

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**MARCELA PAZINI DADAMO**

**AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A DISCIPLINA**  
**INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO OFERTADA A DISTÂNCIA**

**CURITIBA**  
**2014**

**MARCELA PAZINI DADAMO**

**AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A DISCIPLINA  
INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO OFERTADA A DISTÂNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
à disciplina de Pesquisa em Informação II do  
Curso Gestão da Informação do  
Departamento de Ciência e Gestão da  
Informação do Setor de Ciências Sociais  
Aplicadas da Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eng.<sup>a</sup> Maria do Carmo  
Duarte Freitas

**CURITIBA**

**2014**

*“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Se estamos possuídos por uma inabalável determinação conseguiremos superá-los. Independente das circunstâncias devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho”.*

*(Dalai Lama)*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me dado força e coragem para superar as dificuldades nessa caminhada.

À minha família, em especial aos meus pais (Rose e Cesar) e irmã (Fernanda) por sempre estarem presentes, me incentivando nos estudos e em horas difíceis.

Ao meu namorado Rodrigo, pela paciência e carinho.

Aos meus amigos e amigas, pelo apoio e amizade.

À professora Helena de Fátima Nunes Silva, a quem tenho imenso carinho e admiração.

À professora Vera Lúcia Belo Chagas pelo seu profissionalismo e dedicação.

À professora Maria do Carmo Duarte Freitas, pela orientação, apoio, confiança e dedicação depositada em mim para construção desse trabalho.

Aos demais professores do departamento de Gestão da Informação, que contribuíram para o meu desenvolvimento.

## RESUMO

O presente estudo analisa a experiência dos alunos com o modelo semipresencial no ensino superior, bem como abordagens sobre competências e rubricas. Comparando-as sob o enfoque de avaliar o grau de satisfação por parte do aluno à disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação ofertada na modalidade à distância do Curso Gestão da Informação da UFPR, em 2013. Para alcançar esse objetivo, realizou-se a coleta de informações junto aos alunos por meio de um questionário com perguntas relacionadas aos seguintes critérios: perfil do aluno, conhecimento sobre o ensino à distância, uso da internet e experiência com a disciplina de Introdução à Ciência da Informação. O grau de satisfação do usuário é declarado apenas no critério experiência com a disciplina, apontando as duas modalidades com grau de satisfação semelhante e preferência pela disciplina ofertada na modalidade mista. Os outros critérios servem para caracterizar o perfil do respondente enquanto aluno e verificar as condições de acesso para cursar uma disciplina à distância. Para complementar o estudo, aplica entrevista com a professora mentora do projeto de ofertar a disciplina à distância. Os resultados demonstram que os alunos optam por cursar a disciplina na modalidade mista e que a modalidade a distancia tem o grau de satisfação semelhante ao presencial. Deve ser levado em consideração o fato de ter sido ofertada apenas uma vez no modelo semipresencial, mas há a falta de uma estratégia formalizada de avaliação para saber se os resultados propostos para formação de competência na disciplina foram atingidos.

**Palavras chave:** Educação a Distância, Profissional da Informação, Ciência da Informação, Competência Profissional, Gestão da Informação.

## ABSTRACT

This study analyzes the students' experience with the blended model in higher education, as well as approaches to skills and items. Moreover, it presents approaches about skills and rubrics (signature initials) comparing them using an evaluation method of how is the student's satisfaction in relation to the subject SIN-101 2– Introdução à Ciência da Informação (Introduction to Information Science) offered in the Distance Modality of the Information Management Course at UFPR, in 2014. To reach this goal, it was realized a data collection using the students' information by a questionnaire with questions relation to the following criteria: the student profile, the knowledge about the Distance Education, the use of the internet and the experience with the subject Introduction to Information Science. The degree of satisfaction presented by the users is declared only for the experience with the subject criteria, showing two modalities with the degree of satisfaction and preference for the discipline offered in mixed modality. The others criteria serve to characterize the interviewee's profile as a student and to verify the conditions of access to attend a distance subject. To complement the study, applies an interview with the mentor teacher of the project to offer a distance subject. The results demonstrate that by a side the distance modality has the same degree of satisfaction in relation to the traditional classroom. The students choose to attend the subject in the mixed modality and, by the other side, there is a lack of a formalized strategy to evaluate and to know if the proposed results to formation of skill at that subject were reach.

**Keywords:** Distance Education, Information Professional, Information Science, Professional Competence, Information Management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização .....	41
Figura 2 - Dimensões da competência por Durand (2000).....	43
Figura 3 - Dimensões da competência por Le Boterf (2006) .....	44
Figura 4 - Habilidades e conhecimentos dos profissionais de inteligência competitiva .....	49
Figura 5 - Quantidade de vezes de realização da disciplina .....	71
Figura 6 - Nuvem de palavras .....	77

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Quantidade de vezes de realização da disciplina .....	72
Gráfico 2 - Modalidades para cursar a disciplina.....	77



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas de Graduação, por Organização Acadêmica – Brasil – 2013.....	17
Quadro 2 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2013 .....	18
Quadro 3 - Número de Ingressos por Processo Seletivo, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino.....	19
Quadro 4 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil 2012-2013.....	20
Quadro 5 – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Brasil 2005-2011 .....	21
Quadro 6 - Objetivos e Metas de Programas de Incentivo a Educação Superior do Governo Federal .....	24
Quadro 7 - Objetivo e Impacto de Programas de Incentivo Financeiro aos Alunos da Educação Superior no Brasil.....	25
Quadro 8 - Programas e Convênios Internacionais do Governo Federal.....	26
Quadro 9 - Vantagens e Desvantagens da modalidade de Ensino à Distância .....	31
Quadro 10 - Estratégias de Ensino com Método Passivo .....	35
Quadro 11 - Estratégias de Ensino com Método Participativo .....	36
Quadro 12 - Classificação por competências.....	45
Quadro 13 - Métodos de avaliação por competência baseado em características ...	51
Quadro 14 - Métodos de avaliação por competência baseado em comportamentos	51
Quadro 15 - Métodos de avaliação por competência baseado em resultados .....	52
Quadro 16 - Características da Rubrica.....	55
Quadro 17 - Processo de Construção de Rubrica.....	57
Quadro 18 - Vantagens e Desvantagens da Utilização do Modelo de Avaliação por Competências Mediada por Rubrica .....	58
Quadro 19 - Perfil de estudo .....	69
Quadro 20 - Motivação para a escolha do curso Gestão da Informação .....	70
Quadro 21 - Eficiência das estratégias de ensino utilizadas na disciplina ofertada à distância .....	73
Quadro 22 - Satisfação dos conteúdos propostos pelo plano de ensino na modalidade à distância.....	74

Quadro 23 - Satisfação das competências propostas pelo plano de ensino na modalidade presencial .....	75
Quadro 24 - Satisfação das competências propostas pelo plano de ensino na modalidade à distância e presencial .....	75
Quadro 25 - Competências adquiridas com a disciplina SIN101.....	76
Quadro 26 - Síntese das respostas da Questão 15 .....	78
Quadro 27 - Entrevista .....	79
Quadro 28 - Competências propostas e adquiridas na disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação .....	82

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CI	Ciência da Informação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DECIGI	Departamento de Ciência e Gestão da Informação
EaD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de estudantes
GI	Gestão da Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	Ministério da Educação
PDO	Plano de Desenvolvimento Organizacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais	
SAPIEns	Pasta Eletrônica do Sistema
SCHLA	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
SCSA	Setor de Ciências Sociais Aplicadas
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SI	Sistemas de Informação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TI	Tecnologia da Informação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1.1 OBJETIVOS</b>	14
1.1.1 OBJETIVO GERAL	14
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
<b>1.2 JUSTIFICATIVA</b>	15
<b>1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA</b>	16
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	17
<b>2.1 CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b>	17
2.1.1 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	19
2.1.2 AÇÕES DO GOVERNO DESTINADOS AO ENSINO SUPERIOR	22
2.1.3 EVASÃO NO CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO	26
<b>2.2 ENSINO/EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA</b>	27
2.2.1 REGULAMENTAÇÃO	29
2.2.2 VANTAGENS E DESVANTAGENS	30
2.2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM	32
2.2.3.1 Estratégias de Ensino-Aprendizagem	33
2.2.3.2 Sistema de Avaliação Formativa do Ensino	37
<b>2.3 ABORDAGENS PARA A COMPETÊNCIA</b>	40
2.3.1 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA	42
2.3.2 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	44
2.3.3 COMPETÊNCIAS DO GESTOR DA INFORMAÇÃO	45
2.3.4 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIA	49
<b>2.4 ABORDAGENS PARA A RUBRICA</b>	53
2.4.1 CARACTERÍSTICAS DA RUBRICA	54
2.4.2 CONSTRUÇÃO DA RUBRICA	56
2.4.3 AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS MEDIADA POR RUBRICA	57
<b>2.5 TRABALHOS SIMILARES</b>	59
<b>2.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO</b>	61
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	62
<b>3.1 TIPO DE PESQUISA</b>	62
<b>3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE</b>	63
<b>3.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA</b>	63
<b>3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA</b>	63
3.4.1 QUESTIONÁRIO	64
3.4.2 ENTREVISTA	64

3.4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	65
<b>3.5 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>3.6 TRATAMENTO DOS DADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>68</b>
4.1.1 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS .....	68
4.1.2 USO DA INTERNET E EXPERIÊNCIA COM ENSINO À DISTÂNCIA .....	70
4.1.3 DISCIPLINA SIN101 – INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO .....	72
<b>4.2 ENTREVISTA .....</b>	<b>78</b>
<b>4.3 SÍNTESE DA PESQUISA .....</b>	<b>80</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>5.1 DIFICULDADES E PROPOSTAS DE TRABALHOS FUTUROS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>108</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

A realidade das instituições de Ensino Superior que vivem momentos de dificuldades com a adaptação à velocidade das mudanças, e também com o modo de gerenciar e atender as necessidades dos alunos sem causar impactos financeiros e sociais, levou-as a experimentar novas metodologias de ensino, a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Além das altas taxas de evasão e reprovação no Ensino Superior, o número de concluintes não chega a 50% dos ingressos a cada ano.

O Ensino à Distância traz a sociedade do final deste século à experiência com inovações tecnológicas que se apresentam com muita rapidez, e geram expressiva demanda por uma educação que possa atender as necessidades particulares de indivíduos que se preparam para ingressar e interagir com este novo mundo (DORNELLES, 2001). Para implantar o Ensino à Distância é preciso que as instituições capacitem professores, disponibilizem infraestrutura necessária e oportunizem uma aprendizagem ativa e continuada para atender a essa nova demanda do modelo semipresencial.

Este trabalho tem o intuito de avaliar o grau de satisfação dos alunos ao cursar a disciplina: Introdução à Ciência da Informação, que foi ofertada à distância em 2013, além de contribuir com algumas reflexões sobre o que leva aos altos índices de reprovação e evasão no curso de Gestão da Informação. Por isso se propõe a responder o seguinte problema de pesquisa: Qual o grau de satisfação dos alunos que cursaram a disciplina Introdução à Ciência da Informação na modalidade a distância em 2013?

### **1.1 OBJETIVOS**

Dentro deste cenário, os objetivos deste trabalho desdobram-se em um de caráter geral e quatro específicos, a ele subordinados.

#### **1.1.1 OBJETIVO GERAL**

Avaliar o grau de satisfação dos estudantes com a disciplina SIN101- Introdução à Ciência da Informação ofertada na modalidade à distância, em 2013.

A disciplina passou por uma reformulação curricular e recebeu a denominação de Introdução à Gestão da Informação e é ofertada na modalidade semipresencial.

### 1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Relacionar as competências propostas na literatura para o profissional de Gestão da Informação com as traçadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Gestão da Informação da UFPR – em 2013;
- b) Comparar o grau de satisfação à disciplina Introdução à Ciência da Informação na modalidade à distância e presencial, sob a ótica do aluno;

### 1.2 JUSTIFICATIVA

O curso de Gestão da Informação é considerado novo no Brasil, na Universidade Federal existe desde 2001. Apesar de na literatura haver muitas publicações sobre os profissionais da informação, o gestor da informação ainda gera dúvidas como profissional, seja por falta de divulgação ou conhecimento na área de atuação.

A disciplina Introdução à Ciência da Informação possui altos índices de reprovação e pode refletir na evasão do curso e nos índices de educação no Brasil.

Cebrian *et al.* (2012) relacionaram os índices de reprovação nas disciplinas do Curso de Gestão da Informação, as disciplinas com índices mais elevados foram: Programação de Computadores (65,23%); Introdução a Ciência da Informação (60,52%); Algoritmos (60,02%); e Introdução a Teoria da Informação (48,03%). Baseado no estudo propõe-se a mudança da metodologia tradicional para a semipresencial. Justifica-se investigar junto aos alunos se de fato a estratégia atende as expectativas do grupo. Aliado a isso, também o fato de a autora da pesquisa já ter cursado a disciplina nas duas modalidades.

Apesar de ter sido reformulada e hoje nomeada como Introdução à Gestão da Informação, pretende-se aqui, reunir uma base teórica para comparar o estudo científico, com o que foi proposto na disciplina e a aplicação de fato oferecida, comparando a modalidade à distância com a presencial.

### **1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA**

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, além da introdução com o problema da pesquisa identificado é apresentado o objetivo geral e os específicos e a justificativa da pesquisa.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica do estudo que orienta as discussões e cenários relacionados ao ensino superior, as práticas do ensino à distância, as abordagens para as competências e para as rubricas e o levantamento de trabalhos similares já publicados.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo, a caracterização do ambiente e da população da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que foram empregadas para análise dos resultados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, com a devida interpretação e suas relações, a fim de atingir o objetivo inicial que é avaliar o grau de satisfação dos estudantes com a disciplina em questão.

O quinto e último capítulo traz as considerações finais a partir da pesquisa realizada e as possibilidades de trabalhos futuros.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico adotado para a pesquisa tem como objetivo resgatar a literatura pertinente em bases científicas. Para atingir os objetivos da pesquisa foi realizado um levantamento sobre o tema Ensino Superior no Brasil, ofertado na modalidade à Distância. Considera-se ainda na discussão, o estudo de Competências e Rubricas e em como é realizado o método de avaliação de competências baseado em rubrica e sua influência no processo de Ensino-aprendizagem.

### 2.1 CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Anualmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) realiza o Censo da Educação Superior no Brasil, que tem como objetivo acompanhar o nível educacional no país. A coleta de dados inclui cursos de graduação presencial e a distância de Universidades, de Centros Universitários, de Faculdades públicas e privadas e também dos Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Os dados a seguir todos foram retirados do Censo da Educação Superior de 2013 e as análises refletem o entendimento da autora a partir do contexto analisado.

O Quadro 1 demonstra o número de instituições e de matrículas das Universidades, dos Centros Universitários e de Faculdades da administração pública e privada e os IFs e Cefets. O Censo de 2013 divulga que o Brasil conta com 2.391 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 301 são públicas, ou seja, aproximadamente 12% do total.

Quadro 1 - Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas de Graduação, por Organização Acadêmica – Brasil – 2013

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Ifs e Cefets	40	1,7%	120.407	1,6%
Universidades	195	8,2%	3.898.880	53,4%
Centros Universitários	140	5,9%	1.154.863	15,8%
Faculdades	2.016	84,3%	2.131.827	29,2%
Total	2.391	100,0%	7.305.977	100,0%

Fonte: adaptado MEC/Inep 2013

Apesar das Faculdades representarem 84,3% e as Universidades 8,2% do número de instituições, as Universidades apresentam o maior número de matrículas, 53,4%, e as Faculdades atendem apenas a 29,2% dos alunos.

