir das experiências das turmas anteriores.

Em outra etapa poderia se pensar em integrar ao SIGAA processos de computação em nuvem, laboratórios Maker amparados no uso de impressoras 3d, drones e robótica.

Como em diversas outras áreas de aplicação de novos instrumentos de gestão, existem limitações de infraestrutura, pedagógicas e do próprio SIGAA, que perpassam os dados estatísticos de baixo uso do sistema e cujas causas são expressas nas falas dos sujeitos do corpo

docente do Curso de Direito de Santa Rita, como o caso de expectativas frustradas em relação ao que se esperava com o ingresso de determinada inovação tecnológica na Universidade, mas que são passíveis de correção pela UFPB.

Neste momento, de forma geral, os docentes estão utilizando minimamente os recursos pedagógicos do SIGAA no processo de ensino e aprendizagem, cumprindo mais o que lhes é determinado legalmente, e muitas das medidas sugeridas, assim como o atendimento das necessidades aqui elencadas, passam também por uma alteração dos mecanismos de participação ativa da comunidade universitária na definição de seus rumos e de suas prioridades de gestão, o que não é uma tarefa dada, mas a ser construída.

De forma sintética, as contribuições do uso das Turmas Virtuais do SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB em Santa Rita são ainda reduzidas, tendo, porém, estes docentes a percepção de que o uso das TDs nas práticas educativas é bastante positivo - com as evidentes ressalvas já citadas - e dotado de grandes possibilidades como elemento de mediação pedagógica em sua prática cotidiana.

Ao final, sonharemos como Paro (2005) com a utopia da gestão democrática da escola pública, usando o termo utopia no sentido de significar algo que não existe, mas que se coloca como algo desejável, ainda mais quando queremos que o mundo virtual traga o melhor para o mundo físico, colocando o ser humano como o centro do processo, e não a tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD 2018**. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo .pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf). Acesso em 12. Jun. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **Processo eletrônico e teoria geral do processo eletrônico**: a informação judicial no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. "**Há uma crise de atenção**". Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/zygmunt-bauman-ha-uma-crise-de-atencao>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva. **A docência do século XXI**: formando competências para o uso das TICs na UFPB. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva. **Cultura acadêmica e tecnologias intelectuais digitais**: ensinar e aprender com blogs educativos no ensino superior. 256 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BITTENCOURT, Maria Cristina Dias; GUEDES, Flavia Motta Lima; SILVA, Sandra Aguera Alcova. O uso pedagógico da rede social Edmodo: Formação continuada de professores e a socialização do conhecimento. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de Produções Didático-Pedagógicas**. 2014. Secretaria de Educação. Governo do Paraná. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_lem_pdp_maria_cristina_dias_bittencourt.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE Nº 55**, de 18 de fevereiro de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces055.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. SESU/MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**.

2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. 2018. **Planejamento Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação (2019 - 2022)**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/225-planejamento-estrat%C3%A9gico-de-tic?download=12716:petic-2019-2022>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 12 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. 1997. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo?view=default>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria os Cursos de Ciências Jurídicas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960.** Federaliza a universidade da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3835-13-dezembro-1960-354392-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.244, de 7 de novembro de 1984.** Dispõe sobre a criação e o funcionamento do Juizado Especial de Pequenas Causas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7244.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.800, de 26 de maio de 1999.** Permite às partes a utilização de sistema de transmissão de dados para a prática de atos processuais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19800.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre a informatização do processo judicial; altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11419.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010.** Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. DCN. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 67. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-dc-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. MEC. **Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -

INEP. Ministério da Educação (Comp.). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. 2004 a 2016. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/texto-referencia-audiencia-publica.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2015**: principais resultados. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2018. **Censo da Educação Superior de 2017**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2019. **Censo da Educação Superior de 2018**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997**. Institui o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_348748_PORTARIA_N_522_DE_9_DE_ABRIL_DE_1997.aspx Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 22.535, de 18 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 17, de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 dez. 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Portaria nº 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/66431-portaria-normativa-11-pdf/file>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2669>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 55/2004**. Minuta de Parecer do Conselho Nacional de Educação. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/texto-referencia-audiencia-publica.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Brasília, DF, 1 out. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. 4. ed. 4.Reimp. São Paulo: Ed. USP, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli; ALMEIDA, Ana Maria de. Teoria fundamentada nos dados: a coleta e análise de dados qualitativos = Grounded Theory Methodology: the data collection and qualitative data analysis. **Revista Cogitare Enfermagem**. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/issue/view/2722>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: CASTELLS, Manuel. **Fim de Milênio**, v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bionconcini de. Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 19-39, maio 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p19/22183>. Acesso em: 06 maio 2019.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. As origens do Direito ocidental na pólis grega. **Justiça & História**, Porto Alegre, v.2, n. 3, 2002. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/65839> . Acesso em: 02 dez. 2018.

COELHO, Espartaco Madureira. Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o setor público. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 55, n.1 e 2, p. 89-115, jan./jun. 2004.

CORREIA, Ludmila Cerqueira; SANTOS, Jackson Paulo de Lima; e LIRA, Lara Vitória Marinho. **DCJ/SR 10 Anos: Pesquisa e extensão, capacitação docente**. Semana de Integração Acadêmica “Elizabeth Teixeira. Santa Rita, 2019. Slides.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e

desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s.l.], v. 18, n. 2, jan. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 04 jul. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Paulo, p. 53-65, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19967/11598>. Acesso em: 29 jan. 2019.

DIAS, Emerson de Paula. Conceitos de Gestão e Administração: Uma revisão Crítica. **Revista Eletrônica de Administração, Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Franca**, São Paulo, V.1, Ed.1, jul./dez. 2002. Disponível em: www.ebah.com.br/content/ABAAAfPZcAE/conceitos-gestao-administracao-revisao-critica. Acesso em: 12 mai. 2019.

ESTEVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. **Gestão em Ação**. Salvador, v.4, n.2, p.75-86, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>. Acesso em: 12 mai. 2019.

FARIA, Luciano Mendes Filho; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cyntia Greive (Org) **500 Anos de educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.

FOLHA ON LINE. **Ranking Universitário da Folha (RUF) de 2018**. Disponível em <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-cursos/direito/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 36 ed. 2003.

G1-PB. **Ofício relata problemas no curso de Direito de Santa Rita na UFPB ao MPF**. Publicado em 21.08.2013. Disponível em <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/08/oficio-relata-problemas-no-curso-de-direito-de-santa-rita-na-ufpb-ao-mpf.html>>. Acesso em: 15 Jun. 2019.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GATTI, Bernardete. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. São Paulo: FDE/ SEE,

v. 4, dez. 1993.

GLASER, Barney. **Teoria Fundamentada**: questões e discussões. Mill Valley, CA: Sociology Press, [1998].

GOOGLE. **Sobre o Google Sala de Aula**. 2014. Disponível em <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR>. Acesso em: 22 jun. 2019

GUERRA, Miguel A. Santos, A escola que aprende. **Cadernos investigação e prática**. Edições CRIAP/ASA, Fevereiro 2001.

HORN, Michel; STAKER, Hearther. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

IBGE. **PNAD**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014, do IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2014/default_xls.shtm. Acesso em: 27 ago. 2017.

JUNQUILHO, Gelson Silva. **Ação Gerencial na Administração Pública**: a re/produção de raízes brasileiras. 2000. Tese (doutorado) – UFMG, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de Educação**, CEAP-Salvador (BA), jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

LITO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOLLINI, Paolo. **Didática e computadores**: quando e como a informática na escola. São Paulo: Loyola, 1991.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Depto. de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. - 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.139-147, abr. 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/download/136144/131958>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MARTINS, Ronei Ximenes; PAIVA, Vânia de Fátima Flores. Era uma vez o PROINFO... diferenças entre metas e resultados em escolas públicas municipais. **Revista Horizontes**. v. 35, n. 2, [2017] . Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/319/216>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. Inovação, Investigação em Educação. **EDUSER: revista de educação**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser>. Acesso em: 29 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. N.º 3, mai/ago, 2007. Issn 1649-4990. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 2007, pp. 41-50. Disponível em: <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012

MORAN, José. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, 2000, v. 5, p.57-72.
Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf.
Acesso em: 03 jun. 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

MOODLE. **O que é e para que serve o Moodle**. 2018. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/o-que-e-e-para-que-serve-o-moodle/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

NASCIMENTO, Stefanie Giulyane Vilela do. **A gestão patrimonial de bens móveis de caráter permanente na UFPB e na UFRN**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5897>. Acesso em: 14 jun. 2019.

NOVAIS, Sueli Menelau de et al. **Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil**. Disponível em:
https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/1423_artigo%20SEGET%202.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **OAB vai à justiça contra graduações a distância em Direito**. 2019. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/57702/oab-vai-a-justica-contr-graduacoes-a-distancia-em-direito>. Acesso em: 05 Nov. 2019.

O'BRIEN, James A. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era de internet**. Saraiva, 2004. 2.ed.

OLIVEIRA, Adailton Borges de. **Gestão educacional em múltiplas dimensões**. Alda Junqueira Marin, Ana Maria Falsarella, Edmundo Alves de Oliveira (Org.). 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2018.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Sistemas, organizações e métodos: uma abordagem gerencial**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa: magistério, formação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília; São Paulo: Paralelo 15; Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Silvio Luís. **Tratado de metodologia científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2001.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colônia. In: PAIVA, José Maria de. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise e DIAS, Maria Regina Álvares C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA. In: **Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

POPPER, Karl Raimund. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 1972

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; SILVA, Edna Lúcia da; ALMEIDA, Helena Moreira de. Terceiro mundo tecnologia x transferência de informação. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 14, n. 2, dec. 1985. ISSN 1518-8353. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/219/219>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira et al. Contribuição dos Sistemas Integrados de Gestão para as Práticas de Ensino e Aprendizagem. **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 9, p. 45-52, jul. 2012. Disponível em: http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/24. Acesso em: 23 maio 2019.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Educação a Distância: do Ensino por Correspondência à Aprendizagem Virtual - Garantia de Sucesso? In: **Revista Educaçonline**. Volume 5 - No 1 - Janeiro/Abril de 2011. Disponível em: <https://sites.google.com/site/geacufjrpublico/textos-basicos/educacao-a-distancia-conceito-e-caracteristicas>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP. 1952.

ROCHA NETO, Aluizio Ferreira da; LIMA, Gleydson Azevedo Ferreira. Sistemas Institucionais Integrados da UFRN. **II Workshop** de TI das IFES. UFRS. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/iitwifef/trabalhos/TRAB10943_CPE55640_53_ArtigoUFRN.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

SADALA, Maria Lúcia A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida**. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/12.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 3a. edição. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **A percepção: uma teoria semiótica**. 2ª. Ed. Experimento: São Paulo, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2008. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SANVICEN, Paquita. **Para pensar um rato...o más: reflexiones para estudiantes que no quieren ser arrastrados por la información que vá a mil por hora**. Espanha: Milenio Publicaciones S. L., 2017.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: Saviani, Dermeval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. 1ed. Vitória: Editora da UFES, 2010, v. 1, p. 15-44.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEBRAE. **Observatório CER Ensino Híbrido: o caminho para uma nova educação**. 2017. Disponível em: <http://cer.sebrae.com.br/ensino-hibrido/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SCHUSTER, Marcieli. **Corpo e adoecimento na percepção docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SILVA, Adival do Carmo. **Evolução da administração pública no Brasil e tendências de novos modelos organizacionais**. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/13/outros/27b4d512efbac7d37520bc37aa78cac1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

SILVA, Elza Maria Tavares. **Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar) – PUC Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n1/v4n1a08>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. Florianópolis: SC: [s. n.], 2000.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. In: **Estudos RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 238, 2013. [on-line]. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/361/352>. Acesso em 12 jul. 2019.

SILVEIRA CONKE, Leonardo. O Pensamento estratégico no século XX: explicações históricas. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 12, n. 4, p. 210-234, outubro-diciembre, 2013.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOUZA, Cesar Alexandre de. **Sistemas integrados de gestão empresarial: estudos de casos de implementação de sistemas ERP**. 2000. Dissertação (Mestrado em Métodos Quantitativos) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 2, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>. Acesso em: 01 set. 2018.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p.10-19, out./dez. 1963.

TEIXEIRA, Anísio. Reforma universitária na década de 60. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1991.