Um índice de destaque é a Modalidade de educação à distância (EaD) que, conforme mostra o Quadro 2, representa 3,92% do total de cursos ofertados sendo 1.258 diferentes cursos, essa modalidade tem sido alternativa nas instituições para atingir diferentes grupos de alunos, que não possuam uma boa condição financeira, não residam próximo às universidades que oferecem aulas presenciais ou tenham pouco tempo. A modalidade de ensino presencial possui 30.791 cursos em Instituições de Ensino Superior.

Quadro 2 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2013

Ano	Cursos de Graduação		
	Total Geral	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
2010	29.507	28.577	930
2011	30.420	29.376	1.044
2012	31.866	30.718	1.148
2013	32.049	30.791	1.258

Fonte: adaptado MEC/Inep 2013

A média de crescimento em cursos ofertados na modalidade a distância é de aproximadamente 100 cursos a cada ano. No período de 2012 a 2013, a matrícula em cursos à distância cresceu em 3,6%, e representa 15,8% do total de matrículas de graduação no Ensino Superior.

Em 2003 as instituições tiveram 3.936.933 milhões de matrículas, nos 16.505 cursos oferecidos, em 2013 esse número praticamente dobrou, atingindo 7.305.977 milhões de matriculados no ensino presencial e a distância. Índices que demonstram o crescimento da oferta de cursos nas IES.

Outros dados que também surpreendem e mostra o quanto o Ensino Superior tem sido propiciado pelo Governo, são os do ano de 2003, que teve 1.262.954 milhões de ingressos por processo seletivo para graduação. Em 2013 o número passou para 1.951.354 milhões de novos ingressos.

Acrescente-se ainda que a acelerada expansão do Ensino Superior, nas últimas décadas, deu-se pelo maior número de alunos que estão se formando no Ensino Médio, o número de matrículas foi de 8.312.815 alunos no ano de 2013 e ingressantes no ensino superior foram de 5.746.762. Vale ressaltar que não é o total

de matriculados no ensino médio que concluiu esse nível de escolaridade a ponto de ingressar no ensino superior.

O que realmente preocupa e leva a reflexão é o número de matrículas comparado ao número de concluintes, independente da modalidade de ensino.

Quadro 3 - Número de Ingressos por Processo Seletivo, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino

	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	À distância
Ingressos	2.742.950	2.211.104	515,405
Matriculas	7.305.977	6.152.405	1.153.572
Concluintes	991.010	829.938	23.017

Fonte: adaptado MEC/Inep 2013

Dados do Quadro 3 apontam que, em 2013 apenas 991.010 alunos concluíram o curso, da média de 2.182.229 ingressos no ano de 2010, índice de evasão alto, levando em consideração que os cursos de graduação duram em média 4 anos.

### 2.1.1 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

É preocupante o cenário do Brasil em relação à Evasão no Ensino Superior, Silva Filho *et al.* (2007) ressaltam que esse fato tem sido alvo de críticas de especialistas e estudiosos. A evasão acontece, na maioria das vezes, quando os alunos não conseguem ou têm dificuldade de atingir os seus objetivos pessoais e acadêmicos. Para as universidades a perda é de recursos financeiros e sociais.

As causas são as mais variadas e muitas delas recorrentes, tais como:

- a) Falha na tomada de decisão em relação ao curso: os projetos pedagógicos das instituições não atendem as reais necessidades dos estudantes no mercado de trabalho Infelizmente alunos formados saem em busca do primeiro emprego e na prática as atividades não são como a teoria, realidade que levou ao aumento dos cursos técnicos no Brasil, e até a preferência por esses profissionais, isso é reflexo da falta de orientação profissional, escolha por um curso de segunda opção, busca por herança profissional e a baixa concorrência (DIAS, THÉOPHILO e LOPES, 2006). O Brasil aumentou a oferta de cursos na Educação Profissional de 1.063.655

em 2012 para 1.102.661 matrículas no ano de 2013, aumento equivalente a 3,5% (Quadro 4).

Quadro 4 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil 2012-2013

Ano	Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	1.063.655	105.828	330.174	20.317	607.336
2013	1.102.661	110.670	307.491	19.392	665.108

Fonte: MEC/Inep/Deed 2012 e 2013

- b) Dificuldades escolares: o ambiente acadêmico é uma novidade para quem ingressa na faculdade, o nível de cobrança no estudo, em relação às normas de entrega de trabalho, responsabilidades e a aprendizagem individual são características do nível superior que assusta os novos alunos que estão ingressando em uma instituição superior pela primeira vez, muitos desses alunos não se adaptam com facilidade ao novo ambiente e acabam por reprovar nas disciplinas iniciais. Alunos que já tem histórico de reprovação têm maior chance de desistir do curso superior em que foi matriculado. Alunos com repetência sucessiva ficam desestimulados a continuar o curso (DIAS, THÉOPHILO e LOPES, 2006).
- c) Razões socioeconômicas: problemas financeiros e dificuldade em conciliar trabalho e estudo são aspectos que podem dificultar o ingresso e conclusão do curso no Ensino Superior (DIAS, THÉOPHILO e LOPES, 2006). Das 2.391 instituições de ensino superior no Brasil, levando em conta o censo de 2013, apenas 26% são federais, estaduais ou municipais, ou seja, públicas, que não cobram por mensalidades. A lei das cotas já foi regulamentada no Decreto nº 7.824/2012, reservando as cotas (50% do total de vagas da instituição) que serão subdivididas da seguinte maneira: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nos dois casos será considerado o mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado,

de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mas a lei regulamentada em 2012 poderá ser aplicada até 2016.

- d) Moradia: Alunos de todo o Brasil prestam vestibular para diferentes faculdades, principalmente quando o aluno é do interior do Estado ou de cidades pequenas, e as maiores das instituições públicas estão localizadas em capitais (DIAS, THÉOPHILO e LOPES, 2006). Quando são aprovados nessas instituições acabam por optar em mudar até mesmo de cidade, visto que, em alguns casos, o custo de vida se iguala ao de uma mensalidade de uma instituição privada, além do reconhecimento proporcionado.
- e) Imaturidade: Segundo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que busca representar a qualidade da educação a partir de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado), no ano de 2013 trouxeram os seguintes resultados mostrados no Quadro 5. Esses índices estão dentro da meta prevista para as escolas públicas, mas a média é muito inferior comparada a de escolas particulares. (Ideb, 2012).

Quadro 5 – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Brasil 2005-2011

	IDEB Observado			
	2005	2007	2009	2011
Total	3.5	3.8	4.0	4.1
Dependência Administrativa				
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0

Fonte: Ideb 2012

A educação básica brasileira não é uniforme se comparar escolas públicas e privadas, o Ideb das escolas privadas é aproximadamente 40% maior que das escolas públicas.

As causas para a evasão busca entender quais os motivos dos índices serem altos e quais ações podem ser feitas para reverter esse quadro e consequentemente contribuir para a educação do Brasil. No item 2.1.2 serão analisadas quais as ações do governo destinadas aos alunos do ensino superior.

### 2.1.2 AÇÕES DO GOVERNO DESTINADOS AO ENSINO SUPERIOR

O governo brasileiro, com o intuito de contribuir para a educação de pessoas de classe social média e baixa, que precisaram mudar de cidade para cursar graduação ou não têm condições de se manter na Universidade seja pública ou privada, desenvolveu alguns programas e auxílios para avaliar, incentivar e melhorar o rendimento e estadia dos alunos do Ensino Superior.

Para que ocorram ampliação e melhoria do Ensino Superior, o Ministério da Educação (MEC) quer garantir a qualidade na educação e realiza ações de avaliação, regulação e supervisão da educação superior.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e operacionalizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Sinaes tem como objetivo fazer a análise das instituições, cursos e desempenho dos estudantes, levando em consideração aspectos de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). As informações que compõe essa avaliação são as do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais bem como dos cursos, utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior como referência para a criação de políticas públicas e para a sociedade como referência quanto às condições de cursos e instituições.

A Regulação é realizada pelo Ministério da Educação que tem a responsabilidade de regular as IESs do Sistema Federal de Ensino (instituições federais e privadas). Para os atos autorizativos de credenciamento ou reconhecimento de instituições e de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação presenciais e sequenciais a Secretaria de Educação Superior (Sesu) fica responsável. A secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) responde a regulação relativa aos cursos superiores de tecnologia e a Secretaria de Educação à Distância (Seed) aos cursos na modalidade a distância. As instituições estaduais e municipais ficam a cargo dos sistemas estaduais de ensino.

Finalmente pode-se dizer que o objetivo da supervisão das IEs, de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, é zelar pela conformidade entre a oferta da educação superior e a legislação vigente.

O Quadro 6 lista as ações do MEC a começar pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e outros programas de incentivo ao desenvolvimento dos alunos.

Quadro 6 - Objetivos e Metas de Programas de Incentivo a Educação Superior do Governo Federal

Ação	Objetivo	Meta
Reuni	Reestruturar as universidades Federais para receberem mais alunos e não terem vagas ociosas.	No período de 2008 a 2018 dobrar o número de alunos na graduação, a ampliação de acesso e permanência na educação superior, o aumento de vagas, a ampliação e abertura mais cursos noturnos, a redução do custo do aluno, aumento do número de alunos por professor, flexibilização de currículos e o combate à evasão.
Programa de Educação Tutorial (PET)	Reúne alunos sobre a tutoria de um docente para atuar na orientação tendo como princípio a indissociabilidade, entre ensino, pesquisa e extensão.	Estimular a inserção e melhoria na formação em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País.
Programa de Extensão Universitária (ProExt)	Apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.	A ênfase na inclusão social do graduando.
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)	Realiza ações para garantir o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes)	Fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais possam garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, comportamentais, arquitetônicas e de comunicação.
Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)	Fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países que mantêm acordos, principalmente os africanos, nas áreas de educação e cultura.	Cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres.
Credenciamento de Fundações de Apoio	Dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das IFES e das instituições de pesquisa.	Inserir o aluno na pesquisa e extensão.
IES-MEC/BNDES	Viabilizar a concessão de financiamento para instituições públicas e privadas que tiverem bom desempenho acadêmico.	Atender ao maior número de instituições de educação superior com a concessão de financiamento, para facilitar o ingresso e conclusão de alunos.
Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)	Dar condições para a continuidade das atividades de instituições de ensino superior, por aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.	Permitir a recuperação financeira de instituições de educação superior.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil (A)

Para que alunos de instituições privadas tenham condições de concluir o curso de graduação, sem precisar interromper ou desistir, o \*MEC junto com outras instituições financeiras possibilitam programas de bolsas e financiamento na



educação superior, conforme Quadro 7, contribuindo para um menor índice de evasão.

Quadro 7 - Objetivo e Impacto de Programas de Incentivo Financeiro aos Alunos da Educação Superior no Brasil

Programa	Objetivo	Impacto
Bolsa Permanência (PBP)	Ação do Governo Federal de auxílio financeiro à estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.	Minimizar as desigualdades sociais e garantir acesso, permanência e diplomação de graduação a todos.
Programa Universidade para Todos (ProUni)	Programa de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa têm como benefício a isenção de tributos.	
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	Financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. O programa exige que para candidatar-se precisam estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).	
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)	Apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica.	Contribuir para o ambiente acadêmico com projetos de pesquisa, e com a concessão de bolsa minimizar a desigualdade social.
Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	Auxiliar para que estudantes de baixa renda permaneçam em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino	Igualar as oportunidades e contribuir para o melhor desempenho acadêmico, oferecer assistência de moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil (A)

O Governo Federal, por meio das ações e programas citados no Quadro 7, contribui para a conclusão da graduação e posterior igualdade no mercado de trabalho, deixando ao alcance o acesso a esse nível da educação. O principal objetivo do \*MEC (Ministério da Educação, 2013) é ampliar e democratizar o acesso à educação superior de qualidade a partir do reconhecimento do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país, por isso, aumentar o número de pessoas nas universidades e dar apoio financeiro e

educacional para que se conclua a graduação, colaboram nos diversos ramos de desenvolvimento.

O aperfeiçoamento no exterior é um dos benefícios propostos pelo \*MEC para alunos com bom rendimento acadêmico. Programas de concessão de bolsas e certificados, apresentados no Quadro 8, têm como objetivo a qualificação dos alunos em instituições de excelência internacional.

Quadro 8 - Programas e Convênios Internacionais do Governo Federal

Programa	Descrição
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)	Destinado a estrangeiros com bom desempenho em teste de português, desenvolvido pelo MEC. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. É reconhecido internacionalmente por firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil o certificado é exigido para que alunos estrangeiros possam ingressar em cursos de graduação e pós-graduação.
Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	Para os cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, o PEC-G oferece oportunidades de formação superior. Seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação gratuitamente no país.
Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca)	O Setor Educacional do Mercosul desenvolveu o Marca para atender a prioridades do planejamento estratégico com a melhoria da qualidade acadêmica e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países.
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	É uma prova realizada pelo MEC para avaliar a qualidade do ensino médio no país, o resultado pode servir para acesso ao ensino superior público, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), também em algumas universidades públicas portuguesas, ou possibilitar o ganho de bolsa integral ou parcial em instituições privadas, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), ou obter financiamento estudantil através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ou como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil (A)

Além disso, o Governo tem estimulado as Instituições que queiram oferecer cursos de graduação à distância. A EaD é a modalidade educacional que tem como mediação didático-pedagógica o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, com alunos e professores desenvolvendo atividades tempo e lugar diferentes. Para a instituição que busca oferecer cursos superiores a distância é necessário solicitar o credenciamento específico à União, conforme previsto no Art. 80 da Lei 9.394/96.

### 2.1.3 EVASÃO NO CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Segundo relato de Cebrian *et al.* (2012) no Curso de Gestão Informação da Universidade Federal do Paraná os índices de evasão e reprovação foram altos, no ano de 2011 foi de 23% e em 2012 de 9%. As disciplinas que mais tiveram reprovações foram Programação de Computadores (65,23%), Introdução à Ciência da Informação (60,52%), Algoritmos (60,02%), e Introdução à Teoria da Informação (48,03%). Como estratégia para redução dos índices de reprovação e consequente evasão, baseando-se nas orientações do Ministério da Educação e Cultura do Brasil sobre a modalidade de EaD, o Curso de Gestão da Informação propôs que uma das disciplinas com maiores índices de reprovação, Introdução à Ciência da Informação, passasse a fazer parte dos 20% a distância permitidos para os cursos de graduação.

## **2.2 ENSINO/EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

O termo Ensino à Distância segundo Moran (2008) tem como ênfase o professor, por isso, para definir conceito será utilizado o termo Educação à Distância que é mais abrangente, mas nenhum é perfeitamente adequado.

No ano de 1840, com o objetivo de encurtar a distância na forma de comunicação, ou seja, o início do ensino à distância no mundo, em Boston, Issac Pitman publicou no jornal, um anúncio de um sistema de taquigrafia por correspondência. Mas, somente após mais de 50 anos, em 1891, as universidades de Chicago, França e Estados Unidos (EUA) incluíram o ensino por correspondência em suas rotinas. Com a possibilidade do ensino à distância, Escolas como Calvert em Baltimore criou em 1903 o Departamento de Formação em Casa, para crianças das escolas primárias. Na Nova Zelândia a New Zeland Correspondence dá início a suas atividades no nível primário em 1922, 6 (seis) anos mais tarde inclui o nível secundário em suas atividades por correspondência (FREITAS, 2003).

A Educação à Distância (EaD) no Brasil teve início no ano de 1923 com a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a radiodifusão, com objetivo de possibilitar a educação popular. As igrejas utilizaram desses recursos para oferecer aos ouvintes cursos bíblicos (ALVES e FORMIGA, 2009, p. 8).

Freitas (2003) aponta que no Brasil o ensino à distância surgiu em 1939 com o Instituto Rádio Técnico Monitor que disponibilizou programas que se dirigiam ao ramo de eletrônica (impresso) para atender a comunidade e tentar superar as dificuldades em relação à distância na educação. Outras instituições que se

firmaram nesse processo foram o Instituto Universal Brasileiro que em 1941 se destacou com a formação de profissionais em nível elementar e médio; e o Instituto Padre Réus, desde 1975, oferece cursos de 1º e 2º grau e formação profissional.

Machado (2010) destaca o início da EaD no Brasil em 1940 com atuação para o nível técnico, com cursos de corte e costura que não foram considerados pertencentes à educação escolar devido à informalidade e a não vigência de legislação ou menção ao reconhecimento desse tipo de educação.

A televisão nas décadas de 1960 e 1970 passou a ser utilizada para fins educacionais. Com a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações, em 1967, as exigências de transmissão de programas educativos passaram a ser obrigatórios (ALVES e FORMIGA, 2009, p. 9).

Em 1969 foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais e em seguida foi publicada a Portaria do Ministério das Comunicações que definiu tempo obrigatório e gratuito que as emissoras deveriam ceder para a transmissão de programas educativos (MACHADO, 2010). Programas de destaque foram o Telecurso Primeiro Grau e Telecurso Segundo Grau, exibidos pela Rede Globo em parceria com o Serviço Nacional da Indústria na década de 1990.

Freitas (2003) identifica a falta de continuidade dos projetos, principalmente governamentais, pela falta de resultados práticos e pela busca de eventuais interessados.

Na década de 70 a Universidade de Brasília – UnB – adquiriu todos os direitos de tradução e publicação dos materiais da Open University do Reino Unido e se tornou a Universidade Aberta do Brasil. Em 1985 houve reestruturação do projeto de EaD da universidade, sob novas bases e concepção de ensino e criou o Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – CEAD) – que contribui para algumas disciplinas do curso de Direito e cursos complementares em disquete sobre Abuso de Drogas, Freud, Introdução à Informática, entre outros. (TODOROV, 1998 *apud* FREITAS, 2003).

A evolução das mídias eletrônicas contribui para o avanço da EaD e propicia a facilidade de atendimento aos alunos de todo o mundo. Professores especialistas que ministram aulas em instituições específicas presenciais podem, com a EaD, atingir alunos de diferentes regiões, contribuindo para o avanço em pesquisa e desenvolvimento na área cursada.

Os elementos centrais para caracterizar a EaD segundo Keegan (1991) são:

- a) Separação do aluno e professor no espaço ou tempo;
- b) Controle do aprendizado feito mais intensamente pelo aluno;
- c) Comunicação aluno/professor feito por uso de tecnologias.

Garcia (2000) define EaD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato aluno/professora pela ação sistêmica de recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, beneficiando a aprendizagem independente e flexível.

Na opinião de Preti (1996) a EaD deve ser vista como uma modalidade de se fazer educação pela democratização do conhecimento, na qual o conhecimento deve estar disponível a quem se dispuser a conhecê-lo, independente do lugar, do tempo e de estruturas formais de ensino.

Moran (2008) define EaD como um curso no qual alunos e professores ficam separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas as tecnologias de comunicação permitem que estejam juntos. Moran (2008) ainda destaca que a modalidade EaD pode ser utilizada nos mesmo níveis da educação regular, como no ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação. Ainda é mais indicado para a educação de adultos que já têm experiência com a aprendizagem individual e de pesquisa.

Para o setor privado a EaD se tornou uma oportunidade de ganho financeiro, pois reduz a contratação de professores que é em muitos casos substituída por tutores e o alcance de alunos é praticamente ilimitado. Paroli (2009) para as instituições do setor privado o EaD representa “uma estratégia de crescimento e inserção competitiva no mercado educacional, permitindo o acesso a tecnologias baratas e ao ensino às pessoas que ainda não puderam ingressar numa Universidade”.

### 2.2.1 REGULAMENTAÇÃO

A regulamentação da EaD no Brasil tem na Portaria MEC N° 4.059/04 a discussão sobre a oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. Para tanto, destaca-se elementos a serem observados pelas IES que desejam implantar:

- Inserir no Projeto Pedagógico do Curso disciplinas na modalidade semipresencial;

- Módulos ou unidades de ensino aprendizagem centradas na autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação;
- Avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade à distância devem ser presenciais;
- Prever encontros presenciais e atividades de tutoria com uso integrado de tecnologias de informação e comunicação;
- Docentes qualificados com carga horária específica para momentos presenciais e a distância;
- Comunicar à Secretaria de Educação Superior (SESu) e inserir na Pasta Eletrônica do Sistema (SAPIEns) modificações efetuadas em projeto pedagógico e o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial;

A Portaria MEC N° 873/06 tem como discussão a autorização (em caráter experimental) a oferta de cursos superiores a distância por Instituições Federais de Ensino Superior e determina:

- Autorizar, em caráter experimental, a oferta de cursos superiores a distancia nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas da oferta pública de cursos superiores a distância fomentadas pelo MEC.
- Os cursos ofertados a distância têm prazo de vigência de dois anos.

### 2.2.2 VANTAGENS E DESVANTAGENS

A educação está passando por mudanças na forma de estudar. Um exemplo é a transição do ensino presencial tradicional para o ensino à distância, que conta com o auxílio das mídias digitais. Um modelo não substitui o outro, mas é um complemento para as metodologias de ensino trabalhadas em sala de aula. (CARDOSO, BARROS e SILVA, 2012).

Quadro 9 - Vantagens e Desvantagens da modalidade de Ensino à Distância

Vantagens	Desvantagens
Flexibilidade	Falta de parâmetro de comparação entre as modalidades de ensino
Economia por parte do aluno	Perda de interação (troca de experiências)
Sujeito Ativo	Planejamento a longo prazo
Facilidade na busca de informações	Demora de feedback
Inclusão Social	Problemas com o sistema
Autonomia no estudo	Não desenvolvimento de habilidades e trabalhos coletivos
Atualização constante do conteúdo	-

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Cardoso, Barros e Silva (2012) e Cristiano *et al.* (2012)

Das vantagens listadas (Quadro 9) é possível concluir que a EaD busca a democratização do ensino e o acesso à educação, atende a alunos de diferentes regiões e exige menor quantidade de recursos financeiros, garantindo a flexibilidade necessária para aqueles que não têm tempo disponível ou têm problemas com deslocamento. Propicia a aprendizagem individual e autônoma, sendo assim, o aluno não necessita se afastar do seu local de trabalho.

Pesquisadores como Santos (2006), Gutierrez e Pietro (1994), Medeiros (1999) e Preti (1996) alertam para os riscos da adoção dessa modalidade de ensino pelo rompimento do paradigma da tutela do professor. Esse fato pode ocasionar insegurança do aprendiz e a exigência de equipes especializadas para elaboração da EaD, o uso de linguagem nova entre aluno e professor para a confecção e distribuição de material. Riscos que podem ser minimizados por um bom planejamento baseado na realidade do aprendiz.

As desvantagens têm como destaque a falta de uma ferramenta validada para comparação de aprendizagem entre as duas modalidades de ensino, presencial e a distância, ou seja, saber se quem aprende em aulas não-presenciais sabe mais ou não. (CARDOSO, BARROS e SILVA, 2012).

Problemas com o sistema são recorrentes e podem prejudicar atividades e a perda de interação aluno-professor ou aluno-aluno pode ser solucionada com ferramentas disponíveis nas plataformas de EaD.

Alterações na educação geram resistência por não ser algo fácil e uniforme, mas é preciso mudar aos poucos e em todos os níveis educacionais. Para Moran (2008) há uma desigualdade econômica de acesso, maturidade e motivação das pessoas. Todos precisam ter acesso democratizado aos recursos tecnológicos e ao acesso à informação para que estejam preparados para a utilização desses recursos

inovadores e assim, contribuir para novas modalidades no processo de ensino-aprendizagem.

### 2.2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM

Oliveira *et al.* (2011) apontam que o processo de ensino-aprendizagem no Brasil possui duas abordagens: as formais e as informais.

A prática diária sinaliza a ocorrência de um ensino centrando na figura do professor, que detém a autonomia do conhecimento, gerando estratégias repetitivas, geralmente com aulas expositivas, e consequentemente criando um fluxo unilateral de comunicação, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aprendiz, que, na maioria das vezes, assimila o que lhe é imposto, sem muitos questionamentos (STACCIARINI E ESPERIDIÃO, 1999).

Pessoas adultas têm experiências diversificadas e quando formam grupos, acabam por serem mais heterogêneos em conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos. Mas é necessário ter uma fonte de consulta presente nesse somatório de experiências, os métodos como discussões de grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussões de casos (CAMARGO, 2013). Essas atividades contribuem para o conhecimento e reforçam a autoestima.

Brandão (2003, *apud* OLIVEIRA *et al.* 2011) afirma que a construção de um ensino moderno que dissemine a ciência da cultura e da tecnologia não consegue contemplar em um pequeno espaço de tempo. Conclui que a sociedade está cada vez mais competitiva e exigente em relação a modernização, essa função é regida pelas universidades.

Os ambientes de aprendizagem têm como objeto o educador e o aluno, o educador é o maior conhecedor do aluno, mas é questionável se essa forma de ensinar é a correta. Dessa forma, esses ambientes precisam ser reestruturados para se tornarem proativos e estratégicos, onde o principal resultado é o “aprender fazendo”, ou seja, desenvolver no aluno a capacidade de reter as informações e colocar na prática quando tiver necessidades profissionais.

Santos (2001, *apud*, CAMARGO, 2013) traz a afirmação de Kelvin Miller que adultos retêm 10% do que ouvem após 72 horas e são capazes de se lembrarem de 85% do que veem e fazem após esse mesmo período. As mudanças devem acontecer de maneira que as pessoas se mantenham produtivas e possam



acompanhar as mudanças. As empresas estão percebendo a necessidade de mudança no ambiente de trabalho e estão mudando o foco dos treinamentos para situações nas quais os funcionários aprendam uns com os outros com o objetivo de solucionar os problemas organizacionais.

Neste final de século, com os valores sendo repensados e as transformações ocorrendo vertiginosamente, não é possível manter os moldes tradicionais de ensino, pois estes deixam de corresponder as necessidades atuais do educando. Tendo-se em vista prepara-lo para atuar no mundo em transformação, é preciso considerar o desenvolvimento da capacidade de análise e crítica das pessoas, a fim de instrumentalizar o processo de mudança interior de cada um (STACCIARINI E ESPERIDIÃO, 1999).

Stacciarini e Esperidião (1999) apontam que a postura dos educadores requer uma auto avaliação no que se refere a sua propriedade e adequação aos fins educacionais, de modo a mediar e partilhar seu conhecimento na relação que estabelece com o aluno e não centrando na figura do professor.

Kueth (1978, *apud* OLIVEIRA *et al.* 2011) afirma que o processo educacional também depende do professor e possui duas dimensões: dimensão do relacionamento, é como o professor acredita no ensino e na relação aluno-professor para que tenha a capacidade de saber lidar com situações em sala de aula; e a dimensão cognitiva, é a capacidade do professor em expor e facilitar o conteúdo para os alunos, ou seja, aspectos intelectuais e técnico-didáticos para contribuir em sala de aula.

O histórico de aprendizagem do aluno deve ser considerado, para que esse assimile um novo conhecimento, da melhor forma.

Haddad *et al.* (1993, *apud*, STACCIARINI E ESPERIDIÃO, 1999) comentam que ensinar é facilitar a aprendizagem, criar condições para que o outro, dependendo apenas dele, cresça e aprenda. Acrescentam que na modalidade de ensino o aluno deve ser o centro da aprendizagem que se processa e desenvolve de acordo com o interesse do aluno.

### 2.2.3.1 Estratégias de Ensino-Aprendizagem

O docente tem como objetivo utilizar as estratégias de ensino-aprendizagem para melhorar as habilidades desenvolvidas em cada série de conteúdo.

Petrucci e Batiston (2006) afirmam que a estratégia tem uma ligação com o ensino, já que o docente precisa fazer com que o aluno se envolva e se encante com o saber. Promover a curiosidade, segurança e criatividade do aluno para que o objetivo do aprender seja alcançado.

O termo “estratégias de ensino” refere-se aos métodos utilizados pelos docentes no processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves advertem que:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino aprendizagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 71)

Luckesi (1994) aponta as consequências que os procedimentos de ensino geram à prática docente: para definir procedimentos de ensino com precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; compreender que os procedimentos são mediações da proposta pedagógica e metodológica e devem estar articulados para que a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, é preciso que se construa ou selecione procedimentos que conduzam a resultados; o educador precisa, além da proposta pedagógica, lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões.

Assim como no processo de ensino também existem fatores que interferem nos resultados esperados. Mazzioni (2013) cita como as condições estruturais da instituição de ensino; condição de trabalho dos docentes; condições sociais dos alunos; e os recursos disponíveis. Os alunos precisam ser motivados e envolvidos nas atividades por meio das estratégias de ensino.

Os Quadros 10 e 11 apresentam uma lista de estratégias e quais delas tem condições de serem aplicáveis na modalidade de EaD. Anastasiou e Alves (2004) trazem as estratégias utilizadas em práticas pedagógicas e de método passivo e Marion e Marion (2006) listam as estratégias aplicadas à área de negócios e método participativo.

Quadro 10 - Estratégias de Ensino com Método Passivo

ANASTASIOU e ALVES (2004)	MARION e MARION (2006)	DESCRIÇÃO	USO NA EaD?
Aula expositiva dialogada	Aula expositiva dialogada	Exposição do conteúdo, com a participação dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor incentiva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo a partir do reconhecimento e confronto com a realidade.	
Estudo de texto	Dissertação	Exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.	X
Portfólio		Identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.	X
Tempestade cerebral		Possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.	X
Mapa conceitual		Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.	X
Estudo dirigido	Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada.	X
Lista de discussão por meios informatizados		É a oportunidade de um grupo de pessoas debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou ainda, queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.	X
Solução de problemas		É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.	X
Estudo de caso	Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.	X
Simpósio		É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.	
Estudo do meio		É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta por meio da experiência vivida.	X
Ensino com pesquisa			X
	Resolução de exercícios	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor.	X

Fonte: adaptado de Camargo (2013)

Quadro 11 - Estratégias de Ensino com Método Participativo

ANASTASIOU e ALVES (2004)	MARION e MARION (2006)	Descrição	Uso na EaD
Phillips 66		É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas /problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.	
Grupo de verbalização e de observação		É a análise de tema/problema sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia de sucesso no processo de construção do conhecimento e requer um contato inicial com o tema.	
Dramatização		Apresentação teatral a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos.	
Seminário	Seminário	Espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.	X
Simulações	Simulações	Simulação de um júri que a partir de um problema são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização.	
Painel		É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo, em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.	
Fórum		Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.	X
Oficinas	Laboratório e Oficinas	Reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista.	X
	Palestras	Discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto interessante e coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante.	X
	Discussão e debate	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios.	X
	Exposições, visitas	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno por meio da escola com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere.	
	Jogos de empresas	Desenvolvidas habilidades na tomada de decisão no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa.	X (software)

Fonte: adaptado de Camargo (2013)

Para Luckesi (1994, p. 155) “os procedimentos de ensino articulam-se em cada pedagogia tanto com a ótica teórica quanto com a ótica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada ótica teórica”.