TELEBRASIL. Associação Brasileira de Telecomunicações. **Brasil já tem mais de 5 mil municípios com internet móvel**. Disponível em: <http://www.telebrasil.org.br/sala-de-imprensa/releases/8240-brasil-ja-tem-mais-de-5-mil-municipios-com-internet-movel#>. Acesso em: 27 ago. 2017.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C. S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Ata da Reunião do CGTI de 28.04.2016**. Disponível em: <http://security.ufpb.br/cgti/contents/atas/cgti-ata-reuniao-28042016.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. 2016. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-ufpb-2015.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão do Exercício de 2018**. 2019. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/t3XKdyTzDiYt2Bf>, Acesso em: 18 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Comitê de Governança Digital da UFPB**. 2017. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cgd>. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Universidade Participativa - UP 2013**. Relatório. Disponível em: <http://www.ufpb.br/reuni/contents/documentos/relatorio-geral-up-21062013.pdf/view> Acesso em: 27 Ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2009-2012**. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2009_2012.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018**. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução 19/2015 do Consepe**. Revoga a Resolução nº 13/2012 do Consepe, aprova e dá nova redação ao Regulamento e à Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, em nível de Mestrado Profissional, sob a responsabilidade do Centro de Educação. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/201506208515ff107852ef4cf33c01d0/Resolucao_n_19_CONSEPE_-_REVOGAR_A_RESOLUO_N_13.2012.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Superintendência de Tecnologia da Informação. **Sistemas Integrados de Gestão**. 2016. Disponível em: <https://www.sti.ufpb.br/sti/contents/menu/institucional/projetos>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução Nº 52/2018**. Revoga a Resolução Consepe no 22/2016, estabelece critérios para distribuição de encargos ao pessoal da carreira do magistério superior na UFPB e regulamenta o Plano e o Relatório Individual Docente. Disponível em: http://www.propesq.ufpb.br/propesq/contents/downloads/resolucoes/rsep52_18.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 061/2018**. Disciplina o relacionamento entre a UFRN e os interessados no licenciamento e transferência dos Sistemas Integrados de Gestão - SIG-UFRN bem como sua manutenção, evolução e sustentabilidade financeira. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20190730615b92576499346c98a399ae7/res0612018-Disciplinacao_relacinamento_entre_a_UFRN_e_os_interessados_no_Sistema_.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed. Campinas, SP: Nied; Unicamp, 1998.

VALENTE, José Armando. **A História do Projeto FORMAR**. 2006. Disponível em

<https://www.nied.unicamp.br/projeto/formar/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B - Roteiro da Entrevista

Apêndice C – Levantamento de uso do SIGAA por Docentes do DCJ/UFPB - 2018.2

Apêndice D – Mapa de Percepção sobre Tecnologia na Educação – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice E – Mapa de Percepção sobre a EAD – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice F – Mapa de Percepção sobre o MOODLE – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice G – Mapa de Percepção sobre o SIGAA– Uso Máximo - CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice H– Mapa de Percepção sobre o SIGAA– Uso Médio - CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice I – Mapa de Percepção sobre o SIGAA– Uso Mínimo - CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice J – Mapa de Percepção Aluno X SIGAA– CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice K – Mapa de Boas Práticas no SIGAA – CCJ/UFPB - 2019

Apêndice L – Mapa de Percepção Geracional do SIGAA – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice M – Mapa de Percepção sobre Capacitação para o SIGAA – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice N – Mapa de Limitações, Problemas e Críticas do SIGAA – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice O – Mapa de Contribuições do SIGAA – CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice P – Mapa de Possibilidades e Sugestões ao SIGAA – Máximo - CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice Q – Mapa de Possibilidades e Sugestões ao SIGAA – Médio- CCJ/UFPB – 2019.

Apêndice R – Mapa de Possibilidades e Sugestões ao SIGAA – Mínimo- CCJ/UFPB – 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre a **GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA) POR DOCENTES NO CURSO DE DIREITO**, e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador EDNALDO ALVES COSTA, aluno do Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, da Universidade Federal da Paraíba, sob a Orientação da Profa Dra. ADRIANA VALERIA SANTOS DINIZ e Coorientação da Profa. Dra. LEBIAM TAMAR GOMES SILVA.

Os principais objetivos deste estudo são avaliar as contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB/Santa Rita, tendo como objetivos específicos analisar as práticas acadêmicas realizadas por meio das Turmas Virtuais no sistema SIGAA, observando as principais recorrências; verificar as possibilidades e limitações do sistema SIGAA a partir dos relatos de experiência de docentes do Curso de Direito; e, descrever as boas práticas e os principais resultados observados.

A finalidade deste trabalho é conhecer como está ocorrendo a relação do processo de inclusão/hibridação das tecnologias digitais no ambiente da gestão pedagógica, a partir da visão docente, propiciando contribuir com a discussão sobre o ambiente de inclusão das Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração para uma entrevista semi-estruturada sobre o tema, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação ou apresentação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para os participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu

consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador EDNALDO ALVES COSTA.

Endereço (Setor de Trabalho):NDIHR/UFPB

Email: ednaldoac@gmail.com

Telefone: (83)3216.7159 e (83)988232155(whatsapp)

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Mestrando: Ednaldo Alves Costa

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Valeria Santos Diniz

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Objetivo da Entrevista:

O objetivo geral da pesquisa “Gestão das Práticas Acadêmicas no Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) por Docentes no Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba” é avaliar as contribuições do uso deste sistema para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB/Santa Rita, tendo como objetivos específicos: analisar as práticas acadêmicas realizadas por meio das Turmas Virtuais no sistema SIGAA, observando as principais recorrências; verificar as possibilidades e limitações do sistema SIGAA a partir dos relatos de experiência de docentes do Curso de Direito; e, descrever as boas práticas e os principais resultados observados.

A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você que atua nesta prática diária pode estar me informando sobre este assunto de maneira tão real.

Em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, estando eticamente resguardado quando a sua identificação.

Para que esta entrevista seja fiel ao que você esta me informando eu gostaria gravar o áudio da nossa entrevista. Você me permitiria fazer a gravação da entrevista?

Roteiro da entrevista de pesquisa

1. Como você enxerga o uso das Tecnologias Digitais (TDs) em sala de aula?
2. Qual a sua opinião sobre o ensino na modalidade EAD?
3. Já utilizou o MOODLE como recurso pedagógico?
4. Quanto ao SIGAA, qual sua familiaridade e quais recursos do SIGAA você usa na prática pedagógica?
5. Você costuma criar fóruns, postar notícias ou vídeos, criar chats e propor enquetes nas Turmas Virtuais do SIGAA?

6. O corpo discente de suas turmas usa as funcionalidades pedagógicas da Turma Virtual?
7. Poderia nos dar exemplos de uma prática exitosa de uso do SIGAA em sua experiência como docente?
8. Na sua experiência acadêmica, quais as maiores limitações para o docente e o discente no uso do SIGAA?
9. Quais as principais contribuições que você identificou no uso do SIGAA em suas práticas acadêmicas?
10. Como você avalia o uso do SIGAA para a gestão pedagógica no Curso de Direito da UFPB?
11. Em sua opinião, o PPP do Curso de Direito atende às exigências digitais do mercado de trabalho do advogado? O SIGAA colabora para isso? Que alterações você proporia no Currículo para se adequar as essas exigências?
12. Na sua formação docente, você teve contato com o uso de ferramentas de TDs? Se sim, quais?
13. Após sua contratação como docente da UFPB, realizou algum curso de capacitação ou atualização em informática educacional?
14. Baseado na sua experiência docente, que sugestões você daria para aprimorar o uso do SIGAA?

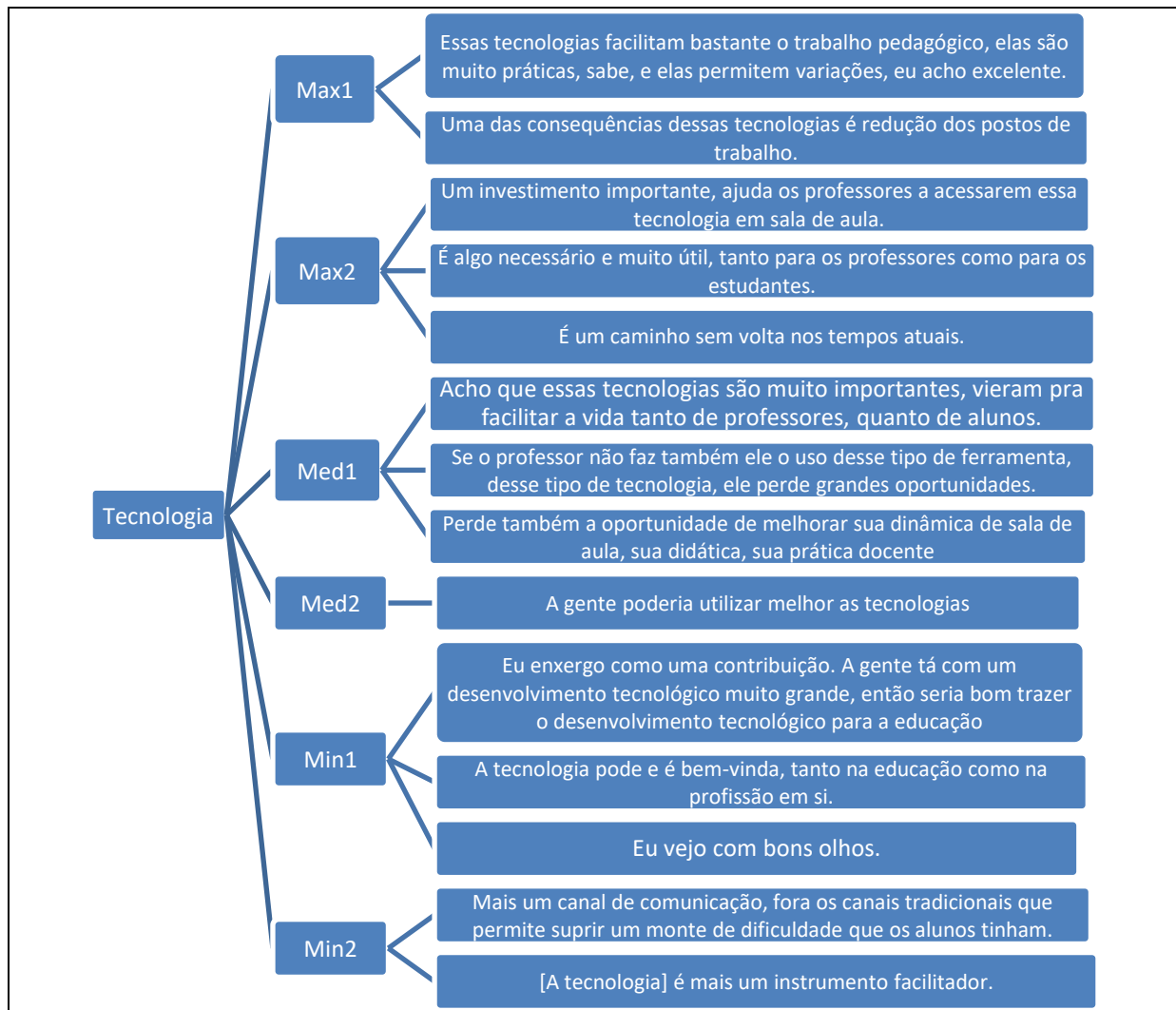
Muito obrigado!

**APÊNDICE C –LEVANTAMENTO DE USO DO SIGAA POR DOCENTES DO
DCJ/UFPB - 2018.2**

	PLANOS	NOTÍCIAS	FORUNS	ATIVIDADES	MATERIAIS	VÍDEOS	QUESTION	ENQUETES	TOTAL
DOCENTE1	2	2	2	0	12	0	0	0	18
DOCENTE2	4	2	4	0	26	0	0	0	36
DOCENTE3	3	0	3	0	10	0	0	0	16
DOCENTE4	4	0	4	0	195	0	0	0	203
DOCENTE5	2	43	2	0	28	0	0	2	77
DOCENTE6	3	37	3	0	79	0	0	0	122
DOCENTE7	2	0	2	0	14	0	0	0	18
DOCENTE8	3	0	3	0	11	0	0	0	17
DOCENTE9	3	0	3	0	197	0	0	0	203
DOCENTE10	4	50	4	0	22	0	0	0	80
DOCENTE11	3	1	3	0	33	17	0	0	57
DOCENTE12	4	31	4	8	92	0	0	0	139
DOCENTE13	3	0	3	0	32	0	0	0	38
DOCENTE14	3	3	3	0	11	0	0	0	20
DOCENTE15	4	28	4	16	85	0	0	0	137
DOCENTE16	3	10	3	13	62	0	0	0	91
DOCENTE17	4	0	4	0	26	0	0	0	34
DOCENTE18	3	20	3	9	124	0	0	0	159
DOCENTE19	4	0	4	0	12	0	0	0	20
DOCENTE20	4	0	4	11	68	0	0	0	87
DOCENTE21	3	0	3	0	24	0	0	0	30
DOCENTE22	4	26	4	0	82	0	0	0	116
DOCENTE23	5	6	5	0	67	0	0	0	83
DOCENTE24	4	2	4	0	55	0	0	0	65
DOCENTE25	3	2	3	0	63	0	0	0	71
DOCENTE26	3	2	3	0	20	0	0	0	28
DOCENTE27	3	11	3	0	41	0	0	0	58
DOCENTE28	3	3	3	0	3	0	0	0	12
DOCENTE29	3	1	3	0	85	0	0	0	92
TOTAL	96	280	96	57	1579	17	0	2	2127