Petrucci e Batiston (2006, *apud*, Mazzioni, 2013) ressaltam que as estratégias apresentadas não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário.

As estratégias possíveis para utilizar na EaD no método passivo são: estudo de texto/dissertação; portfólio; tempestade cerebral; mapa conceitual; estudo dirigido; lista de discussão por meios informatizados; solução de problemas; estudo de caso; simpósio; estudo do meio; ensino com pesquisa; e resolução de exercícios.

Já no método participativo as estratégias precisam ser adaptadas para que funcionem na EaD, são elas: seminários; fórum; oficinas; palestras; discussão e debate; e jogos empresariais, todas precisam de software específico para que funcionem nessa modalidade.

De posse dessas informações os professores devem estruturar sua didática de modo a considerar as diversas possibilidades que eleva os resultados do processo de avaliação e ensino-aprendizagem, inclusive utilizar as estratégias mencionadas e que são aplicáveis na modalidade de EaD.

#### 2.2.3.2 Sistema de Avaliação Formativa do Ensino

Mendes (2005) fez um estudo dos princípios norteadores de práticas avaliativas processuais e formativas que visam a acompanhar o desenvolvimento do aluno a partir de reflexões sobre a avaliação praticada no ensino superior. Como desafio para entender a relação da organização escolar com a sociedade, Mendes (2005) destaca o de compreender a estrutura social capitalista em que vivemos e, a partir dela, a função social da escola, para que dessa forma possa iniciar as transformações nas práticas avaliativas tradicionais. O estudo foi realizado com alunos e professores com as práticas avaliativas mais comuns para definição de diretrizes bem como a construção de uma proposta pedagógica no ensino superior.

O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão. Avaliar exige uma tomada

de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado. (MENDES, 2005, p.2).

O processo de aplicar uma avaliação e atribuir nota não favorece o processo de ensino-aprendizagem. A rotina nas práticas avaliativas não nos deixa identificar os erros como as não aprendizagens e as dificuldades que precisam ser superadas. O modelo mais presente e conhecido nas práticas educacionais é o seguinte: apresentação do conteúdo, aplicação de uma avaliação, correção, distribuição de notas e se encerra o conteúdo para recomeçar com outro (LUCKESI, 1994). Os erros das avaliações raramente são analisados, não é verificado qual a dificuldade e o porquê do não acerto.

A partir daí Mendes (2005) se baseou em alguns princípios indicados por Vasconcellos (1995) que poderão nortear como é a prática e não a receita de como avaliar de forma processual e formativa.

O primeiro princípio é o de abrir mão do uso autoritário da avaliação. A avaliação é utilizada para manter o controle, especialmente com alunos descomprometidos. Vasconcellos (1995) diz que não se pode desviar o objetivo principal da avaliação, que é o de saber se o aluno aprendeu, e não ter a avaliação como uma forma de castigo.

O segundo princípio é alterar a metodologia de trabalho em sala de aula. Não adianta mudar a forma de avaliação e continuar com as mesmas metodologias de ensino. Para Mendes (2005) a metodologia precisa ser diversificada e ter como princípio o diálogo, no caso de o aluno não aprender com uma determinada forma de avaliação, deve-se aplicar avaliações de diferentes metodologias até que o aluno aprenda. Temos que partir de onde os alunos estão e não de onde deveriam estar (MENDES, 2005). As aulas precisam ser mais criativas e interessantes, dessa forma atraindo a atenção do aluno.

Uma prática metodológica que possa colaborar com uma sólida aprendizagem precisa privilegiar a problematização, o debate, a exposição interativa-dialogada, a pesquisa, a experimentação, o trabalho de grupo, a construção de modelos, o estudo do meio, os seminários, os exercícios de aplicação, as aulinhas dadas por alunos, dentre outras tantas práticas as mais participativas e mais diversificadas possível. (MENDES, 2005)

O terceiro princípio para redimensionar o uso da avaliação. Não está claro nas avaliações o quanto o aluno aprendeu ou não, a ênfase deve diminuir e mudar de foco. "Criamos rituais especiais para que essa avaliação aconteça, damos muito mais valor ao dia da prova do que aos dias que acontecem diferentes aprendizagens". (MENDES, 2005). A avaliação deve acontecer sempre que o professor achar necessário, e esse devem analisar se o conhecimento está sendo adquirido e não memorizado, para a avaliação que irá atribuir-lhe nota. Para Vasconcellos (1995) utilizar novas práticas avaliativas, saber a opinião do aluno e perceber que o problema pode estar em como está sendo avaliado ou no que é usado para avaliar e não no aluno.

O quarto princípio para redimensionar o conteúdo da avaliação: Inicialmente precisa deixar claro o objetivo do conteúdo passado aos alunos, fugir de avaliações de cunho meramente decorativo. Para Mendes (2005) a mudança vai acontecer quando as questões não enfatizarem a memorização e sim a avaliação sócio afetiva, ou seja, observar as atitudes, os valores, o interesse, a participação, o comportamento e os esforços dos alunos. Outra prática interessante é a auto avaliação, a qual não significa que o aluno deva se atribuir a uma nota, mas que criar situações que precise comparar com sua atuação, e avalia-la a partir de critérios previamente estabelecidos no coletivo da sala.

O quinto princípio é para que altere a postura diante dos resultados. É preciso parar de quantificar o aprendizado dos alunos e depois publicar resultados demonstrados a partir de notas. Perceber que o erro do aluno mostra as necessidades e dificuldades dele quanto ao conteúdo, revela que precisa de ajuda e no que o professor pode ajudar.

O sexto princípio é o de criar uma nova mentalidade junto aos alunos, os professores e a comunidade acadêmica. É mais difícil conseguir grandes mudanças sem a conscientização de toda a comunidade acadêmica e a universidade precisa se envolver em campanhas para conscientização e a favor de novas práticas avaliativas, se não acontecer dessa forma, corre o risco de não sair do papel.

Um desses novos métodos avaliativos é o baseado em competências, para que as habilidades, conhecimentos e atitudes individuais do aluno possam ser utilizados no desempenho educacional.

## 2.3 ABORDAGENS PARA A COMPETÊNCIA

O conceito de competência tem origem desde a década de 70 e com direcionamento às organizações apenas na década de 90 os autores passam a analisar as competências do indivíduo, não ligada ao trabalho organizacional em si.

Do latim Competência significa proporção; simetria (HOUAISS, 2001). Um indivíduo competente era aquele capaz de avaliar e agir adequadamente frente a uma determinada situação, tomando providências de acordo à gravidade dos fatos ocorridos, ou seja, reagir na mesma medida (simetria) deles (CAMARGO, 2013).

Traduzido à língua portuguesa, dicionários como Michaelis (2013) traz o significado de competência como capacidade legal, que um funcionário ou um tribunal tem, de apreciar ou julgar um pleito ou questão; faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto; aptidão, idoneidade; presunção de igualdade; concorrência, confronto; conflito, luta, oposição.

O termo competência vem passando por uma trajetória de construção de conceito. Estudiosos e autores da área trazem diversos significados que acabam por divergir em sua essência e entram em pautas de discussões acadêmicas e empresariais.

Um dos primeiros conceitos registrados de competência, publicado no *paper* Testing for Competence rather than Intelligence por McClelland (1973), define a competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação, ou seja, alguém que tem destaque positivo em uma determinada tarefa. Dessa forma, competência pode ser diferenciada de aptidão, de talento natural que pode ser aprimorado, de habilidades, demonstração de um talento individual e conhecimentos, o que é necessário saber para desempenhar determinada tarefa (Mirabile, 1997).

Fleury e Fleury (2000) em seu estudo “Estratégias empresariais e formação de competências” destacam autores como Richard Boyatzis que ganham destaque ao defender a competência como um estoque de recursos que o indivíduo detém. Apesar do foco da análise ser o indivíduo, autores americanos destacam a importância de relacionar a competência à necessidade estabelecida por cargos e funções existentes nas organizações. Características essas que são relacionadas ao



modelo taylorista e fordista de organização de trabalho, no qual a qualificação profissional é definida pela posição ou cargo ocupado.

Lawler III (1998) argumenta contra esse raciocínio, já que trabalhar com competências pré-estabelecidas a partir do desenho do cargo, não atende às demandas do mundo globalizado com organizações complexas e mutáveis. Em situações assim as empresas deverão competir por pessoas com combinações de competências complexas, ou seja, dessa forma as organizações não deverão mais competir apenas por produtos e sim por competências de seus colaboradores.

Seguindo o mesmo raciocínio da competência nas organizações, Zarifian (2001) foca em três mutações principais no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações.

- a) A noção de incidente: o imprevisto que atrapalha o normal do sistema de produção, a competência não está pré-definida na tarefa, a busca por recursos para resolver as situações se faz necessário.
- b) Comunicação: saber o que se quer e o que o outro entende, entrar em acordo sobre os objetivos organizacionais.
- c) Serviço: atendimento ao cliente externo ou interno precisa ser um serviço central, a comunicação é fundamental.

Fleury e Fleury (2000) defende o trabalho como não sendo mais um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se algo que se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa, o que torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro. A Figura 1 contém as associações que constroem os conceitos de competências:

Figura 1 - Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização



Fonte: adaptado de Fleury e Fleury (2000)

A partir dos anos 90 estudiosos franceses, como Le Boterf (1994), situam a competência na encruzilhada de três eixos: pessoa, formação educacional e experiência profissional. Dessa forma Zarifian (2001) complementa afirmando que a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam nos conhecimentos adquiridos e os complementa conforme a complexidade exigida nas situações.

Para Fleury e Fleury (2001) a competência individual encontra seus limites mas não sua negação no nível dos saberes alcançado pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competências a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere competência. Do lado da organização as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Brandão (2006), no artigo: “Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira”, escreveu:

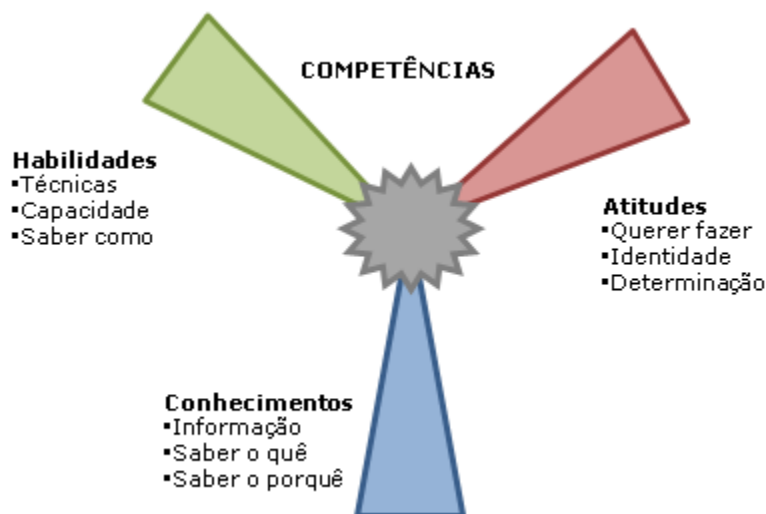
Competência não é apenas o conjunto de conhecimentos habilidades e atitudes necessárias para exercer determinada atividade, mas também o desempenho expresso pela pessoa com determinado contexto em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho. Competências humanas são combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações. (BRANDÃO, 2006. p. 7).

Miranda (2004) entende por competência, a faculdade que o ator tem por assumir autonomia e responsabilidades em seus desafios postos por organizações.

### 2.3.1 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA

Durand (2000) defende que o conceito de competência se baseia em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. Dimensões se tornam interdependentes, pois, para a exposição de uma habilidade, se presume que o indivíduo tenha conhecimento de técnicas específicas. Do mesmo modo a adoção de um comportamento no trabalho, exige que a pessoa não obtenha apenas o conhecimento, mas também habilidades e atitudes apropriadas.

Figura 2 - Dimensões da competência por Durand (2000)



Fonte: adaptado de Durand (2000)

Le Boterf (2006) com a mesma linha de pensamento considera três dimensões ao conceito de competência, quando em uma organização são reconhecidas no indivíduo, primeira dimensão resume-se nos recursos disponíveis, que são os conhecimentos, capacidades cognitivas e competências comportamentais, ou seja, o saber fazer; a segunda dimensão é a da ação e dos resultados produzidos, como as práticas profissionais e desempenho, e, por fim, a terceira dimensão que é a da reflexividade, que é o distanciamento entre as dimensões anteriores. A figura 3 apresenta a interação entre as três dimensões, situando as duas primeiras em um plano horizontal e a terceira em um plano vertical.

Figura 3 - Dimensões da competência por Le Boterf (2006)



Fonte: adaptado de Le Boterf (2006)

### 2.3.2 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

A classificação das competências foi criada a partir dos valores e crenças tidos como fundamentais para os autores. Há aquelas que tem como foco a organização, outras o indivíduo, e há as que focam nas dimensões das competências e outras que não entram em consenso (CAMARGO, 2013).

O Quadro 12 apresenta a relação de classificações feita por Camargo (2013) em categorias, sugerindo os vários tipos existentes.

Quadro 12 - Classificação por competências

Autor	Classificação
Resende (2000)	pessoais: reúnem as aptidões, as habilidades, os comportamentos manifestos e o domínio e a aplicação de conhecimentos; essenciais e estratégicas: relacionadas com as atividades tecnológicas e os negócios principais da organização; de gestão: tratadas como funções e papéis gerenciais, possuem maior poder de potencializar resultados para a empresa; organizacionais: possuem características próprias, e efetivam-se como a implementação de planos e sistemas.
Fleury e Fleury (2001)	de negócios: relacionadas à compreensão do negócio em si; técnico-profissionais: ligadas a operações, ocupações e/ou atividades; sociais: necessárias para interagir com as pessoas, com o trabalho em equipe.
Ruas (1999)	Organizacionais; Funcionais; Individuais;
Pierry (2006)	técnicas: quantidade de informação que o indivíduo consegue observar/administrar; emocionais e/ou afetivas: como o indivíduo adapta-se às mudanças surgidas na organização; racionais ou intelectuais: características da personalidade que se mesclam às competências anteriores; fundamentais: compreende as competências básicas que o indivíduo deve possuir para realizar uma determinada tarefa; acessórias: aquelas que podem complementar o desempenho do trabalhador em suas atividades.

Fonte: Camargo (2013)

A partir das informações apresentadas pode-se afirmar que em síntese as competências com classificação de organizacionais são aquelas que diferenciam a empresa perante os clientes e concorrentes e representam a razão da existência da organização. As funcionais referem-se aos cargos exercidos nas áreas vitais da empresa. E as individuais dizem respeito às pessoas com sua formação, valores e experiências (CAMARGO, 2013).

### 2.3.3 COMPETÊNCIAS DO GESTOR DA INFORMAÇÃO

Bufrem e Pereira (2004) descrevem, como atividade para o gestor da informação, a busca e transformação de informações e conhecimentos, contribuindo para a construção do acervo necessário para apropriação de ideias.

Braga (2014) define o objetivo da gestão da informação como servir de apoio à política global da organização, ao promover articulação entre os sistemas da organização e possibilita maior eficiência do conhecimento. Além de apoiar o processo de tomada de decisão, tornar eficaz o conhecimento sobre a organização, apoiar a evolução organizacional em busca de vantagens competitivas e “formar

uma imagem da organização do seu projeto e dos seus produtos, por meio da implantação duma estratégia de comunicação interna e externa” (BRAGA, 2014, p.3).

Caiçara Jr. (2006) aponta que o gestor da informação precisa entender todas as etapas do processo para sistematizar a forma como a informação irá caminhar dentro da organização, ou seja, irá fazer a gestão da informação. Assim a gestão da informação deve ser compreendida como “um processo que necessita de suporte e deve ser constantemente aperfeiçoado e monitorado” (CAIÇARA Jr., 2006, p. 23).

Rezende (1999, *apud* RAZZOLINI E NASCIMENTO, 2014) aponta que a gestão da informação independe dos recursos disponíveis de Tecnologia da Informação (TI) e Sistemas de Informação (SI) nas organizações, já que as informações são “tratadas de acordo com a cultura, filosofia e políticas da empresa”. Agregando responsabilidades ao gestor da informação que deve trabalhar e seguir a cultura e a filosofia organizacional, além de contribuir na definição de políticas que sustentem uma gestão da informação efetiva.

Razzolini e Nascimento (2014) descrevem as atividades do gestor da informação, sendo elas: busca identificação, classificação, processamento, armazenamento e disseminação de informações independentemente do formato ou meio que se encontra. O principal objetivo é fazer com que a informação chegue às pessoas que necessitam delas para o processo de tomada de decisão e utilizá-la como vantagem competitiva. Resumidamente as etapas consistem em:

- Busca - escolha de fontes de informações confiáveis que se enquadrem nos critérios de qualidade da informação definidos pelo profissional da informação junto ao cliente (ou usuário);
- Identificação - utilizar informações relevantes que atendam às necessidades do cliente (ou usuário);
- Classificação - agrupar as informações de acordo com as características e propriedades identificadas, para facilitar o tratamento, processamento e recuperação;
- Processamento - tratar a informação, adequando-a ao melhor formato para facilitar o seu uso e compreensão;
- Armazenamento - utilizando-se de técnicas para classificação e processamento, armazenar as informações para facilitar o seu acesso quando necessário. Obs.: esta etapa somente é realizada quando há um propósito específico, pois muitas vezes a informação é de uso imediato e perde seu valor quando não utilizada no momento certo;
- Disseminação - consiste em fazer com que a informação chegue a quem dela precisa no momento adequado, criando utilidade temporal;

- Recuperação - definição de mecanismos que possibilitem resgatar a informação armazenada, quando, como, onde e para quem dela necessite (RAZZOLINI; NASCIMENTO, 2014, p.33).

Após a apresentação dos conceitos de competências, e das atividades do gestor da informação, todos os conceitos apresentam o indivíduo como diferenciador ao sucesso organizacional, por meio da agregação de valor pela sua ação.

O indivíduo é o responsável maior pelo desenvolvimento e aquisição de competências que farão o diferencial no dia-a-dia das organizações, ou seja, quanto mais indivíduos competentes se fizerem presentes em uma organização, maiores as probabilidades de que a mesma seja mais competitiva em virtude do desenvolvimento de uma inteligência competitiva diferenciada e, ao mesmo tempo, pelo gerenciamento do conhecimento existente, ou gerado, dentro da organização (RAZZOLINI; NASCIMENTO, 2014, p.35).

O perfil e as competências do gestor da informação é objeto de estudo em busca de uma consolidação na literatura.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) traz em seu item 2612, profissões como: cientista de informação, consultor de informação, especialista de informação, gerente de informação como sinônimo de bibliotecário. O Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) não reconhece profissionais não “bacharéis em biblioteconomia”.

O CFB, em 2005, entrou com uma ação no Conselho Nacional de Educação questionando a extinção do curso de Biblioteconomia e então criação do curso de Gestão da Informação pela UFPR, afirmando que o ato se configura como “lesivo à profissão de bibliotecário”. Partindo desse princípio, busca-se a inserção do profissional Gestor da Informação no mercado de trabalho e as diferenciadas atividades e atribuições quanto ao profissional bibliotecário.

Kraemer, Marchiori e Silva (1998) discutem o perfil do Gestor da Informação e as habilidades, conhecimentos e aptidões que devem possuir.

- a) conhecer e aplicar teorias e paradigmas da informação;
- b) identificar, localizar e disponibilizar informações em todo e qualquer suporte formato para o cliente;
- c) identificar e explorar fontes de informação, o que requer habilidades em:
  - a) navegar nas redes tradicionais e eletrônicas disponíveis;
  - b) intercambiar informações entre sistemas de informação existente;
  - c) identificar pessoas e organizações como fontes de informação;
  - d) identificar, localizar e analisar dados não cobertos por sistemas formais de informação.

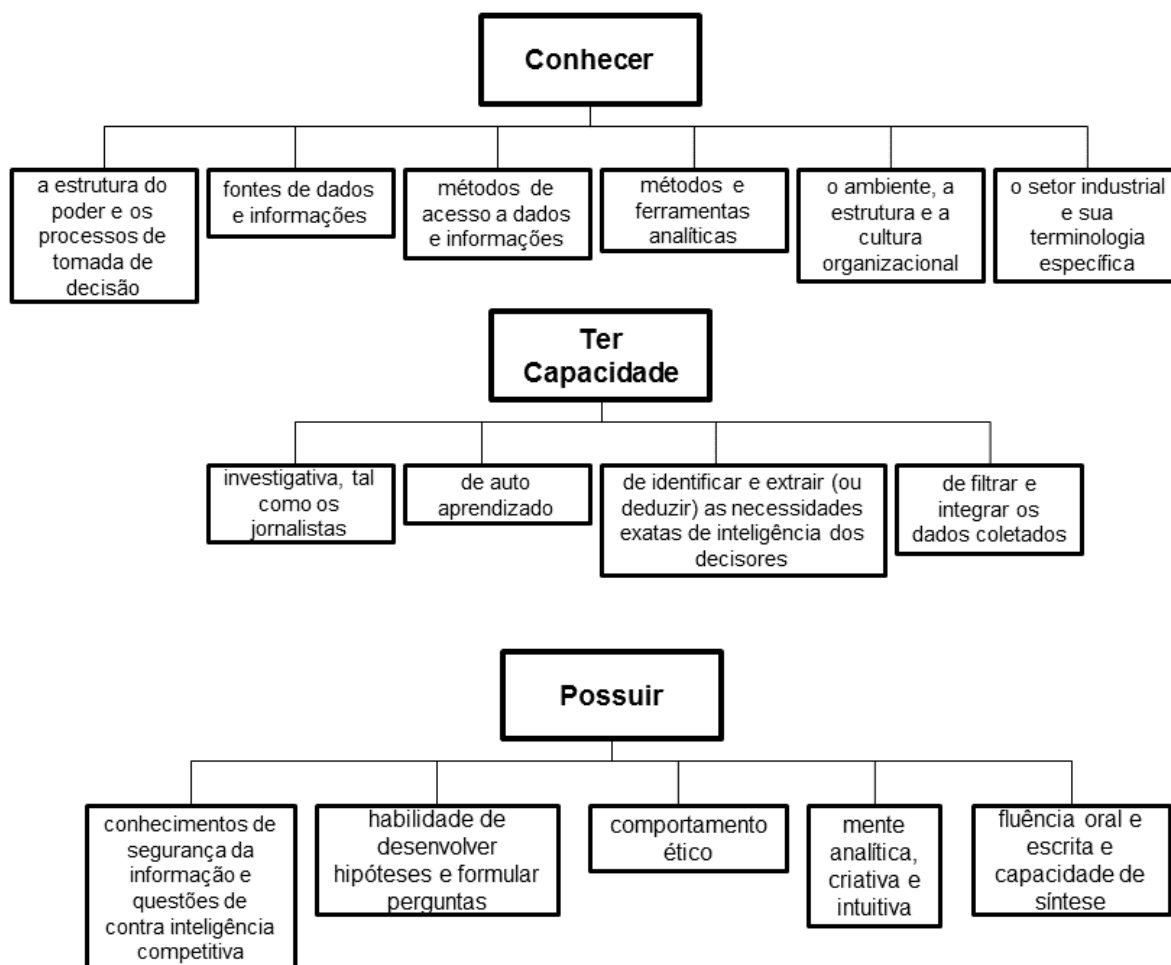
- d) avaliar a qualidade das fontes de informação, sob os seguintes parâmetros: exatidão, atualidade, abrangência, formato(s) disponível(eis) e orientada à necessidade do cliente;
- e) adicionar calor ao processo de coleta de informações;
- f) focar os parâmetros de qualidade do cliente;
- g) antecipar as demandas de informação;
- h) organizar e sistematizar a informação útil a cada cliente, utilizando-se dos processos de análise, interpretação e representação da informação;
- i) coletar e conectar informações dispersas de modo a originar novas informações e conhecimentos;
- j) utilizar a tecnologia como vetor para conectar pessoas, organizações, documentos e informações. (KRAEMER, MARCHIORI e SILVA 1998).

Em 2002, a CBO destacou que os profissionais de informação deveriam ter as competências de empreendedor; pró-atividade; ética; trabalho em equipe e em rede; atualizado; líder; criatividade; capacidade de comunicação; organização; capacidade de concentração; conhecimento de outros idiomas; capacidade de negociação; raciocínio lógico e capacidade de análise e síntese.

Starec, Gomes e Bezerra (2005) escrevem sobre as habilidades e conhecimentos necessários aos profissionais que trabalham com inteligência competitiva. Camargo (2013) sistematizou dividindo em conhecer, ter capacidade e possuir (Figura 4).



Figura 4 - Habilidades e conhecimentos dos profissionais de inteligência competitiva



Fonte: STAREC, GOMES e BEZERRA (2005)

A variação de competências acerca do Gestor da Informação é evidente nas citações, não há consenso, cada autor expressa suas convicções e argumentações.

Para determinar competências é necessário considerar as competências profissionais e as individuais, por isso existem métodos que colaboram para essa avaliação.

#### 2.3.4 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIA

A avaliação por competência é um modelo que tem como base as competências pessoais e ajuda o indivíduo a identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes que possui e quais precisam ser aperfeiçoadas. Não esquecendo, é claro, que as competências pessoais devem estar alinhadas com as

profissionais de acordo com a função a ser desempenhada (FREITAS, 2003, LARA; SILVA, 2014).

Santos (2006) afirma que é possível identificar três dimensões na avaliação de desempenho: desenvolvimento, esforço e comportamento. Essas dimensões ao receberem tratamentos específicos têm alteradas suas formas de avaliação. Outra afirmação é que os métodos tradicionais mais utilizados são: escalas gráficas, escolha forçada, pesquisa de campo, incidentes críticos comparação aos pares, frases descritivas.

Alles (2008) classifica os métodos de avaliação por competências de acordo com o que medem: características, comportamentos e resultados. Baseados em características são os mais simples e fáceis de administrar, por isso, os mais usados. São desenhados para saber até que ponto o empregado possui características de confiabilidade, criatividade, iniciativa ou liderança. Os baseados em comportamento permitem um imediato retorno do posicionamento e *feedback* de desempenho do empregado por ser orientado à ação. Aqueles baseados em resultados focam as contribuições dos trabalhadores na organização.

Existem na literatura métodos de avaliação por competências que foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo. Os Quadros 13, 14 e 15 apresentam uma compilação dos métodos de avaliação trazidos pelos autores Bergamini e Beraldo (1988), Lucena (1995), Gramigna (2002), Siqueira (2002), Santos (2006), Leme (2005) e a classificação trazida por Alles (2008).

Quadro 13 - Métodos de avaliação por competência baseado em características

Escala Gráfica	Avalia o desempenho considerando a quantidade e a qualidade do trabalho da pessoa, posicionando cada dimensão apreciada, em termos de abaixo, acima ou na média em relação ao grupo que desenvolve atividades na média em relação ao grupo que desenvolve atividades semelhantes (ALLES, 2008).
Escala Gráfica de Qualificação	Lista características e uma escala de desempenho para cada uma (DESSLER, 1996).
Alternância de classificação	Classificação dos empregados do melhor ao pior, em torno de uma característica particular (DESSLER, 1996).
Comparação de pares	Classificação dos empregados mediante uma tabela de todos os pares possíveis, para cada característica, a fim de indicar qual é o melhor empregado desse par (DESSLER, 1996).
Escala mista	É uma modificação do método de escala gráfica (DESSLER, 1996).
Formas narrativas	O avaliador descreve em um ou mais parágrafos as principais características, qualidades e potencialidades do avaliado com a maior precisão possível.
Avaliação da experiência	
Escolha Forçada	O avaliador escolhe entre as opções de afirmações que mais se aproximem ou afastem-se das características de desempenho do avaliado (ALLES, 2008).
Revisão da Avaliação de Atividades	As avaliações pelos sistemas de experiência e de escala gráfica são suplementadas pela revisão da avaliação das atividades, que conta com a participação de representante de RH em conjunto com avaliadores de determinada área para rever critérios e resultados das avaliações (ALLES, 2008).

Fonte: adaptado de Camargo (2013)

Quadro 14 - Métodos de avaliação por competência baseado em comportamentos

Incidentes Críticos	O avaliador registra, diária ou semanalmente, todos os episódios, fatos, resultados relevantes, quantificando-os e especificando-os (ALLES, 2008).
Escala para medição do desempenho	Consiste numa série de escalas verticais, uma para cada dimensão importante para o desempenho laboral (ALLES, 2008).
Escala de observação do comportamento	A escala é elaborada para medir a frequência com que se observa a repetição de cada um dos comportamentos (ALLES, 2008).
Auto avaliação	O próprio profissional indica o nível de importância das competências para o desempenho da sua função, assim como o grau em que ele domina ou expressa tais competências (CHIAVENATO, 2004).
eRubrica	É uma ferramenta que oferece informações a respeito das competências que são esperadas, e os indicadores ou evidências que informam como obtê-las (CEBRIÁN, M., RAPOSO, M Y ACCINO, J.;2007).

Fonte: adaptado de Camargo (2013)

Quadro 15 - Métodos de avaliação por competência baseado em resultados

Padrões de Desempenho	São estabelecidos padrões de desempenho por meio da definição de tarefas e metas, objetivando produtividade crescente (BASTOS, 2007).
Sistema de Graduação	Na graduação por comparação em pares, cada um dos avaliados é comparado com os demais. Aquele que obtiver o maior número de marcações positivas é o melhor e, assim sucessivamente (BASTOS, 2007).
Avaliação de Potencial	Ao invés de apreciar o desempenho passado, a avaliação de potencial enfatiza o desempenho futuro, as potencialidades que facilitarão assumir novas atribuições (ALLES, 2008).
Avaliação 180°	É aquela na qual um empregado é avaliado por seu chefe, seus pares e eventualmente os clientes (ALLES, 2008).
Avaliação 360°	É o mais prestigiado sistema atualmente por especialistas adotado pelas empresas. Preconiza a avaliação com base em informações cruzadas de gerentes, pares e subordinados, até de clientes (BASTOS, 2007).
Balanced Scorecard	Desenvolvimento por Kaplan e Norton em 1997, propõe-se orientar o desempenho da organização e de seus funcionários não apenas na ótica do resultado econômico financeiro, mas também a partir das medidas de desempenho em quatro diferentes perspectivas: financeira, clientes, processos internos, aprendizagem e crescimento (BASTOS, 2007).
Avaliação por Objetivos	Consequência direta da Administração por Objetivos, possui enfoque mais objetivo, através da constatação do cumprimento ao não das metas pretendidas (CHIAVENATO, 2004).