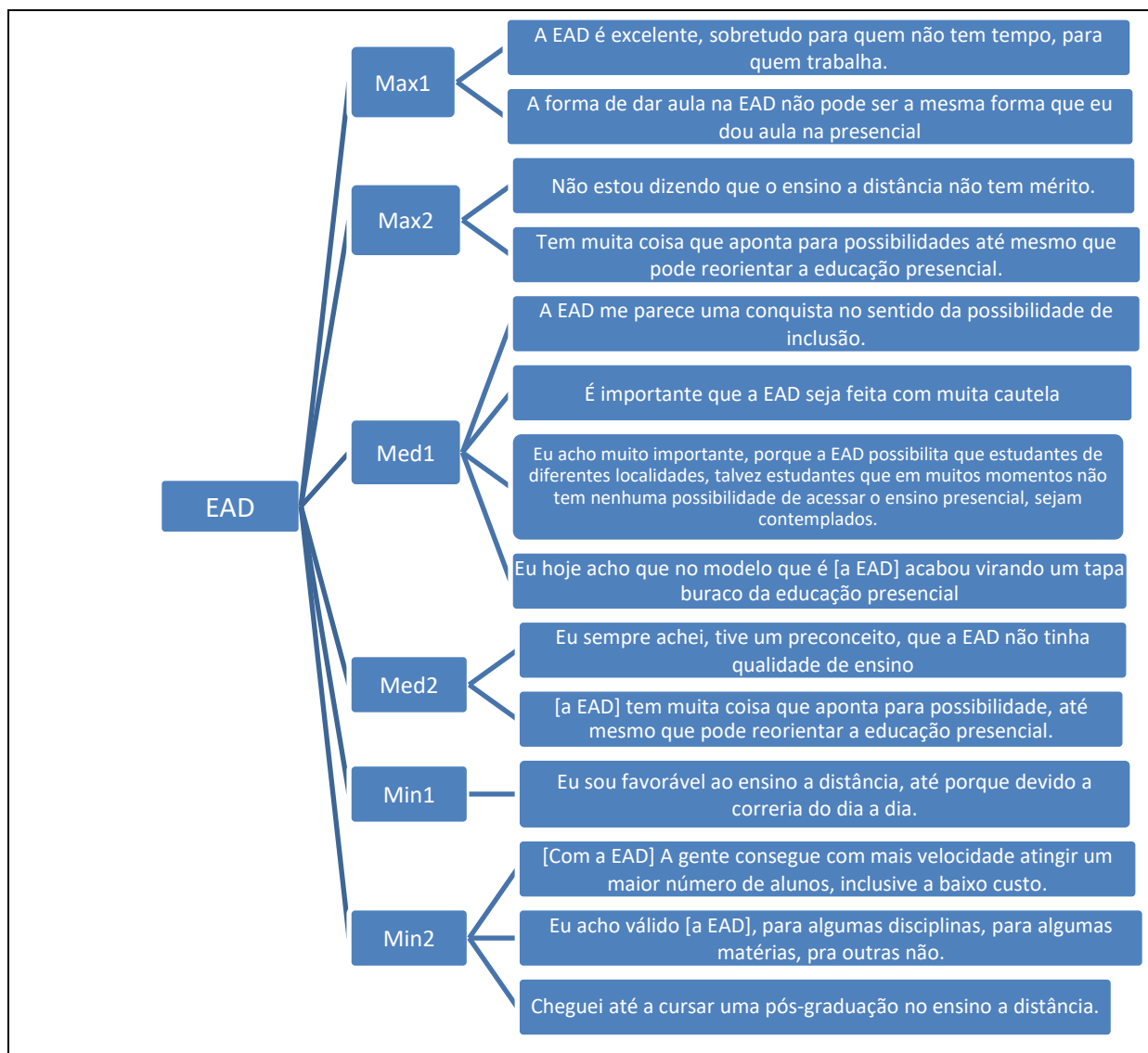
Fonte: SIGAA/STI/UFPB. Elaborado pelo autor. 2019.

APÊNDICE D – Mapa de Percepção sobre Tecnologia na Educação – CCJ/UFPB – 2019.

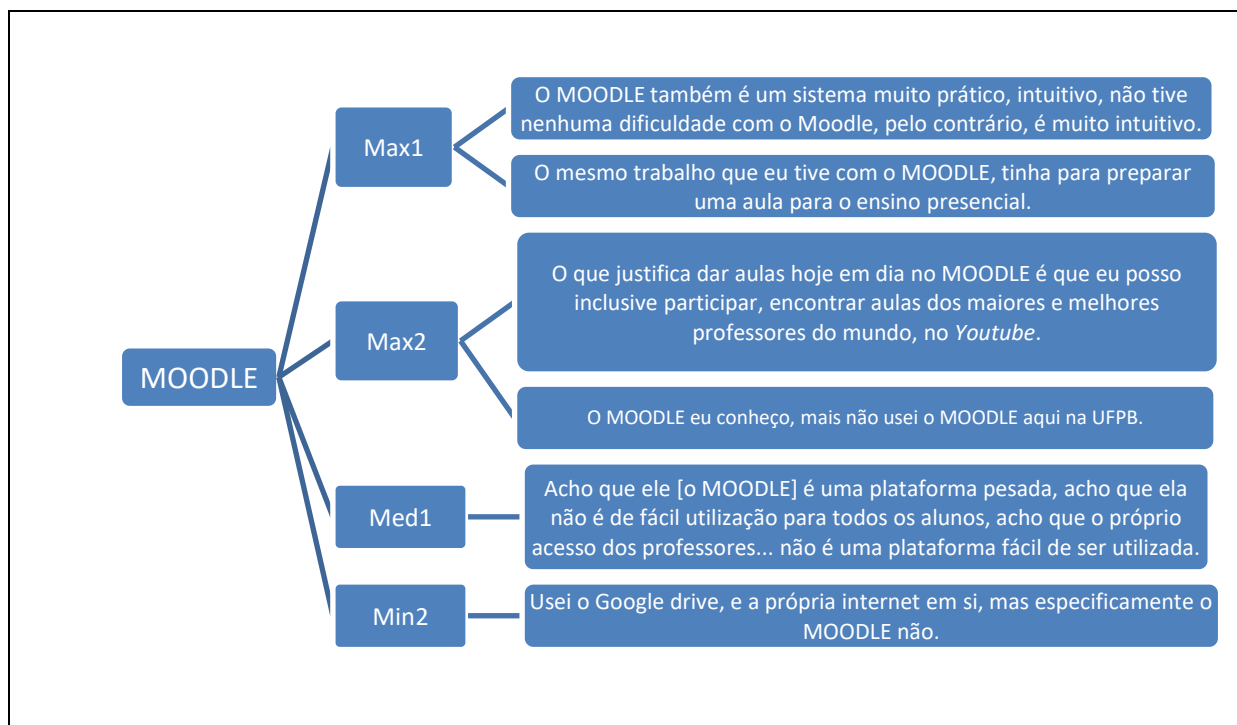


Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019

APÊNDICE E – Mapa de Percepção sobre a EAD – CCJ/UFPB – 2019.

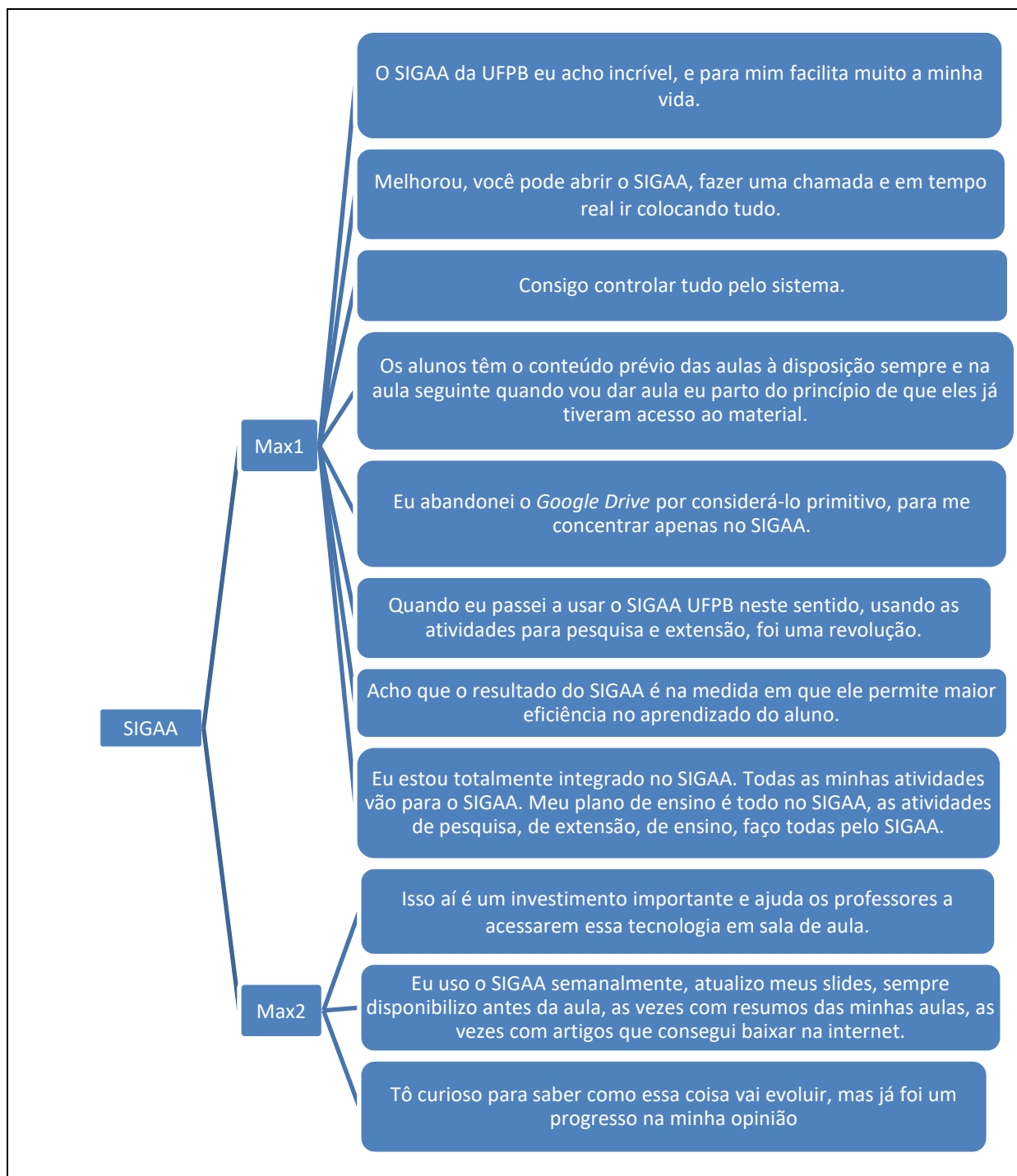


Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE F – Mapa de Percepção sobre o MOODLE – CCJ/UFPB – 2019.