Fonte: adaptado de Camargo (2013)

Zimmer *et al.* (2008) afirmam que os modelos capazes de unir as funções de estratégia, aprendizagem, competências e indicadores quantitativos e qualitativos, são o maior objetivo das empresas e que, por isso, a gestão por competências, a avaliação 360 graus e o *Balanced ScoreCard* são os mais selecionados pelas empresas para constituir modelos para promover, de forma efetiva, melhorias no desempenho e desenvolvimento das empresas (CAMARGO, 2013).

Cebrian *et al.* (2007) afirma que a Rubrica, também conhecida como matriz de avaliação, é uma ferramenta que oferece informações das competências esperadas de cada participante de um processo, juntamente com indicadores de desempenho que informam o que é preciso fazer para alcançá-las.

Em geral as rubricas são elaboradas em papel, existindo também em meios virtuais sendo essas mais interativas e permitindo a visualização do próprio desempenho das competências. Elas podem também ser orientadas para a realização de tarefas ou objetivos concretos, razão pela qual seria razoável dizer que por meio da contextualização dos métodos avaliativos dos Quadros 13, 14 e 15, baseados em resultado e da auto avaliação, com exceção do *Balanced ScoreCard*, a Rubrica pode fornecer uma junção de todos eles numa única ferramenta (CAMARGO, 2013).

## 2.4 ABORDAGENS PARA A RUBRICA

Taggart *et al.* (2001) apresenta a origem do termo rubrica, que vem da palavra inglesa *rules* (regras), e são essas regras estabelecidas no início do processo que servem de orientação para os estudantes de quais caminhos podem/devem passar para a melhor aprendizagem. Ludke (2003) destaca que as rubricas partem de critérios estabelecidos específicos de cada curso, programa ou tarefa a serem executados pelos alunos e são avaliados a partir desses critérios.

No artigo Microseminário: Qué es rúbrica? Las posibilidades de la eRúbrica del Sined, Cebrián *et al.* (2012) de forma pontual define rubrica como uma metodologia de avaliação formativa e por competências, que, por meio de evidências é mostrado o resultado da aprendizagem, ou como uma ferramenta que proporciona aos alunos informações sobre as competências que se espera deles, juntamente com os "indicadores" ou evidências que indicam o que fazer para alcançar essas competências.

Stevens e Levi (2005) definem rubricas como guias ou escalas de avaliação, com níveis definidos progressivamente em relação ao desempenho de uma pessoa que desenvolveu determinada tarefa. As variáveis qualificam progressivamente o desempenho do indivíduo, úteis para localizar o nível de conhecimento, são planejadas e orientadas para direcionar esforços e melhores níveis de desempenho individuais.

Quando se refere ao termo rubrica, sabe-se que sua utilização no Brasil ainda se apresenta muito restrita, embora em países do chamado “Primeiro Mundo” já seja de utilização constante. Desde a década de 1980, tem havido um crescente interesse nesse modelo de avaliação (BIAGIOTTI, 2005).

#### 2.4.1 CARACTERÍSTICAS DA RUBRICA

Segundo Porto (2005) a rubrica tem como pontos importantes a necessidade de serem feitas sob medida para o que se pretende avaliar. A importância de se descrever níveis em detalhes de desempenho e de competências a serem associados a uma escala de valor; os níveis de competências devem descrever qualquer resultado possível sobre o desempenho de um aluno, e as rubricas devem determinar expectativas de desempenho.

O Quadro 16 apresenta algumas características que as rubricas devem possuir, de modo a se tornar uma boa ferramenta para avaliar o desempenho dos alunos nas tarefas, nos processos e nos produtos finais.

Quadro 16 - Características da Rubrica

Características	Descrição
Facilidade	com as rubricas torna-se fácil avaliar trabalhos complexos
Objetividade	pelas rubricas conseguimos avaliar de uma forma objetiva, acabando com toda aquela aura de subjetividade que os professores gostam de imprimir à avaliação
Granularidade	a rubrica deve possuir a granularidade adequada, pois se for fina, ou seja, se possuir a quantidade de níveis adequada, sempre ajuda na hora de determinar grau
Gradativa	elas são explicitações graduais de desempenho que se espera de um aluno em relação a uma tarefa individual, em grupo, ou em relação a um curso como um todo
Transparência	as rubricas conseguem tornar o processo de avaliação transparente a ponto de permitir ao aluno o controle do seu aprendizado
Herança	a rubrica deve herdar as características da avaliação escolhida. Por exemplo, se o método de avaliação usado faz com que o aluno seja um mero repetidor de informações, a rubrica estará apenas ajudando a avaliar esses aspectos estabelecidos pelo método de avaliação escolhido
Associativa	a rubrica associa à avaliação de desempenho apresentada pelo aluno, para verificar se a partir do programa do curso, os objetivos pretendidos foram alcançados
Reutilização	elas devem ser reutilizáveis, mas sempre sofrendo adequações antes do início do novo processo de avaliação
Padronização	permitir a padronização de avaliações, de modo a alcançar as habilidades mais complexas
Classificação	a rubrica nos ajuda a clarificar nossas expectativas se a utilizamos como um meio de comunicação com os alunos

Fonte: adaptado de Ludke (2003, p. 74 *apud* BIAGIOTTI, 2005)

Biagiotti (2005) ressalta que o método de avaliação não nasce na rubrica, e sim a rubrica que deve ser associada a um método de avaliação e assumir uma dimensão.

As rubricas podem ter duas dimensões: a dimensão holística ou a dimensão analítica.

Biagiotti (2005) entende como dimensão holística aquela que pontua o produto final de forma integral. O desempenho é descrito por meio de diversos atributos. O exemplo dado por Biagiotti é o seguinte: “o trabalho demonstra proficiência no uso da língua, explora o conteúdo num nível adequado de detalhe, é objetivo e bem organizado”. Porto (2005) descreve que nesse texto existem as seguintes dimensões: qualidade da escrita, profundidade da pesquisa e do conteúdo e organização.

Para situações que devemos analisar cada dimensão de forma separada, adotamos a dimensão analítica, que descreve cada item por seus níveis de desempenho.

Ao dar início no esboço de uma rubrica, é necessário identificar qual dimensão irá adotar para que não seja analisado o mesmo aspecto duas vezes, ou seja, por ambas as dimensões.

#### 2.4.2 CONSTRUÇÃO DA RUBRICA

Biagotti (2005 *apud* Velozo, 2014) aponta como a avaliação de competências se tornou um desafio para as instituições de ensino. Uma mudança da cultura na avaliação é necessária, visto que a busca é por modelos que enfoquem o desenvolvimento de capacidades abertas e adaptáveis, ou seja, um modelo de avaliação que avalie os indivíduos não apenas pelos conhecimentos, mas também por suas habilidades e atitudes nos cenários em que estão inseridos.

Cebrian *et al.* (2007) destaca que com a utilização da rubrica é possível deixar claro ao aluno o que o professor espera com a aplicação de um determinado trabalho ou avaliação, além de disponibilizar critérios sobre como será feita a avaliação. Para que isso aconteça é necessário desenvolver um modelo de avaliação que seja centrado no aluno e em seu perfil profissional, o que permite construir uma aprendizagem qualitativa e útil, de acordo com as demandas e utilizar as TICs disponíveis.

O Quadro 17 apresenta o processo de construção de rubrica do ponto de vista de Del Pozo Flórez (2012) e Biagiotti (2005).



Quadro 17 - Processo de Construção de Rubrica

DEL POZO FLÓREZ (2012)	BIAGIOTTI (2005)
1. determinar que aprendizagem deve ser medida;  2. determinar o tipo de rubrica: holística ou analítica;  3. decidir níveis de avaliação para cada um dos critérios; 4. descrever os níveis de desempenho específicos;  5. construir uma tabela que contenha os aspectos a serem avaliados;  6. verificar se o instrumento é útil para medir aspectos para os quais foi projetado; 7. imediatamente após o desempenho do aluno deve ser atribuído um nível adequado de aprendizagem; 8. solicitar aos alunos que avaliem seu próprio desempenho com a rubrica;  9. confrontar as avaliações de alunos e professor, tentando chegar a um acordo entre os pontos fortes e fracos do aluno.	1. definir os resultados de aprendizagem, ou os objetivos que esperam que sejam alcançados pelos alunos;  2. definir níveis de critérios, variando-os da mais elevada performance até a mais baixa que possa ser esperada para a tarefa em questão;  3. descrever cada nível e se certificar de que será entendido pelos alunos;  4. aplicar escala de valores;  5. assegurar que a escala está oferecendo a distinção desejada entre os níveis de desempenho e a pontuação final do trabalho;  6. apresentar a rubrica em forma de uma lista ou matriz, de modo a não deixar dúvidas na apresentação;  7. aplicar a rubrica;  8. realizar um feedback para o aluno.

Fonte: adaptado de Biagiotti (2005) e Dal Pozo Flórez (2012)

Porto (2005) acrescenta que as rubricas possibilitam a padronização para as tarefas ou competências que se pretende avaliar, descrevendo níveis de desempenho na realização de tarefas.

#### 2.4.3 AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS MEDIADA POR RUBRICA

A necessidade de um método de avaliação de competências exige do processo de ensino aprendizagem um instrumento como a rubrica, considera-se uma ferramenta de avaliação com base em uma escala quantitativa e/ou em critérios predefinidos qualitativos associados, que medem as ações dos alunos mediante aspectos da tarefa ou atividade a ser avaliada (GORDILLO; RODRIGUEZ, 2010) e descrevem diferentes níveis de qualidade no trabalho e/ou no esforço dos alunos (ANDRADE, 2000; MOSKAL, 2005).

Biagiotti (2005) aponta as vantagens da utilização das rubricas, na avaliação por competências, conforme Quadro 18:

Quadro 18 - Vantagens e Desvantagens da Utilização do Modelo de Avaliação por Competências Mediada por Rubrica

Vantagens	Desvantagens
a. tornar o processo de dar notas mais eficiente, de uma forma mais precisa, justa e confiável; b. permitir que os processos de avaliação sejam mais uniformes e padronizados, mesmo se aplicado por professores diferentes; c. permitir aos alunos avaliar os seus próprios trabalhos antes de entregá-los ao professor; d. permitir que os alunos entendam melhor a nota que lhe está sendo atribuída; e. melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que estes passam a saber onde devem focar seus esforços.	a. tempo consumido e a complexidade do seu desenvolvimento para que se tenha uma rubrica que seja capaz de retratar o que se deseja; b. linguagem a ser utilizada de modo que seja clara para todos os alunos; c. dificuldade do estabelecimento de critérios que definem o desempenho e a necessidade constante de revisões antes de reaplicações.

Fonte: adaptado de Biagiotti (2005)

Rowe (2009 *apud* FERREIRA; SILVA, 2010) descreve as vantagens da aplicação das Rubricas: Focalizar a instrução do professor; melhorar o desempenho do estudante, favorecendo as expectativas, mostrando para os estudantes como satisfazê-las; ajudar o professor a divulgar para estudantes e para os pais uma avaliação mais objetiva e consistente; tornar os estudantes mais pensativos visando a qualidade do próprio trabalho; permitir aos professores acomodar classes heterogêneas; reduzir a quantidade de professores no que tange a avaliação do trabalho do estudante; e proporcionar para os estudantes uma avaliação mais informativa.

As vantagens apresentadas pelos dois autores identificam que com o uso das rubricas a capacidade de melhorar a avaliação com a participação efetiva do aluno, seja na autoavaliação, identificação do erro e na condição de melhorar o seu desempenho.

As rubricas quando eletrônicas, são nomeadas de eRubricas. Cebrián *et al.* (2012) descreve essa modalidade de rubrica com algumas vantagens.

Mais rapidez na comunicação e feedback entre professores e alunos, o que permite aos alunos ter informações rápidas sobre suas realizações e que lhe falta a aprender; e professores, saber as provas e produzir resultados mais difíceis, prova avançando e todos os alunos ou estudantes e toda a sua evidência.  
 Todas as vantagens do digital, tão fácil para editar e reeditar no processo, copie e design a partir deste, a partilha, a criação e a rede de processamento.  
 Fácil de exportar para outros formatos e analisar os resultados com ferramentas estatísticas

Com sistemas interoperáveis e outras ferramentas, especialmente quando eles são federados permite aos usuários inserir sua própria chave com institucional, basta acessar um fazendo isso facilitaria as ferramentas de interoperabilidade com as demais possuem ou fora da instituição se está federadas instituição. um só que o login para outras ferramentas e serviços. Permite alunos ou professores compartilharem a mesma rubrica, interoperar COM outras ferramentas, etc. criando a possibilidade de projetos conjuntos e entre intra institucional. (CEBRIAN *et al.*, 2012).

Camargo (2013) também cita outra vantagem da rubrica como a utilização orientada à realização de tarefas ou objetos concretos. A avaliação mediante a rubrica situa-se dentro da concepção da avaliação formativa a partir da qual os alunos alcançam as competências num processo de “autoaprendizagem ao longo da vida”. Cabe trazer aplicações e casos de uso da rubrica. (CAMARGO, 2013. p. 46).

## **2.5 TRABALHOS SIMILARES**

Hilgenberg (2012) realizou um dos primeiros estudos que estabelece relação de uma disciplina e ajuda na formação do gestor, ele utilizou a disciplina Tópicos Especiais em Gestão da Informação – Comércio Eletrônico na formação dos alunos do Curso de Gestão da Informação. Buscou na literatura a importância da nova economia e aplicou um instrumento de pesquisa para saber os conhecimentos dos discentes sobre o uso da microinformática, tecnologias em rede e modelos negócios virtuais. Com a análise dos dados concluiu que o Gestor da Informação está apto à nova econômica e que, na maioria dos cargos existentes, o Gestor pode atuar desde que aprofunde seus conhecimentos e adquirir outras competências a partir de um aperfeiçoamento profissional.

Zuanazzi (2007) contribuiu com a investigação a cerca do Perfil Profissional do Gestor da Informação e constatou que esse profissional precisa ter competências e conhecimentos nas áreas de Ciência da Informação, Tecnologia da Informação e Administração. Como metodologia foi utilizada pesquisa de teóricos da área, estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e aplicação de questionários aos docentes do curso. Foi analisado se as estratégias propostas no PPC são seguidas pelos docentes e chegou-se a conclusão de que o PPC não apresenta uma linguagem unificada, dificultando a análise, e que o profissional adquire habilidades numéricas

básicas e que precisa de adequações levando em consideração a carência no mercado.

Em complemento ao estudo anterior, Ohira *et al.* (2012) realiza uma pesquisa sobre Gestão da Informação e competências necessárias ao gestor, com o objetivo de apresentar os significados e as competências necessárias ao gestor, para que as organizações sejam mais competitivas. As práticas realizadas foram: a revisão de literatura e levantamento de dados a partir de um questionário estruturado com questões fechadas. O resultado da análise foi que o mercado possui clareza nas competências desejadas para o Gestor da Informação, mas as instituições de ensino não têm certeza de que seus currículos atendem as demandas. Conclusões indicam que a Gestão da Informação é ferramenta para aumento da competitividade organizacional.