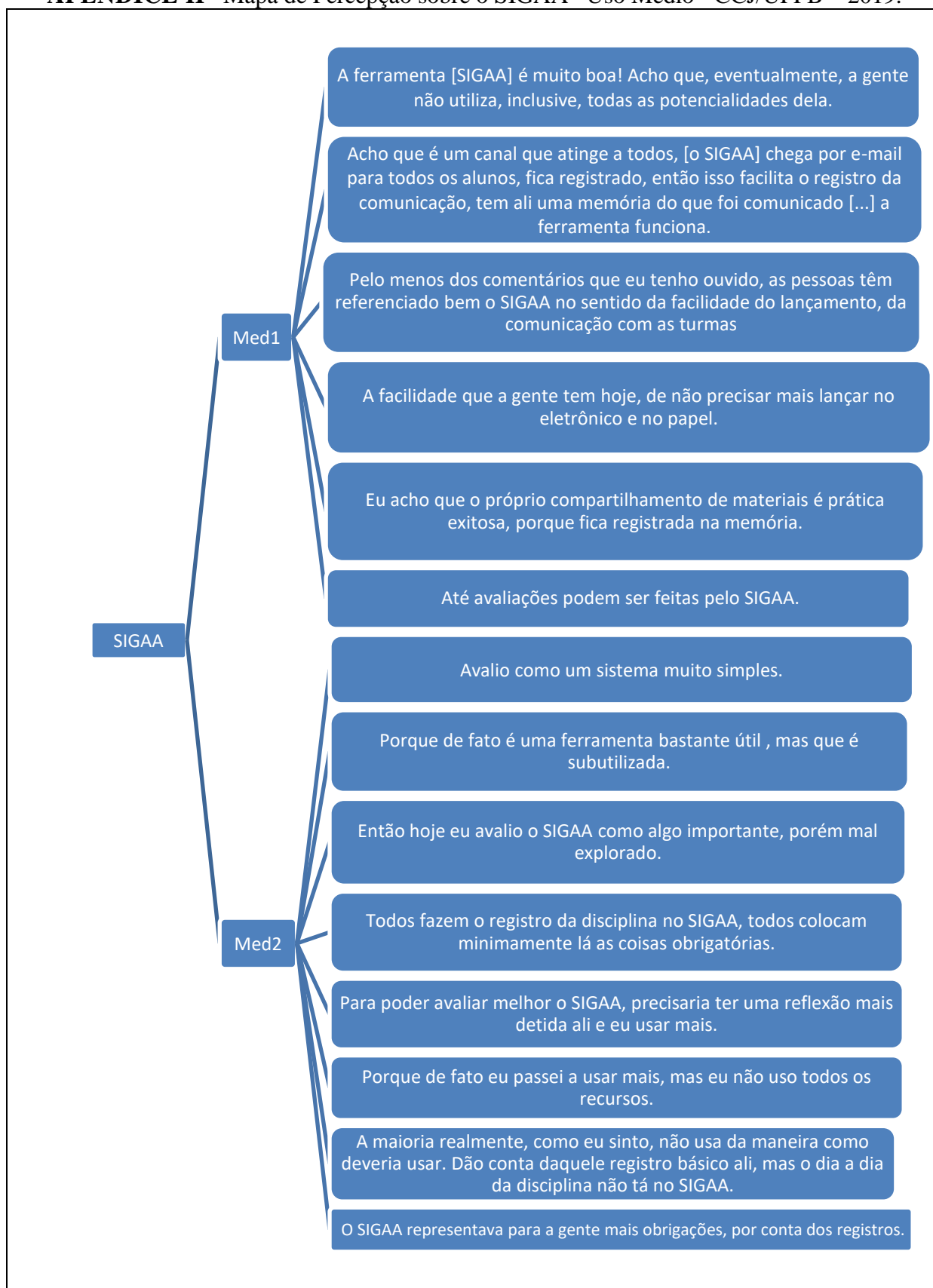
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE G – Mapa de Percepção sobre o SIGAA– Uso Máximo - CCJ/UFPB – 2019.



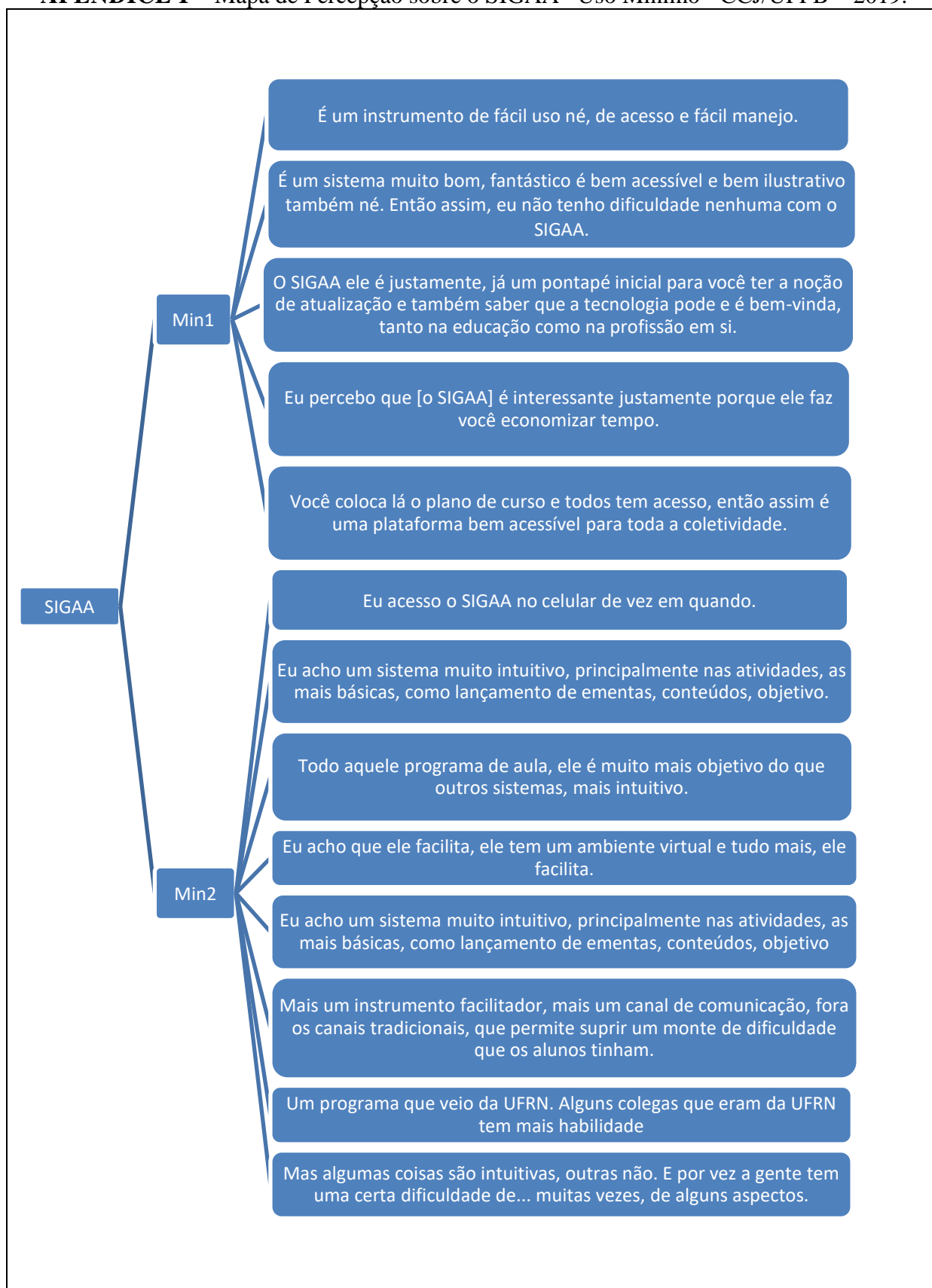
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE H– Mapa de Percepção sobre o SIGAA– Uso Médio - CCJ/UFPB – 2019.



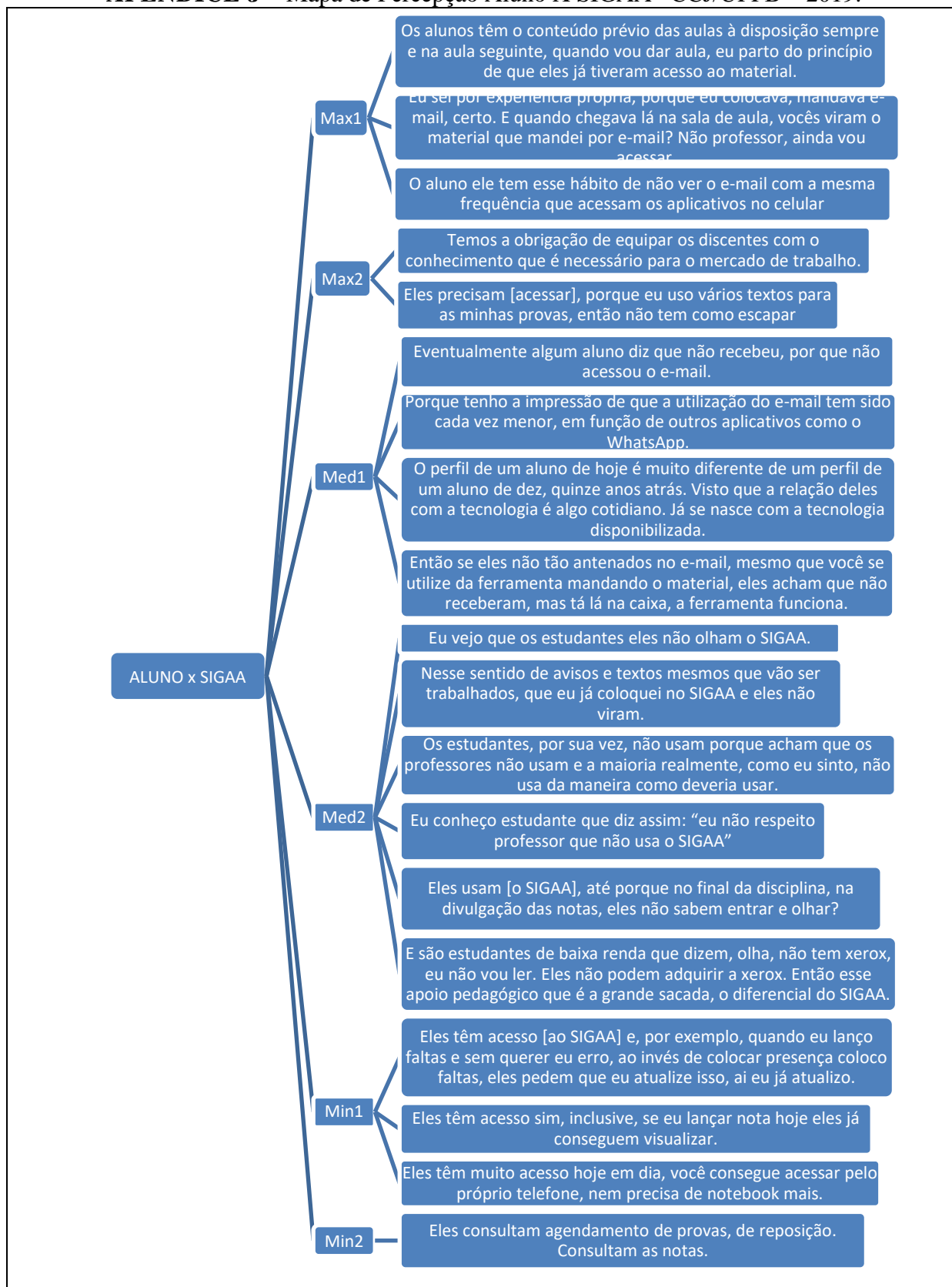
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE I – Mapa de Percepção sobre o SIGAA– Uso Mínimo - CCJ/UFPB – 2019.



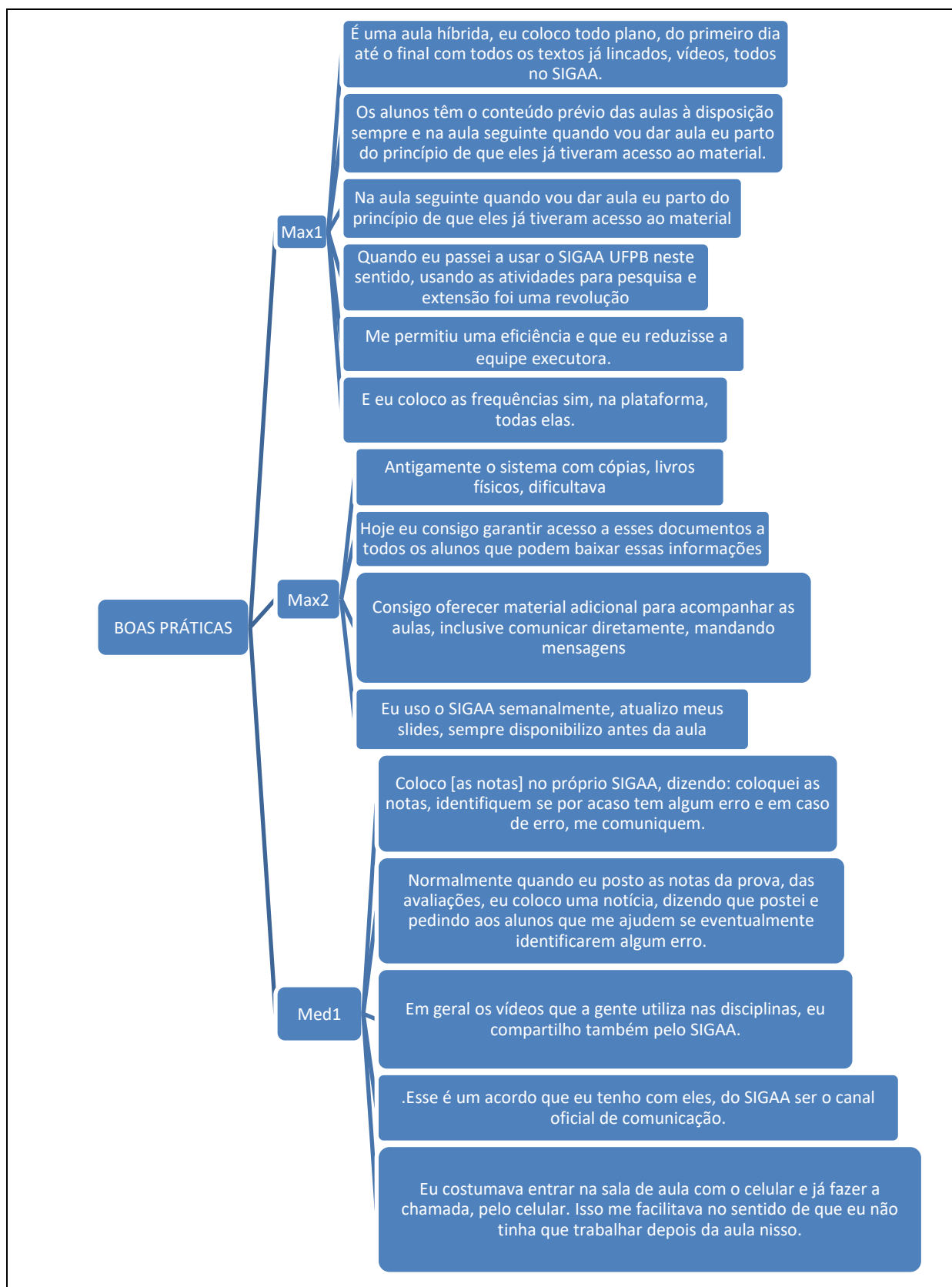
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE J – Mapa de Percepção Aluno X SIGAA– CCJ/UFPB – 2019.



Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

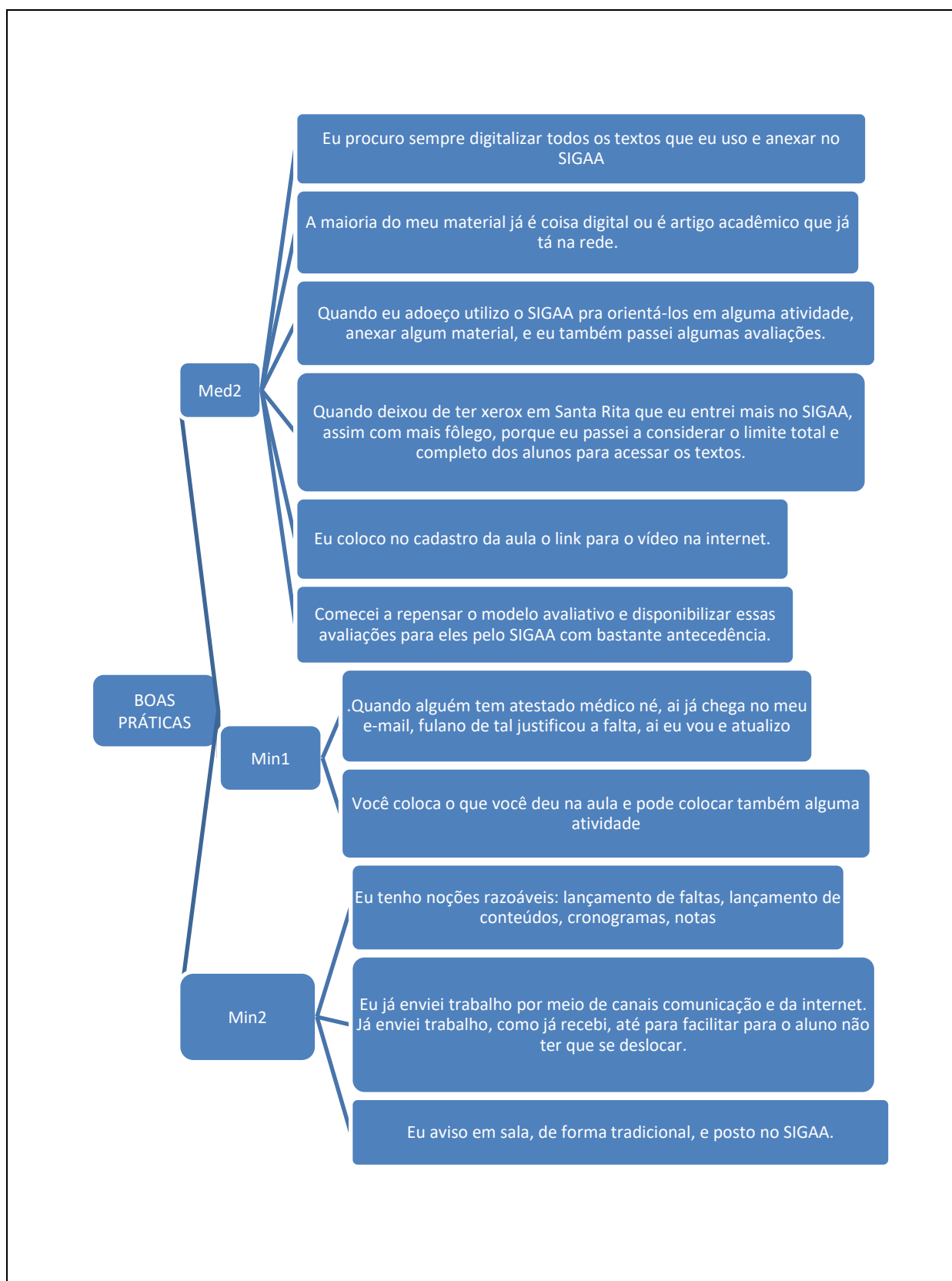
APÊNDICE K – Mapa de Boas Práticas no SIGAA – CCJ/UFPB - 2019



Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019. (Continua)

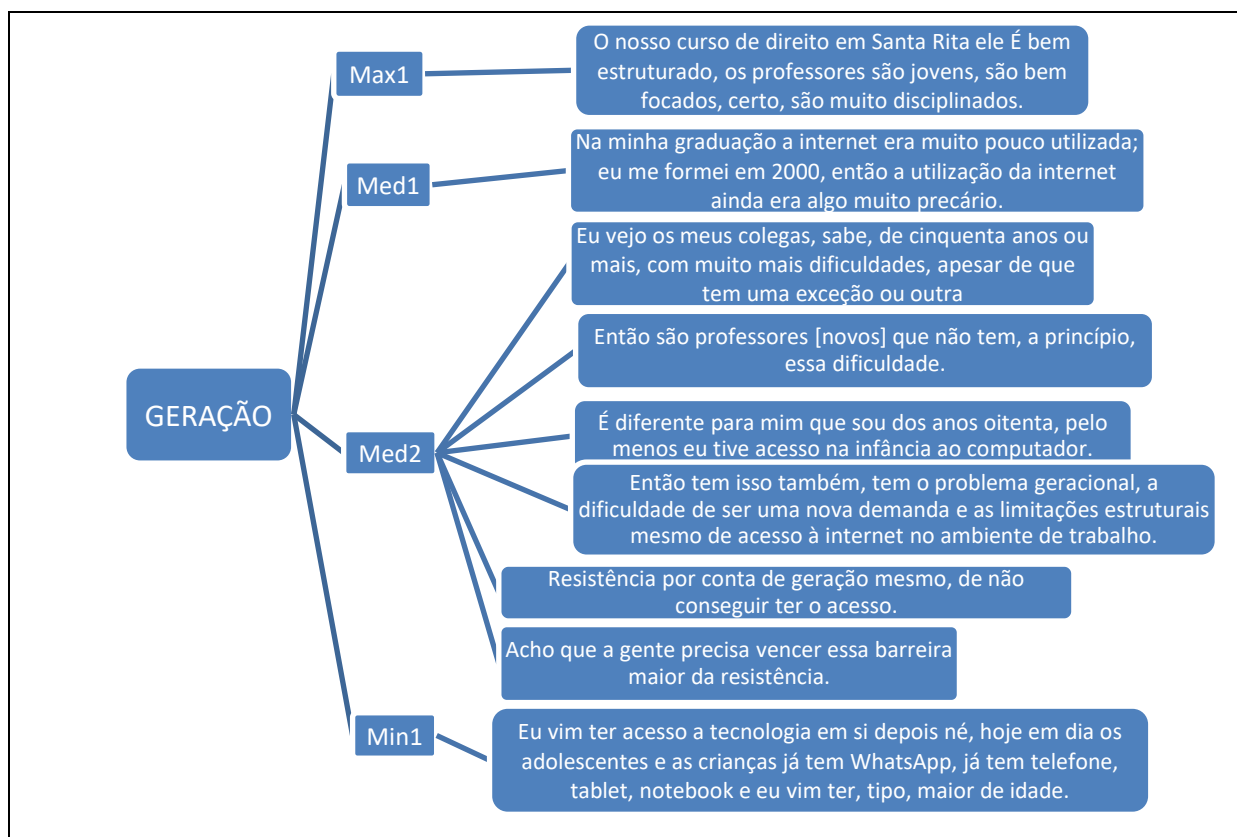
APÊNDICE K – Mapa de Boas Práticas no SIGAA – CCJ/UFPB - 2019

(Término)



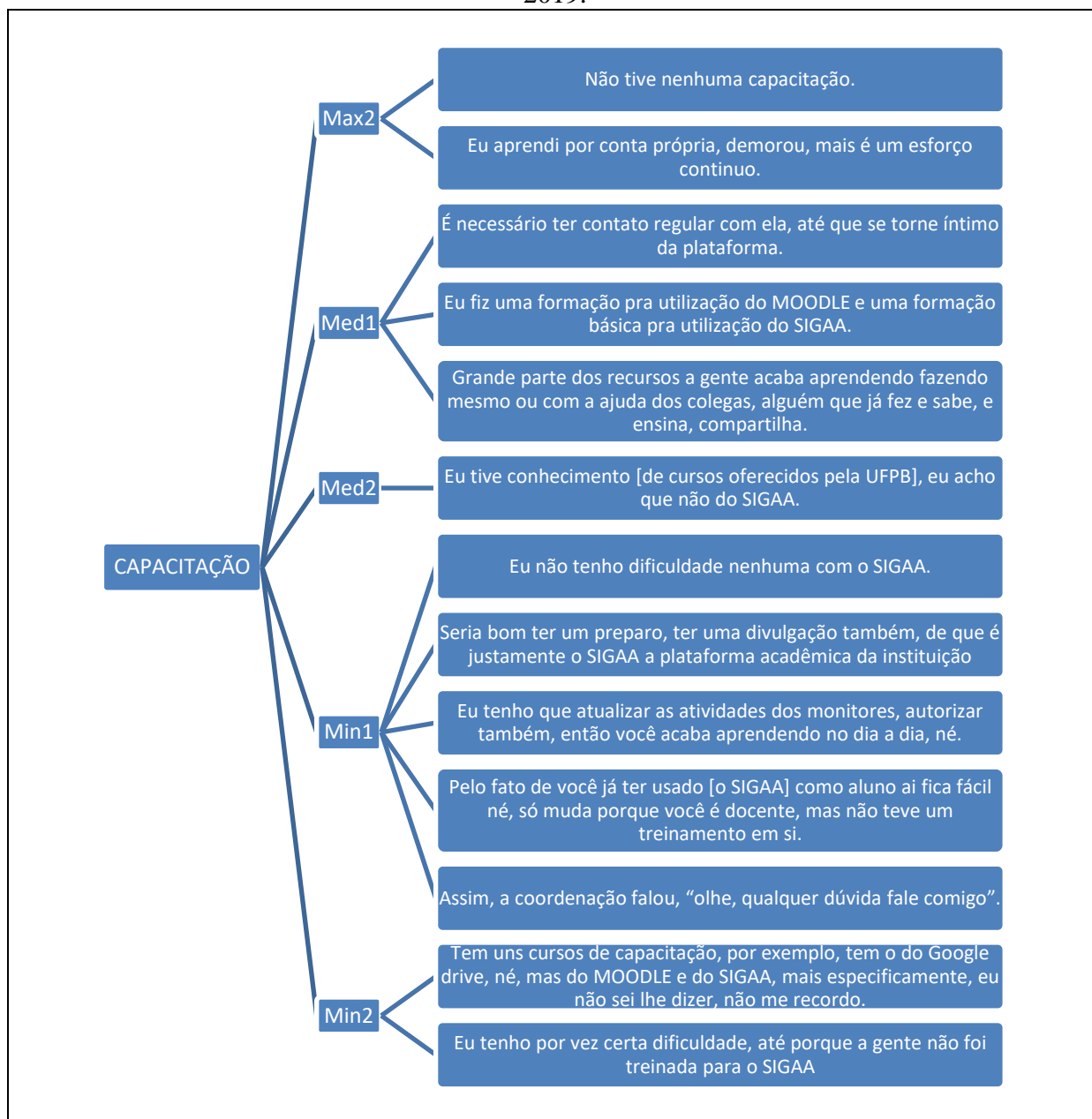
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE L – Mapa de Percepção Geracional – CCJ/UFPB – 2019.



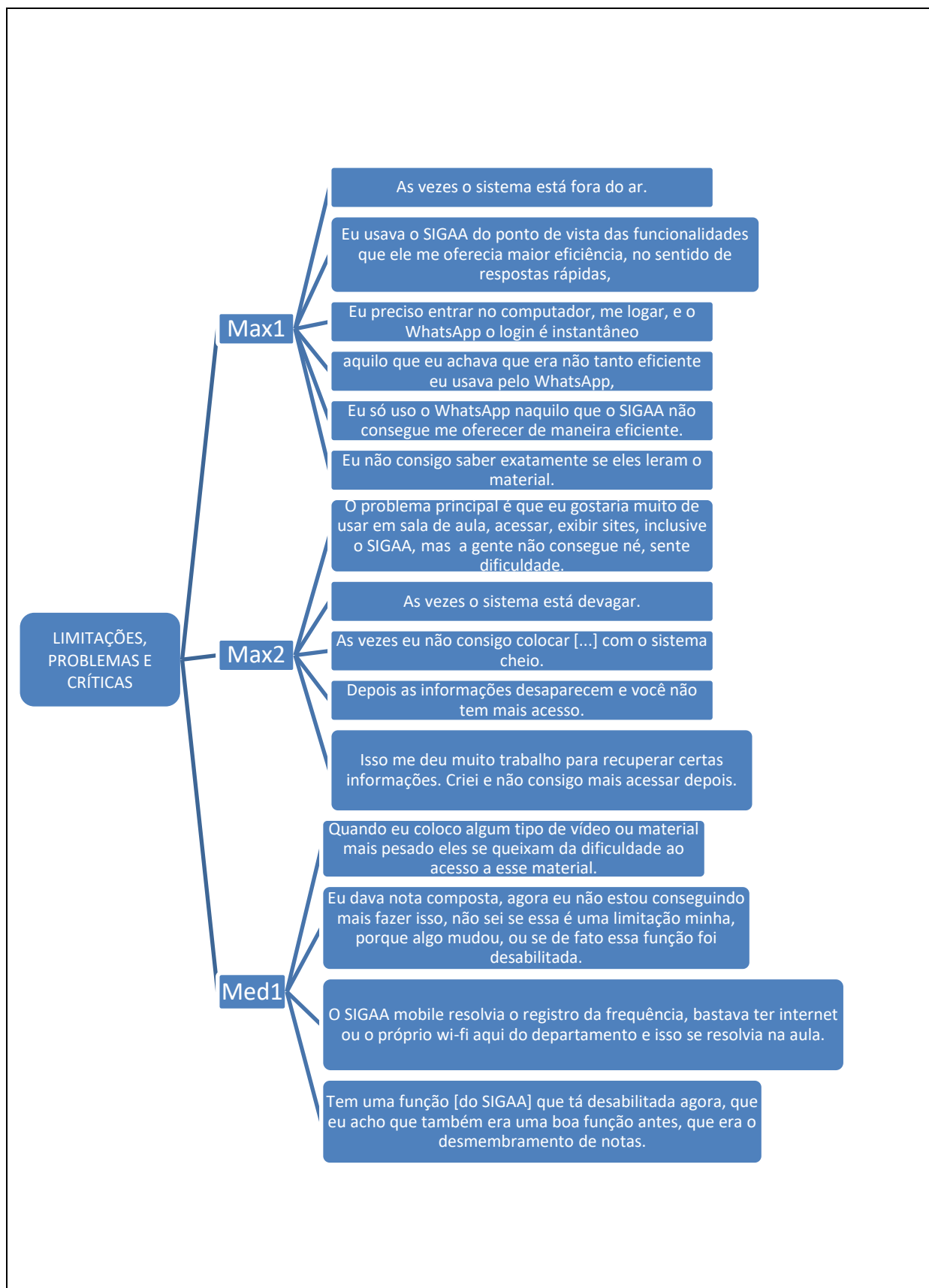
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE M – Mapa de Percepção sobre Capacitação para o SIGAA – CCJ/UFPB – 2019.



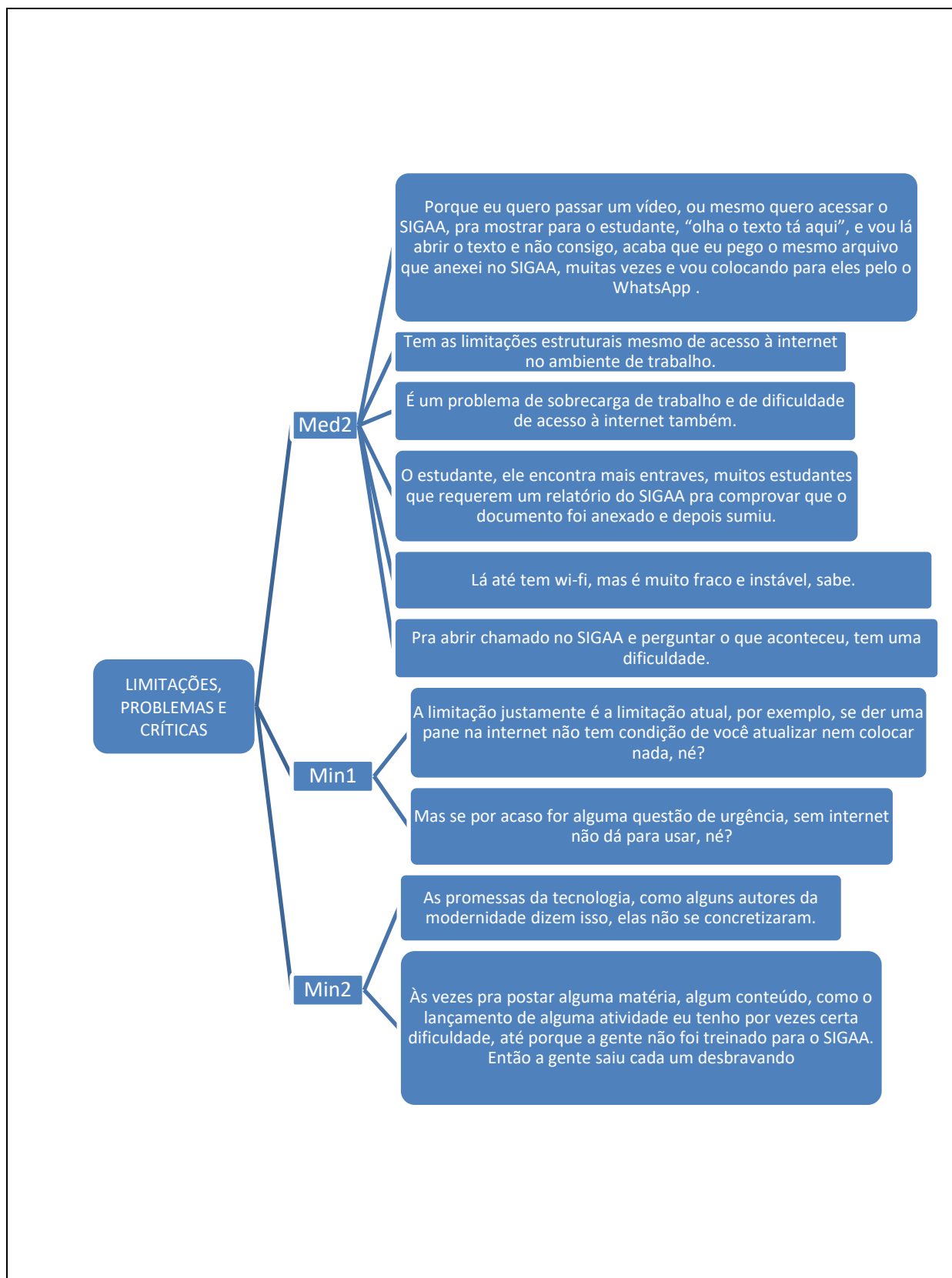
Fonte: Elaborado pelo Autor. 2019.

APÊNDICE N – Mapa de Limitações, Problemas e Críticas – CCJ/UEPB – 2019.



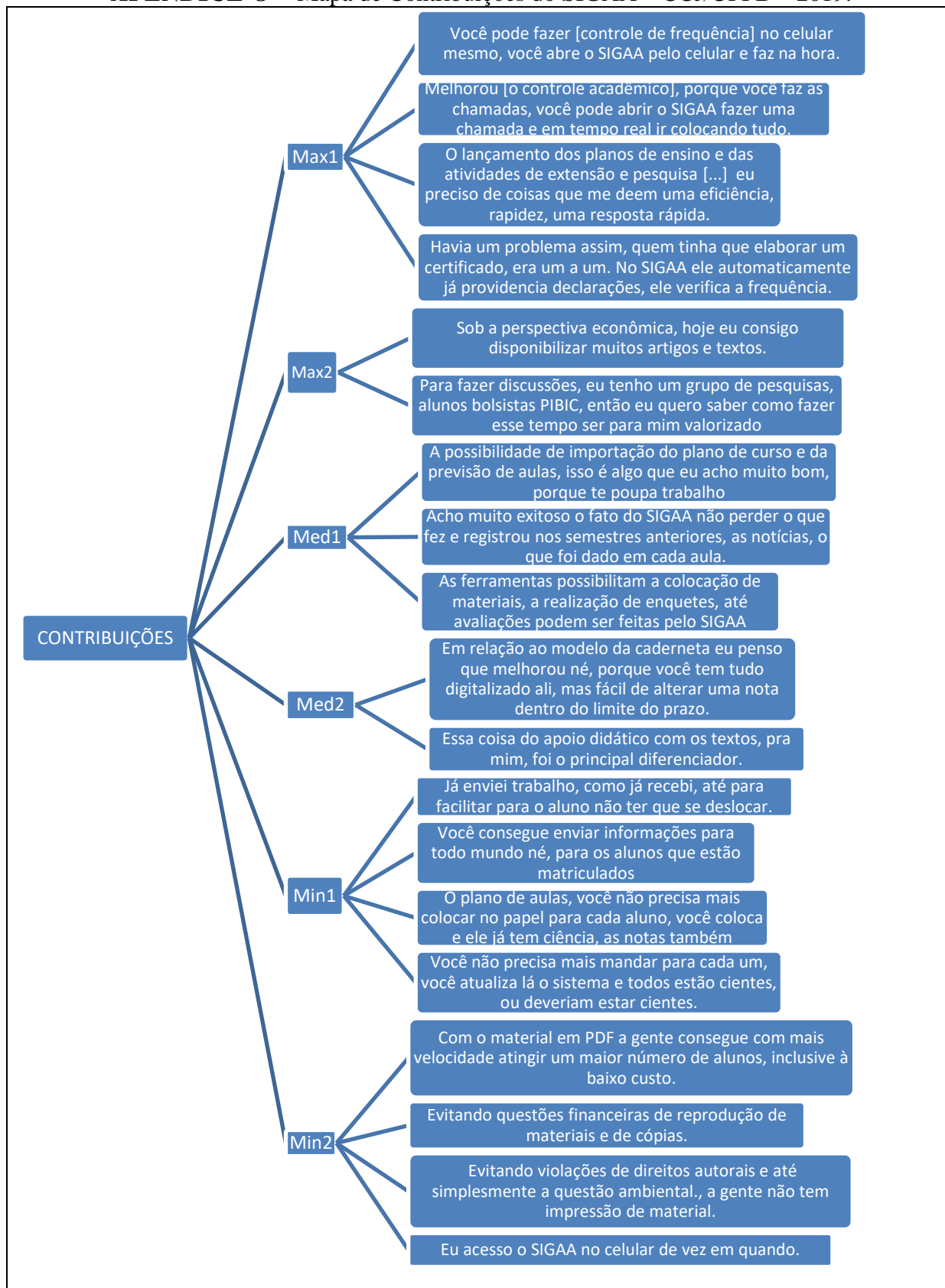
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019. (Continua)

APÊNDICE N – Mapa de Limitações, Problemas e Críticas – CCJ/UFPB – 2019.
(Término)