A premissa do presente trabalho era fazer o uso das rubricas, como método de avaliação por competências. O trabalho da Camargo (2013) utilizou a rubrica aplicado à educação profissional, o objetivo do trabalho foi propor um Plano de Desenvolvimento Organizacional (PDO) a partir do mapeamento das competências individuais para colaboradores das Unidades do Sesi, Senai de Curitiba e Região Metropolitana, por meio de oficinas de aprendizagem. Para atingir o objetivo foi necessário relacionar as competências organizacionais e as individuais dos trabalhadores, identificar as lacunas existentes entre as competências apresentadas pelos trabalhadores e as exigidas pela empresa, classificação das competências para deliberação de ações e foi analisado o impacto das oficinas de aprendizagem no mapeamento das competências. Conclui-se que o PDO é consistente ao detectar as competências percebidas pelos funcionários e que capacitam a realização de suas atividades para que a prática agregue valor ao negócio e a empresa consiga manter ou adquirir vantagem competitiva.

Em outro trabalho mais recente, também aplicado ao ambiente profissional mas sobre a questão do idioma, Velozo (2014) propõe uma aplicação profissional de avaliação por competência no domínio de língua estrangeira mediada por rubrica. A aplicação mediada por rubrica foi validada por turmas de Inglês Aplicado aos Serviços Turísticos em Curitiba, Paranaguá e Foz do Iguaçu. O objetivo foi validar um modelo de avaliação de aprendizagem profissional baseada em competências mediada por uma rubrica. Para tal aplicação foram utilizados métodos de pesquisa bibliográfica e análise documental, entrevista, observação e aplicação de

questionário. Os resultados foram aceitáveis e atenderam ao objetivo proposto possibilitando a compreensão das competências e suas possibilidades de avaliação.

## **2.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO**

As informações deste capítulo discutem o cenário do ensino superior no Brasil, os índices de evasão e os métodos de avaliação mais utilizados, além de apresentar a modalidade de EaD como opção para esse nível da educação. As informações apresentadas neste contexto identificam as possibilidades de mudança para atender as necessidades do ensino superior.

Existe o estudo anual para identificar como está a condição do ensino superior no Brasil. O Inep é um dos órgãos responsáveis por acompanhar a situação da educação do país. As taxas de evasão estão elevadas e 45% dos alunos que se matricularam no ensino superior no ano de 2010 não se formaram em 2013. Os dados podem conter alunos atrasados para a conclusão do curso.

Neste contexto o Ministério da Educação se mostra atento a real situação da evasão e interessado em cumprir com ações governamentais para redução desses índices e fazer com que os concluintes fiquem mais próximos dos matriculados, ocasionando o equilíbrio e o crescimento na educação brasileira.

O ensino à distância tem sido visto como uma dessas ações governamentais e estratégia para solucionar problemas na educação seja para aprimorar as abordagens diferenciadas no conteúdo, complemento de atividades ou aprimorar competências individuais e profissionais.

A rubrica é um instrumento que, atrelado ao método de avaliação por competências, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, além de mostrar aos alunos quais competências ele pode alcançar com determinada atividade.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os métodos e estratégias adotados para a pesquisa, caracterização do ambiente, e suas especificações. Posteriormente definiram-se as técnicas utilizadas na coleta de dados, análise e interpretação desses, a fim de que os objetivos do trabalho fossem atingidos.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

A partir dos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva, pois tem o objetivo de descrever características de determinada população ou fenômeno de relação entre as variáveis (GIL, 2009).

Raupp e Beuren (2003) definem o termo "descrever" como identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos.

Esse tipo de pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Visa descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim para a coleta dos dados utilizou-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2009, p.52).

Quanto à natureza, a pesquisa é classificada como qualitativa. Godoy (1995) caracteriza a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; a pesquisa qualitativa é descritiva; o significado que as pessoas são às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; e pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados. (GODOY, 1995, p.63).

A abordagem da pesquisa contemplou o estudo de caso que, conforme definição de Gil (2009) é o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o conhecimento amplo e detalhado.

Dessa forma compreende o estudo de caso que em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes (GIL, 2009). Nessa etapa são definidos os meios de coleta de dados, o

tamanho da amostra e a forma como os dados serão analisados (MARCONI; LAKATOS, 1996).

### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE**

O estudo foi desenvolvido com base na disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação, ofertada na modalidade à distância no ano de 2013 no Curso de Graduação de Gestão da Informação, do Departamento de Ciência e Gestão da Informação (DECIGI), localizado no Setor de Ciências Sociais Aplicadas (SCSA), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disciplina que pertence ao currículo de 2007, reformulado em 2014, em que passou a chamar SIN160-Introdução à Gestão da Informação.

### **3.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA**

A população da pesquisa é composta pelos 27 alunos repetentes da disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação na modalidade presencial que refizeram a disciplina na modalidade à distância.

Obteve-se retorno de 19 questionários respondidos e 1 (uma) entrevista realizada com a professora mentora do projeto que visa ofertar a disciplina em EaD. Com as informações obtidas desse grupo de pessoas foi possível realizar as análises de dados.

### **3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Para a pesquisa de estudo de caso qualitativa na coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado (APÊNDICE A). Este foi enviado aos alunos na busca de caracterizar seu perfil quando voltado aos estudos, uso da internet, conhecimento da modalidade de EaD e experiência na disciplina SIN101 - Introdução à Ciência da Informação ofertada à distância.

Além disso, fez-se uma entrevista com a mentora do projeto, com as seguintes questões: qual a motivação para ofertar a disciplina à distância? O porquê da escolha da disciplina SIN101? Quais as competências previstas para o gestor da

informação? E que competências eram previstas na disciplina utilizada para o presente estudo?

### 3.4.1 QUESTIONÁRIO

Gil (2009) define questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas à pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, etc.” Questionários são compostos por itens em que os entrevistados fornecem respostas e reações, além disso, ao responder um questionário, o usuário reflete a um tópico particular e a certa forma de abordagem do tópico (LIMA, 2005).

Os questionários estruturados e semiestruturados têm como características atingir um grande número de pessoas; ter respostas individuais; ter entrevista dos pré-selecionados; o questionário deve ser preenchido pelo pesquisador ou pelo próprio respondente; e possui registro escrito das respostas para possível trabalho em uma base de dados. (BRASIL, 2009, p. 56).

O questionário foi formado da seguinte forma: (i) questões fechadas, para marcar uma ou múltiplas alternativas; (ii) questões abertas, para que os alunos opinassem se a disciplina em questão contribuiu ou não no aprendizado e se têm sugestões de como a disciplina pode ser ofertada para atingir os objetivos da melhor forma.

O questionário semiestruturado utilizado nesta investigação foi composto de três itens, considerando as dimensões da pesquisa: (i) o perfil do aluno em relação aos hábitos e comportamentos de estudo e motivação que levou à escolha do curso; (ii) conhecimento em relação a modalidade de ensino à distância e a habilidade com o uso da internet; e (iii) experiência com a disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação.

A versão preliminar foi avaliada e validada pela professora mentora do projeto de ofertar a disciplina SIN101 à distância, como forma de diminuir os índices de evasão do Curso de Gestão da Informação. Recebidas as sugestões de ajustes, chegou-se à versão final que foi aplicada aos alunos.

### 3.4.2 ENTREVISTA



A entrevista é uma técnica que possibilita o relacionamento estreito entre o entrevistado e entrevistador (BARROS; LEHFELD, 2000), possibilitando colher dados importantes que agregam a pesquisa (RUIZ, 2008, p.51).

Haguette (1997, *apud* Boni e Quaresma, 2005) definem a entrevista como um "processo de interação social entre duas pessoas, no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado".

Neste estudo a entrevista utilizada é caracterizada como estruturada, pois o entrevistador faz perguntas pré-estabelecidas, levando a certa inflexibilidade em relação às questões propostas e respostas obtidas (JUSSANI, 2009).

Boni e Quaresma (2005) apontam a entrevista estruturada elaborada mediante roteiro totalmente estruturado, ou seja, é aquela em que as perguntas são previamente formuladas e procura-se não fugir da sequência estabelecida, semelhante a um questionário. Apresenta características como a não necessidade da presença do pesquisador para realizar as perguntas e, se preciso, pode atingir a um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista é adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *et al.*, 1987, p. 273).

A entrevista foi realizada por e-mail com a professora mentora do projeto de ofertar a disciplina SIN101 – Introdução à Ciência da Informação na modalidade à distância, foram obtidos dados do que a motivou a esse projeto com essa disciplina, as competências do curso e se elas foram atingidas.

Os dados obtidos por meio das entrevistas possibilitaram a posterior comparação entre os objetivos propostos com o projeto e a real experiência dos alunos.

### 3.4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Ludke e André (1986) define a análise documental como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke e André, 1986). "Dentre as etapas do processo de utilização da análise documental

destaca-se a de análise propriamente dita dos dados, na qual o pesquisador recorre mais freqüentemente à metodologia de análise de conteúdos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.46).

Os documentos escolhidos para análise no presente trabalho foram o Projeto Pedagógico do Curso do ano de 2006 (ANEXO A) e o reformulado em 2013 (ANEXO B). Por se tratar de documentos longos, consta nos anexos a apresentação e sumário dos mesmos, o documento na íntegra está disponível no Departamento de Ciência e Gestão da Informação, da Universidade Federal do Paraná.

### **3.5 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS**

O questionário foi aplicado entre os dias 20 e 27 de Outubro. Já a entrevista foi realizada entre os dias 17 e 20 de Outubro, de acordo com disponibilidade dos entrevistados.

Para a coleta de dados a autora utilizou o formulário do Google Drive®, que permitiu a classificação das informações, acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidas contendo identificação, apresentação dos objetivos e os esclarecimentos do sujeito da pesquisa de maneira que o respondente pode tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre sua participação. As pessoas interessadas acessaram o questionário e ao iniciar as respostas precisaram ir até o final. O questionário foi enviado por e-mail, demorando aproximadamente 2 dias para ser devolvido com as questões respondidas. Neste instrumento os alunos descreveram ou assinalaram (em casos de respostas de múltipla escolha) os dados que identificavam seu perfil, conhecimento de uso da internet e experiência com a disciplina, objeto desse estudo (Apêndice A).

Fatores como segurança, local de resposta não foram considerados como fator influente.

### **3.6 TRATAMENTO DOS DADOS**

O tratamento dos dados ocorreu após a coleta e tabulação desses, etapa de suma importância para posterior discussão dos resultados obtidos. O tratamento desenvolveu-se a partir dos questionários devidamente respondidos, que foram inseridos em uma planilha do Microsoft Office Excel®, tanto para tabulação dos

dados quanto para geração dos gráficos, pela utilização de filtros. Esta ferramenta permitiu o agrupamento de dados para melhor análise.

Para análise das respostas das questões 9 e 11 foi, com base na escala Likert, aperfeiçoado por Osgood, que possui cinco notas correspondentes à opinião do respondente sobre as afirmações. Essas notas variam de 1 à 5, compondo um intervalo que corresponde na questão 9: 1 – muito eficiente, 2 – eficiente, 3 – indiferente, 4 – ineficiente e 5 – muito ineficiente. Na questão 11 o intervalo corresponde a 1 – muito satisfeito, 2 – satisfeito, 3 – indiferente, 4 – insatisfeito e 5 – muito insatisfeito (FERREIRA, 2011 *apud* MALHOTRA, 2004).

Para entender o posicionamento dos indivíduos, construiu-se uma tabela que indica, por meio de categorias da escala Likert, a pontuação a partir da escala de diferencial semântico aperfeiçoado por Osgood (PEREIRA, 2001).

Para obter os valores dividiu-se o ponto máximo a ser obtido pelo total de respondentes da pesquisa, nesse caso 19. Então se todos os entrevistados tivessem respondido “muito satisfeito” ou “muito eficiente” de acordo com a questão, a pontuação obtida seria 10, logo, a divisão entre os 19 respondentes resulta no valor de 0,555. Da mesma forma se todos os respondentes informassem “muito insatisfeito” ou “muito ineficiente” a pontuação seria -10, equivalente a -0,555.

Em seguida dividiu-se o valor obtido por 2, para definir a pontuação das classes “satisfeito” e “eficiente”, e refletindo nesse valor de forma negativa para “insatisfeito” e “ineficiente”. Para a classe “indiferente” o valor é 0 (zero).

Em posse de todos os valores, multiplica-se essa pontuação pelo número de respostas obtidas em suas categorias correspondentes. No final a pontuação de cada um dos critérios é somada para obtenção do valor do grau de concordância.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção são apresentados os resultados das duas etapas de coleta de dados, além da etapa de reflexão sobre o que foi obtido a partir desses dois momentos na busca de responder os anseios iniciais da investigação.

### **4.1 QUESTIONÁRIO**

Obteve-se uma amostra de 19 respondentes (70%) da população que cursou a disciplina na modalidade presencial e em EaD. Após tabular todas as informações obtidas, a análise dos resultados conduz a apresentação em tópicos como segue.

#### **4.1.1 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS**

Para identificar as características pessoais do público pesquisado foram realizadas perguntas sobre gênero, que tipo de aluno se considera em relação aos hábitos de estudo e qual foi a motivação que levou a escolha do curso de Gestão da Informação.

A população da pesquisa foi composta por 10 mulheres (53%) e 09 homens (47%).

Ao solicitar ao aluno que assinalasse alternativas que definem que tipo de aluno ele se considera, conforme o Gráfico 2, 68% do total, 60% do gênero feminino e 78% do masculino responderam que ao ter dúvidas, realiza uma pesquisa e depois procura o professor para a ajuda. Além disso, das mulheres que responderam 60% costumam buscar referências sobre os assuntos a serem estudados e compartilhá-los com colegas e professor; e faz um plano de estudos e um cronograma para cumpri-lo, com rotina diária ou semanal. Do gênero masculino 67% responderam que dão uma olhada no conteúdo e selecionam o que mais tem dificuldade para estudar quando sobra tempo.

As alternativas com menor índice foram: atendo-me apenas àquilo que o professor e os colegas abordam; ao ter dúvidas, deixo de lado e passo para frente; e não tenho plano de estudos.

Demais alternativas assinaladas foram: participo se o assunto abordado é de meu interesse; faço um plano de estudos e um cronograma para cumpri-lo, com rotina diária ou semanal; dou uma olhada nos conteúdos e seleciono o que tenho mais dificuldade para estudar quando sobra tempo; ao fazer pesquisas na internet não acesso a redes sociais; e procuro estudar conforme datas de provas e trabalhos.

Quadro 19 - Perfil de estudo

Assinale as alternativas que define que tipo de aluno você é	Masculino (100%)	Feminino (100%)	Total (100%)
Costumo buscar as referências sobre os assuntos a serem estudados e compartilhá-las com colegas e professor.	44%	60%	52%
Atendo-me apenas àquilo que o professor e os colegas abordam.	0%	30%	15%
Participo se o assunto abordado é de meu interesse.	55%	10%	31%
Ao ter dúvidas, pesquiso possíveis respostas e depois procuro o professor para me ajudar.	78%	60%	68%
Ao ter dúvidas, deixo de lado e passo para frente.	11%	0%	5%
Faço um plano de estudos e um cronograma para cumpri-lo, com rotina diária ou semanal.	11%	60%	36%
Dou uma olhada nos conteúdos e seleciono o que tenho mais dificuldade para estudar quando sobra tempo.	67%	20%	42%
Não tenho plano de estudos.	33%	0%	15%
Ao fazer pesquisas na internet não acesso redes sociais.	44%	10%	26%
Procurro estudar conforme as datas de provas e trabalhos.	44%	50%	47%

Fonte: A autora (2014)

Conclui-se que o interesse e compromisso com os estudos estão presentes na maioria dos alunos.