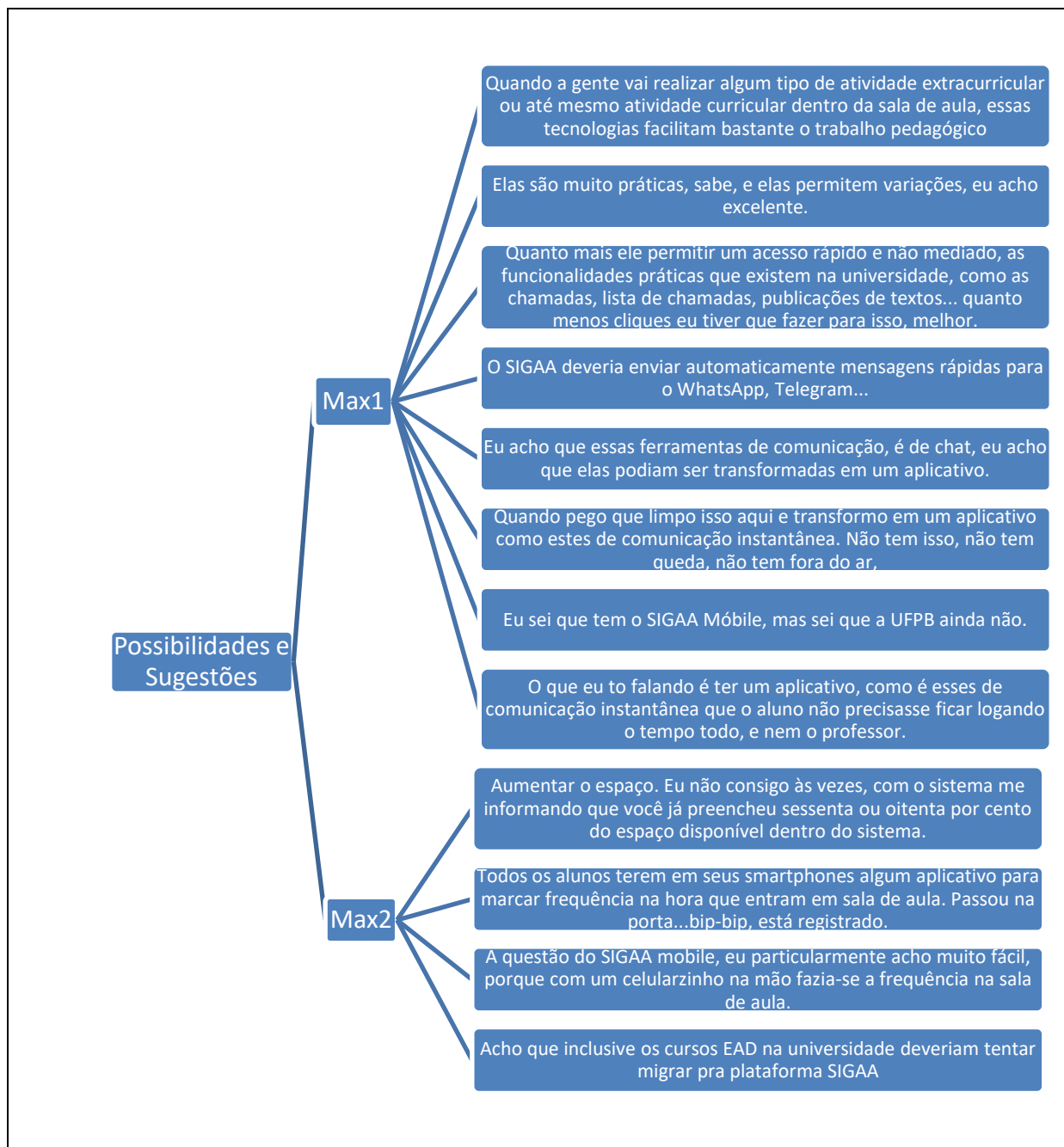
Fonte: Elaborado pelo Autor. Pesquisa 2019.

APÊNDICE O – Mapa de Contribuições do SIGAA – CCJ/UFPB – 2019.



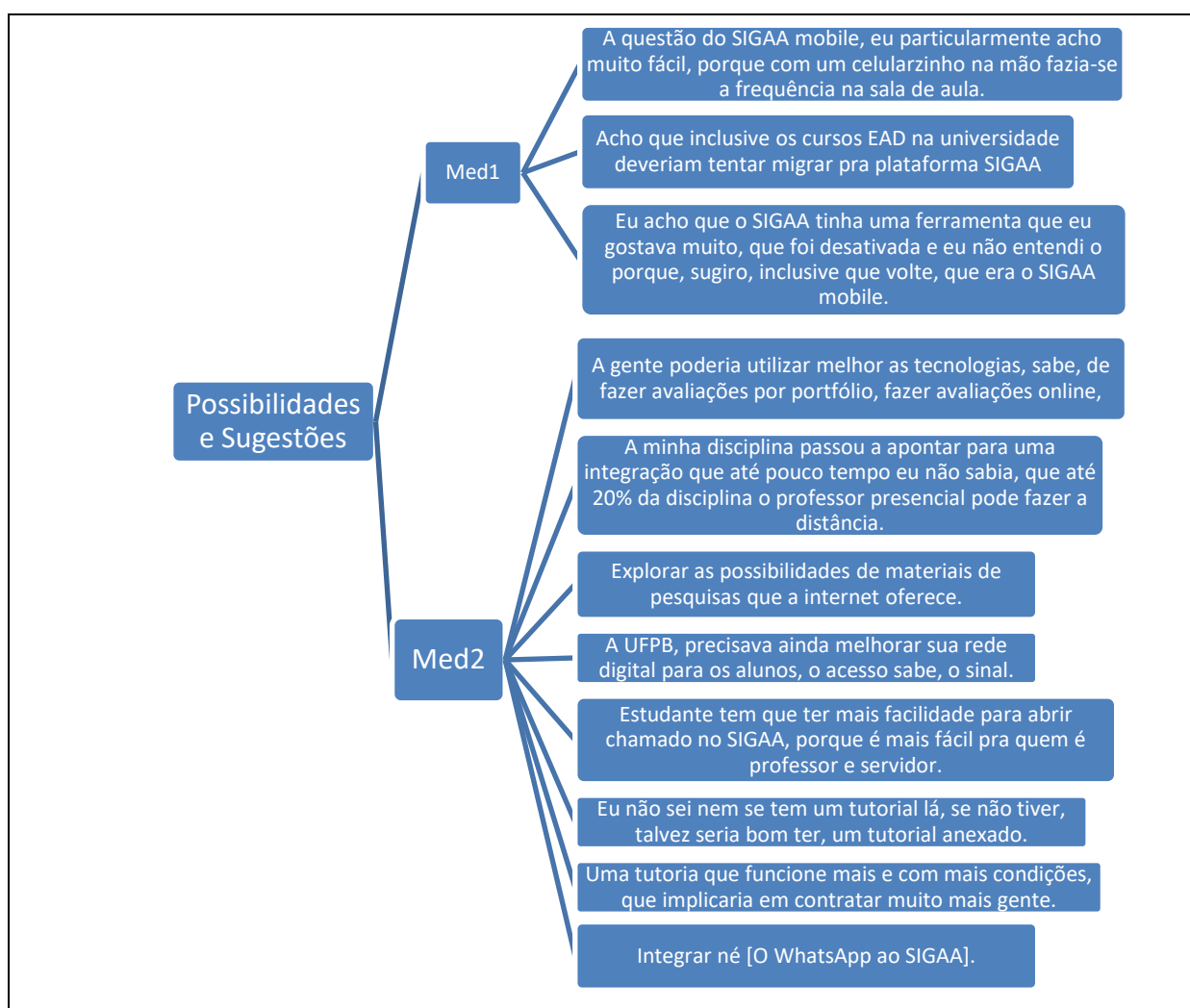
Fonte: Elaborado pelo Autor. 2019.

APÊNDICE P – Mapa de Possibilidades e Sugestões ao SIGAA – Máximo - CCJ/UFPB – 2019.



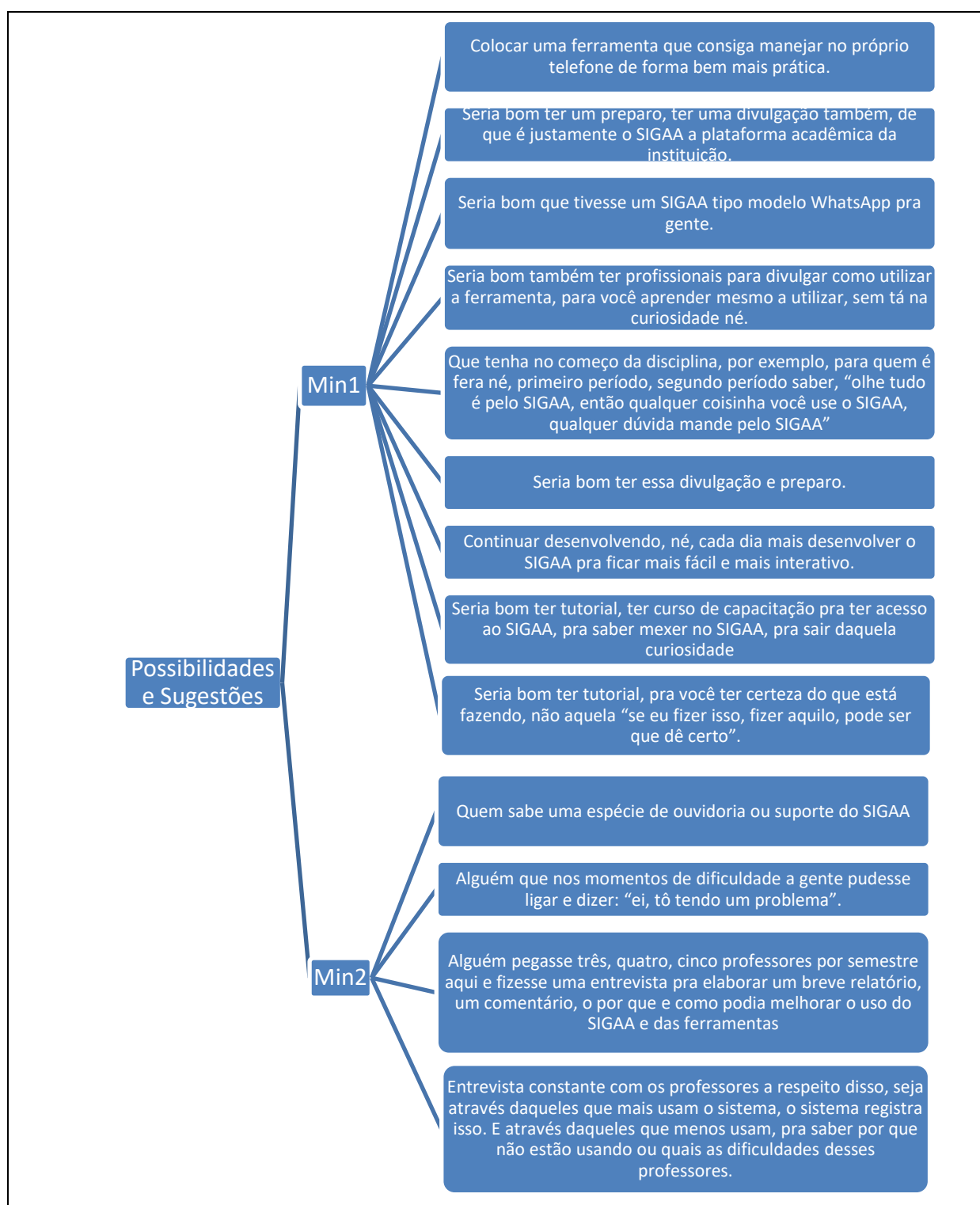
Fonte: Elaborado pelo Autor.

APÊNDICE Q – Mapa de Possibilidades e Sugestões ao SIGAA – Médio- CCJ/UFPB – 2019.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

APÊNDICE R – Mapa de Possibilidades e Sugestões ao SIGAA – Mínimo- CCJ/UFPB – 2019.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

ANEXOS

Anexo A - Carta de anuência do Departamento de Ciências Jurídicas - DCJ/CCJ/UFPB

Anexo B - Autorização para acesso aos dados do SIGAA/UFPB

Anexo C - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CCS/UFPB

Anexo D – Despacho da STI/UFPB sobre situação atual do termo de cooperação referente ao SIGAA

Anexo E – Calendário letivo 2018.2 da UFPB

Anexo F – Resolução 03/2009CONSUNI – Cria o Curso de Direito – UFPB - Santa Rita

Anexo G – Despacho da STI sobre o acesso de estudantes ao SIGAA e Turmas Virtuais

ANEXO A – CARTA DE ANUNÊNCIA DO DCJ/CJ/UFPB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
 Rua Barão Eduardo Cardoso, nº 14 – Santa Rita/PB
 Telefone: (83) 3216-7878 – email: ccjsantarita@gmail.com



CARTA DE ANUNÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **EDNALDO ALVES COSTA**, matrícula 20181007449, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SIGAA POR DOCENTES NO CURSO DE DIREITO**”, que está sob a orientação da Profa. Dra. **ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ**, do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, do Centro de Educação/UFPB, nível de Mestrado, cujo objetivo geral é avaliar as contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB/Santa Rita, tendo como objetivos específicos analisar as práticas acadêmicas realizadas por meio das turmas virtuais no sistema SIGAA, observando as principais recorrências; verificar as possibilidades e limitações do sistema SIGAA a partir dos relatos de experiência de docentes do Curso de Direito; e, descrever as boas práticas e os principais resultados observados, neste Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ/CCJ/UFPB)

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa-PB, 02 de maio de 2019.

Demetrius Almeida Leão
 Chefe do Departamento de
 Ciências Jurídicas
 Mat. SIAPE 20652891

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AOS DADOS DO SIGAA/UFPB

Processo No. 23074.022830/2019-48

Assunto: SOLICITA ASSINAR AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS COMO PRE-REQUISITO PARA SUBMISSÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, CONFORME DESCRIMINA EM ANEXO.

DESPACHO FAVORÁVEL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SOLICITAÇÃO Nº 673/2019 - NDHIR (11.01.03)
Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Declaramos para os devidos fins, que cederemos ao pesquisador EDNALDO ALVES COSTA, matrícula 20181007449, o acesso aos dados de uso do SIGAA/UFPB pelos docentes do DCJ/CCJ/UFPB-2018, para serem utilizados na pesquisa "GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SIGAA POR DOCENTES NO CURSO DE DIREITO", que está sob a orientação da Profa. Dra. ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ, do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, do Centro de Educação/UFPB, nível de Mestrado.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa-PB, 02 de maio de 2019.

Ariane Norma de Menezes Sá
Pró-Reitora de Graduação
(Autenticado digitalmente em 02/05/2019 15:14) ARIANE NORMA DE MENEZES SA PRÓ-REITORIA
DE GRADUAÇÃO (PRG) (11.00.48) PRO-REITOR(A)

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CCS/UFPB

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO SIGAA POR DOCENTES NO CURSO DE DIREITO

Pesquisador: EDNALDO ALVES COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13059719.9.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.340.232

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno EDNALDO ALVES COSTA, sob a orientação da Profª. Dra. Adriana Valeria Santos Diniz.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar as contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB.

Objetivo Secundário:

Analisar de forma descritiva as práticas acadêmicas realizadas por meio das Turmas Virtuais no sistema SIGAA, observando as principais recorrências;

Verificar as possibilidades e limitações do sistema SIGAA a partir dos relatos de experiência de docentes do Curso de Direito;

Descrever as boas práticas e os principais resultados observados.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900

UF: PB Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA
Continuação do Parecer: 3.340.232

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, para a sua saúde.

Benefícios:

A aquisição do conhecimento não pode estar desvinculada de sua aplicação no cotidiano das pessoas e deve procurar caminhos para, com seus resultados, fomentar o desenvolvimento e reduzir as desigualdades sociais, ainda mais no caso desta pesquisa, quando sabemos que a dificuldade de acesso ao computador, cria o analfabeto digital, excluído do mercado de trabalho e até da vida social.

Neste trabalho, com a busca de respostas para algumas questões que envolvem as relações e práticas da gestão da UFPB e sua influência na qualidade nos cursos de graduação, no que diz respeito à gestão de processos mediados por tecnologias, particularmente na gestão pedagógica através do SIGAA, e, dentro deste sistema, nas Turmas Virtuais, entendemos estar contribuindo com esses objetivos. Ao analisar de forma descritiva se os docentes do Curso de

Direito da UFPB, na Unidade de Santa Rita, tem em suas práticas acadêmicas realizado o uso das Turmas Virtuais do sistema SIGAA de forma recorrente, verificando as contribuições e limitações eventualmente existentes, cremos estar produzindo conhecimento sobre um objeto novo – o SIGAA tem apenas 3 (três) anos de sua implantação na UFPB - e não encontramos até agora nenhum estudo no MPPGAV/CE/UFPB com essa abordagem, sendo, portanto, um campo novo e ainda não explorado, dotado de diversas possibilidades.

Além de analisar de forma descritiva a importância e o potencial do uso pedagógico dessa tecnologia das Turmas Virtuais existentes no SIGAA, entendemos ser imprescindível descrever as boas práticas e os principais resultados até aqui obtidos no processo de gestão pedagógica, o que pode fornecer subsídios para a compreensão do atual quadro e se existe alguma correlação com a melhoria da qualidade do ensino.

É preciso verificar se o SIGAA contribui, e de que forma, para a gestão pedagógica, identificando na formação dos docentes a presença ou ausência de conteúdos que possibilitassem a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, e que poderiam contribuir com o interesse dos docentes na gestão de processos pedagógicos mediados por tecnologia.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 02 de 05

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA
Continuação do Parecer: 3.340.232

Da mesma forma, buscaremos analisar a existência de resistência docente, em virtude do processo de implantação do SIGAA ter ocorrido sem a participação destes.
A resposta à todas essas questões justifica o esforço a ser empreendido nesta pesquisa, que certamente contribuirá com a sociedade, apontando caminhos, ou, no mínimo, abrindo outros campos de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, avaliar as contribuições do uso do Sistema SIGAA para a gestão pedagógica das práticas acadêmicas no Curso de Direito da UFPB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS FORMALIDADES ÉTICAS E LEGAIS, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA
Continuação do Parecer: 3.340.232

Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1239770.pdf	03/05/2019 19:18:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_SIGAA_CEP.pdf	03/05/2019 19:18:05	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
Outros	certidao_aprovacao_mppgav.pdf	03/05/2019 19:10:21	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
Folha de Rosto capa	comite_etica.pdf	03/05/2019 19:05:36	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autoriza_uso_dados_sigaa_prg.pdf	03/05/2019 09:21:03	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia_Edinaldo_MPPGAV.pdf	03/05/2019 06:29:33	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MPPGAV.pdf	03/05/2019 06:25:34	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Pesquisa_MPPGAV.pdf	03/05/2019 06:24:35	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa_MPPGAV.pdf	03/05/2019 06:23:31	EDNALDO ALVES COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA
Continuação do Parecer: 3.340.232

JOAO PESSOA, 22 de Maio de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 05 de 05

ANEXO D – DESPACHO DA STI/UFPB SOBRE SITUAÇÃO ATUAL DO TERMO DE COOPERAÇÃO REFERENTE AO SIGAA

17/06/2019

https://sipac.ufpb.br/public/jsp/processos/documento_visualizacao.jsf?idDoc=904686

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

DESPACHO. Nº 29480 / 2019 - STI - SE (11.01.07.01.02)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

João Pessoa-PB, 14 de Junho de 2019

DESPACHO

Ao Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC/Proplan)

Prezado Senhor,

Ao tempo em que o cumprimentamos, em atenção a solicitação exarada no presente processo, seguem as informações:

1. O termo de cooperação 01/2010 e 01/2014 esteve válido até o ano de 2017. Desde então, a responsabilidade de manutenção, implementação e outros serviços relacionados aos SIG's é da própria STI, ou seja, não há intervenções por parte da UFRN;
2. Os módulos previstos nos termos supracitados, foram em sua totalidade implantados e estão operacionais, ressaltamos que a implantação foi realizada pela equipe da STI, sem a contratação de terceiros para executar tal tarefa.
3. Atualmente, não há na instituição qualquer atividade de TI desenvolvida por empresa externa;
4. Os prazos de execução determinados pelos termos de cooperação, em sua maioria, foram cumpridos, estando hoje, disponíveis todos os módulos dos SIGs.

Nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos, caso seja necessário.
Atenciosamente,

(Assinado digitalmente em 14/06/2019 09:12)
IZA MAGNA ATANAZIO ANDRE
Matricula: 2100726

Processo Associado: 23074.029784/2019-16

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 29480, ano: 2019, tipo: DESPACHO., data de emissão: 14/06/2019 e o código de verificação: 47e9ddcf7a

ANEXO E – CALENDÁRIO LETIVO 2018.2 DA UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE ESCOLARIDADE

CALENDÁRIO
ACADÊMICO

Cursos Presenciais dos Campi I e IV
(João Pessoa, Mamanguape e Rio Tinto)

PERÍODO LETIVO 2018.2

NOVEMBRO/2018	
13 e 14/11/2018	Matrícula dos "Feras" realizada nas Coordenações de Curso
13 a 15/11/2018	Período para solicitação de Matrícula online pelos "Veteranos"
15/11/2018	Feriado – Proclamação da República
22/11/2018	Início do Período Letivo 2018.2
22 a 26/11/2018	Inscrição para Aluno Especial
DEZEMBRO/2018	
08/12/2018	Feriado – Dia da Imaculada Conceição
15/12/2018	Interrupção do Período Letivo 2018.2
17 a 31/12/2018	Terceiro terço de férias 2018 dos docentes
JANEIRO/2019	
02 a 31/01/2019	Dois terços de Férias 2019 dos docentes (30 dias)
FEVEREIRO/2019	
01/02/2019	Retorno do Período Letivo 2018.2
MARÇO/2019	
01/03/2019	Início do período de Inscrição para Mobilidade Estudantil/ANDIFES
04 a 06/03/2019	Feriado – Carnaval
13/03/2019	Último dia para Trancamento parcial e total
ABRIL/2019	
01 a 05/04/2019	Inscrição para a Reopção de Curso e/ou Turno e Processo Seletivo de Transferência Voluntária – PSTV (2019.1)
19/04/2019	Feriado – Paixão de Cristo
20/04/2019	Feriado – Sábado de Aleluia
21/04/2019	Feriado – Tiradentes
MAIO/2019	
01/05/2019	Feriado – Dia Mundial do Trabalho
11/05/2019	Término do Período Letivo 2018.2
13 a 17/05/2019	Período para realização de Exames Finais
13 a 17/05/2019	Período para registro de Médias Finais no SIGAA
24/05/2019	Data limite para envio dos nomes à Laureia Acadêmica – LACAD 2018.2
20 a 26/05/2019	Período para realização dos processos de Matrícula e Rematrícula 2019.1
30/05/2019	Término período de Inscrição para Mobilidade Estudantil/ANDIFES
JUNHO/2019	
03 a 07/06/2019	Período para Colação de Grau Coletiva – 2018.2 e Entrega de Laureia Acadêmica - LACAD 2018.2

DIAS LETIVOS

Mês	Novembro	Dezembro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	TOTAL
Dias	8	12	24	23	24	9	100

ANEXO F - Resolução 03/2009 - CONSUNI – Cria o Curso de Direito – UFPB/Santa Rita**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO UNIVERSITÁRIO****RESOLUÇÃO Nº 03/2009**

Cria o Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ) no âmbito do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), autoriza o funcionamento do curso de Direito na cidade de Santa Rita-PB, e dá outras providências.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, no uso das atribuições definidas no inciso III do Art. 25 do Estatuto da UFPB, tendo em vista o que consta do Processo nº 23074.012.303/09-09) e a deliberação do plenário adotada em reunião ordinária do dia 26 de maio de 2009, e **Considerando** o compromisso formal assumido por esta Universidade junto ao Ministério da Educação no âmbito do Projeto Reuni; **Considerando** também que um dos principais objetivos do referido projeto é o de elevar, gradualmente, a oferta de vagas para os cursos de graduação presenciais nas IFES

Considerando ainda a necessidade de se adotar uma nova organização didático-administrativa adequada à implementação dos cursos de graduação presenciais dentro da política de expansão universitária prevista pelo REUNI,

RESOLVE:

Art. 1º Fica criado o Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ), no âmbito do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) do Campus I.

§1º. As atribuições e competências do DCJ-CCJ são as definidas pelo Estatuto e Regimento Geral da UFPB, no que lhes são atinentes.

Art. 2º O referido Departamento funcionará na cidade de Santa Rita-PB como extensão física

do CCJ, com a incumbência de exercer suas atribuições para o pleno funcionamento do curso de Direito naquela localidade.

Art. 3º O artigo 15 do Estatuto da UFPB passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art.15.O Campus I, sediado na cidade de João Pessoa, compreendem os seguintes Centros:

.....

.....

§ 3º Integram o Centro de Ciências Jurídicas os seguintes departamentos, tendo como atribuições o disposto no Capítulo II do Estatuto e regendo-se na forma do contido na Secção II do Regimento Geral desta Universidade:

I.

II.

III. Departamento de Ciências Jurídicas”.

Art. 4º Autoriza o funcionamento do curso de Direito na cidade de Santa Rita-PB, vinculado ao Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ).

§ 1º. O Curso de Direito – Santa Rita terá o mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) do atual curso de Direito existente aprovado pelo CONSEPE.

§ 2º. Para sua gestão, fica criada a Coordenação do referido curso com as competências que lhe são inerentes.

Art. 5º Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Universitário.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua assinatura.

Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, 09 de junho de 2009.

RÔMULO SOARES POLARI
Presidente

ANEXO G – Despacho da STI sobre o acesso de estudantes ao SIGAA e Turmas Virtuais

09/12/2019

https://sipac.ufpb.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=1177260

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

DESPACHO. Nº 91174 / 2019 - STI - SE (11.00.51.07)**Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO****João Pessoa-PB, 09 de Dezembro de 2019****DESPACHO**

Ao e-Sic

Em atenção ao presente processo, segue as informações:

Número de alunos (do curso de direito) cadastrados no SIGAA em 2018.2.
Corresponde ao número de discentes com ativos e matriculados no período em questão
Contempla os turnos matutino/vespertino e noturno
Total de Registros: 689

Número de acessos destes alunos ao SIGAA no período 2018.2.
Período: 22/11/2018 a 11/05/2019 (De acordo com o calendário acadêmico do período 2018.2
disponibilizado no site da PRG)
Total de Registros: 55119

Número de acesso dos alunos às turmas virtuais em 2018.2
Turmas em que os alunos do curso de direito estão matriculados
Não limita-se às turmas dos departamentos originários dos discentes
Total de Registros: 38891

Quantidade de acessos às notas de avaliação lançadas no período
Por uma questão técnica, não é possível obter este número

Atenciosamente,

(Assinado digitalmente em 09/12/2019 15:35)
IZA MAGNA ATANAZIO ANDRE
Matricula: 2100726

Processo Associado: 23074.080256/2019-42

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **91174**, ano: **2019**, tipo: **DESPACHO.**, data de emissão: **09/12/2019** e o código de verificação: **886f0b8a0c**