Ao ser questionado sobre a motivação que o levou a escolher o curso de Gestão da Informação o grupo que totalizou 84% (78% dos homens e 90% das mulheres) dos alunos assinalaram a busca por uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho, 42% do total declararam ter como motivação aptidões pessoais e possibilidades salariais proporcionadas pelo curso.

Quadro 20 - Motivação para a escolha do curso Gestão da Informação

Assinale as alternativas que te motivou a escolher o curso de Gestão da Informação	Masculino (100%)	Feminino (100%)	Total (100%)
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho	77%	90%	84%
Formação profissional voltada à pesquisa	33%	20%	26%
Fornecimento de um diploma	0%	10%	5%
Aptidões pessoais	33%	30%	42%
Possibilidades salariais	44%	40%	42%
Baixa concorrência pelas vagas no vestibular	55%	40%	47%
Possibilidade de contribuir para a sociedade	11%	20%	15%
Por exclusão, uma vez que outros cursos não me agradavam	0%	0%	0%
Por indicação de teste vocacional	0%	0%	0%
Influência de familiares e/ou terceiros	22%	20%	21%
Complementação de formação profissional que já exerce	11%	10%	11%
Outros	0%	20%	11%

Fonte: A autora (2014)

Os dados declaram que 47% (55% masculino e 40% feminino) foram motivados pela baixa concorrência nas vagas do vestibular. A média de candidato/vaga do Curso de Gestão da Informação da UFPR nos últimos 4 (quatro) anos foi de 3,10.

#### 4.1.2 USO DA INTERNET E EXPERIÊNCIA COM ENSINO À DISTÂNCIA

Em relação à avaliação dos alunos sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do EaD, obteve-se os resultados conforme Figura 5.

Figura 5 - Quantidade de vezes de realização da disciplina



Fonte: A autora (2014)

O EaD ainda não está presente na vida acadêmica de todos os alunos. Desses, 42% declararam que essa modalidade introduz diferenças, mas essas, ainda não são muito claras, e 53% declararam que o ensino à distância melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

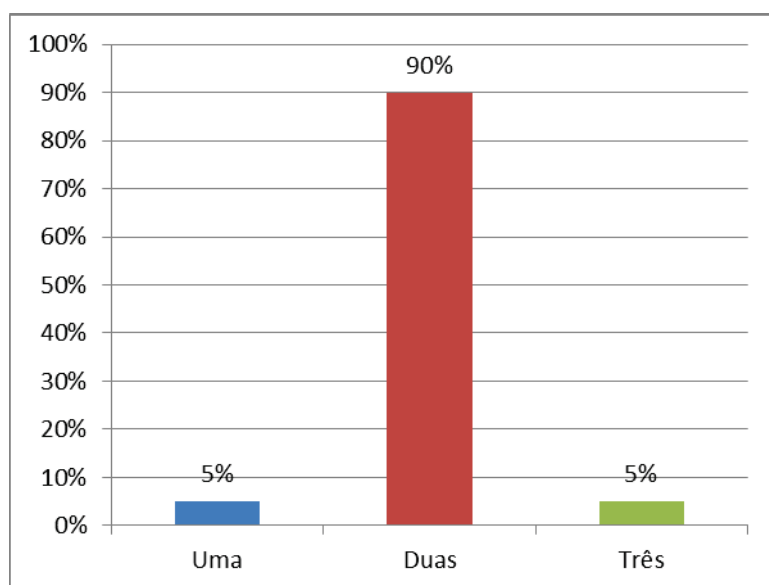
Dos que assinalaram que melhora a qualidade, ninguém dedica o tempo de navegação na internet a cursos online, 16% dedicam a redes sociais, 32% na leitura de e-mails, 26% em lazer (compras, serviços bancários e similares) e 26% em sites de buscas para pesquisas acadêmicas. Desses, 40% usa vários sites e procura escolher as melhores opções e usam sites acadêmicos, pois os consideram mais

confiáveis. E 10% usam sites de busca e utiliza vários sites, mas não comparam as informações entre um e outro.

#### 4.1.3 DISCIPLINA SIN101 – INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Com o objetivo de saber se os alunos realizaram a disciplina nas duas modalidades (presencial e à distância), uma das questões foi a seguinte: Quantas vezes fez a disciplina? Foram obtidas as seguintes repostas:

Gráfico 1 - Quantidade de vezes de realização da disciplina



Fonte: A autora (2014)

Conforme gráfico a cima, 90% dos alunos respondentes fizeram a disciplina 2 (duas) vezes, e 5% na modalidade presencial e a distância.

As respostas a seguir serão consideradas apenas a resposta de quem a fez duas vezes ou mais, já que é necessário ter cursado a disciplina nas duas modalidades.

Baseado nas respostas obtidas na Questão 10, sobre qual o nível considerado de eficiência dos métodos de avaliação utilizados na disciplina á distância, considerado 1 – muito eficiente; 2 – eficiente; 3 – indiferente; 4 – ineficiente; e 5 – muito ineficiente, obteve-se as seguintes informações:



Quadro 21 - Eficiência das estratégias de ensino utilizadas na disciplina ofertada à distância

Eficiência	+ 0,555	+ 0,277	0	- 0,277	- 0,555	Grau de Concordância
	ME	E	Indiferente	I	MI	
Aula introdutória no início da etapa com cada professor	3,330	1,108	0	- 0,277	- 0,555	3,606
Fórum de discussão via Moodle	3,885	1,385	0	- 0,554	- 0,555	4,161
Atividades complementares via Moodle	3,330	1,662	0	- 1,108	0	3,884
Prova presencial	3,885	1,385	0	- 0,831	0	4,439

Fonte: A autora (2014)

Conforme apresentado na tabela, as estratégias de ensino tiveram eficiência semelhante no ponto de vista dos alunos. A prova presencial teve maior grau de concordância (4,439), ou seja, considerada mais eficiente, e em seguida o fórum de discussão via Moodle (4,161).

Para medir o grau de satisfação foram listados os conteúdos de aprendizagem previstos no plano de ensino da disciplina, e solicitado aos respondentes que assinalassem o nível de satisfação da abordagem dada a esses conteúdos, para a modalidade à distância e para a presencial, considerando, 1 – muito satisfeito; 2 – satisfeito; 3 – indiferente; 4 – insatisfeito; e 5 – muito insatisfeito. Chegou-se aos seguintes resultados:

Quadro 22 - Satisfação dos conteúdos propostos pelo plano de ensino na modalidade à distância

Satisfação EaD	+ 0,526	+ 0,263	0	- 0,263	- 0,526	Grau de Concordância
	MS	S	Indiferente	I	MI	
Identificação dos conceitos introdutórios a Ciência da Informação	2,220	2,493	0	0	- 0,555	4,158
Identificação dos conceitos introdutórios a Gestão da Informação	1,665	3,324	0	0	- 0,555	4,434
Identificação dos conceitos introdutórios a Tecnologia da Informação	3,885	2,216	0	0	- 0,555	5,546
Discussão do fenômeno/objeto informação	2,775	2,493	0	0	- 0,555	4,713
Análise da ciência como atividade social	1,110	2,770	0	- 0,277	- 0,555	3,048
A Ciência da Informação como área de estudo	2,220	2,216	0	- 0,277	- 0,555	3,604
A disciplina proporciona autonomia	3,885	1,939	0	- 0,277	- 0,555	4,992
A disciplina proporciona flexibilidade	3,885	1,385	0	- 0,277	- 0,555	4,438

Fonte: A autora (2014)

No modelo à distância a abordagem com mais satisfação foi a identificação dos conceitos introdutórios à Tecnologia da Informação (5,546), e em segundo lugar foi avaliado que a disciplina nesse modelo proporciona autonomia (4,992).

No modelo presencial, conforme o Quadro 23, as abordagens dos conteúdos tiveram um nível de satisfação maior, a que apresentou maior grau de concordância foi a abordagem da ciência da informação como área de estudo (5,823) e em segundo lugar a análise da ciência como atividade social (4,990).

Quadro 23 - Satisfação das competências propostas pelo plano de ensino na modalidade presencial

Satisfação Presencial	+ 0,526	+ 0,263	0	- 0,263	- 0,526	Grau de Concordância
	MS	S	Indiferente	I	MI	
Identificação dos conceitos introdutórios a Ciência da Informação	2,220	3,047	0	0	0	4,990
Identificação dos conceitos introdutórios a Gestão da Informação	1,665	3,047	0	0	- 0,555	4,157
Identificação dos conceitos introdutórios a Tecnologia da Informação	2,775	2,770	0	0	- 0,555	4,990
Discussão do fenômeno/objeto informação	2,220	2,770	0	0	- 0,555	4,435
Análise da ciência como atividade social	2,220	3,047	0	- 0,277	0	4,990
A Ciência da Informação como área de estudo	3,330	2,770	0	- 0,277	0	5,823
A disciplina proporciona autonomia	2,775	1,939	0	- 0,277	- 0,555	3,882
A disciplina proporciona flexibilidade	2,775	1,385	0	- 0,277	- 0,555	3,328

Fonte: A autora (2014)

Comparativamente, assim como no modelo à distância, o nível de satisfação não é considerável já que a pontuação máxima é de 10 pontos, e o máximo que chegou foi em 5,823 na abordagem da Ciência da Informação como área de estudo no modelo presencial.

Quadro 24 - Satisfação das competências propostas pelo plano de ensino na modalidade à distância e presencial

Abordagens	EaD	Presencial
Identificação dos conceitos introdutórios a Ciência da Informação	4,158	4,990
Identificação dos conceitos introdutórios a Gestão da Informação	4,434	4,157
Identificação dos conceitos introdutórios a Tecnologia da Informação	<b>5,546</b>	4,990
Discussão do fenômeno/objeto informação	4,713	4,435
Análise da ciência como atividade social	3,048	4,990
A Ciência da Informação como área de estudo	3,604	<b>5,823</b>
A disciplina proporciona autonomia	4,992	3,882
A disciplina proporciona flexibilidade	4,438	3,328

Fonte: A autora (2014)

O Projeto Pedagógico do Curso prevê competências para um profissional da informação, ou seja, egresso de Gestão da Informação. Os alunos foram questionados sobre quais as competências foram atingidas na disciplina SIN101.

Quadro 25 - Competências adquiridas com a disciplina SIN101

Competências	Masculino	Feminino	Total
Utilização de técnicas de tratamento, armazenamento, análise, disseminação e uso de informação	87%	80%	83%
Avaliação, gerenciamento e uso da tecnologia da informação	37%	50%	50%
Proposição/desenvolvimento de metodologias para eficácia de processos e avaliação de produtos	50%	20%	33%
Planejamento e elaboração de serviços de informação	25%	40%	33%
Planejamento e elaboração de estratégias e políticas de informação	25%	10%	17%
Planejamento e gestão de informação para negócios	25%	10%	17%
Analisar e interpretar informações	62%	70%	67%
Trabalhar em equipe	62%	20%	39%
Resolver problemas de informação com flexibilidade e adaptabilidade	25%	10%	17%
Ter raciocínio lógico matemático	12%	0%	33%
Responsabilidade	50%	80%	67%
Conduta ética	25%	50%	39%
Busca pelo aprendizado contínuo	25%	30%	28%
Pensamento sistêmico	50%	80%	72%
Iniciativa	62%	30%	50%

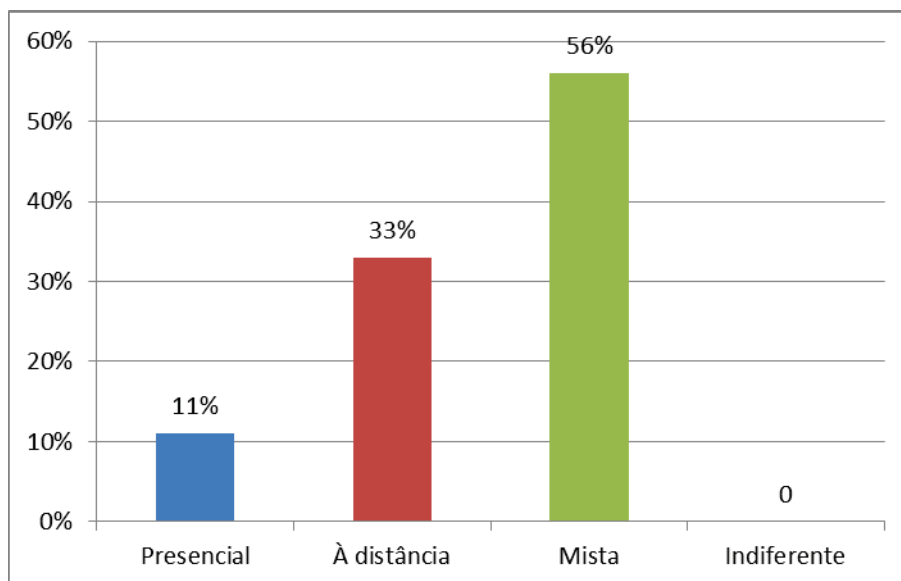
Fonte: A autora (2014)

As competências que foram selecionadas por mais de 50% dos alunos foram as seguintes:

- Utilização de técnicas de tratamento, armazenamento, análise, disseminação e uso de informação (83%);
- Avaliação, gerenciamento e uso da tecnologia da informação (50%);
- Analisar e interpretar informações (67%);
- Responsabilidade (67%);
- Pensamento Sistêmico (72%); e
- Iniciativa (50%).

A respeito da preferência de modalidade que o aluno quer cursar, 56% prefere a modalidade mista, dessa forma agregando valor às abordagens presenciais que são fundamentais para dúvidas imediatas e a reflexão do conteúdo e facilidade na comunicação entre aluno e professor na modalidade à distância.

Gráfico 2 - Modalidades para cursar a disciplina



Fonte: A autora (2014)

Conforme exibido no Gráfico 2 a preferência pela modalidade à distância está com 33%, e apenas 11% pelo modelo presencial.

Para finalizar a análise, a Questão 15 foi aberta e teve como objetivo que o aluno respondesse se a disciplina SIN101 gerou aprendizado. As respostas tiveram pouca variabilidade, chegando às seguintes conclusões, conforme a Figura 6:

Figura 6 - Nuvem de palavras



Fonte: A autora (2014)

Os alunos declararam que a disciplina gerou aprendizado e as palavras em destaque remetem às mais citadas nas respostas abertas. As palavras: informação, curso, conhecimento, introdução, ciência e tecnologia demonstram a reflexão dos alunos em relação a disciplina como uma introdução ao Curso de Gestão da

Informação, por tratar das três áreas do conhecimento e da informação como objeto e matéria prima. O Quadro 26 demonstra a opinião dos alunos quanto à disciplina.

Quadro 26 - Síntese das respostas da Questão 15

<b>Observações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já ter um conhecimento de como é a abordagem do professor, facilita a aprendizagem;</li> <li>- A disponibilidade on-line através dos fóruns, facilita a comunicação e a abordagem com o professor;</li> <li>- Aula introdutória e atividades frequentes on-line reforçam a aprendizagem.</li> </ul>
<b>Aprendizado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução ao curso de Gestão da Informação;</li> <li>- Apresentação dos conceitos de Administração, Ciência da Informação e Tecnologia da Informação;</li> <li>- Apresentação dos conceitos de dado, informação e conhecimento.</li> <li>- Identificação da informação como objeto;</li> <li>- Conhecimento da necessidade do processo que a informação necessita passar;</li> <li>- A importância da informação para o ambiente organizacional.</li> </ul>

Fonte: A autora (2014)

A Questão 16 também foi aberta, disponível para sugestões, mas não houve respostas.

## 4.2 ENTREVISTA

A entrevista foi realizada com a professora mentora do projeto de ofertar a disciplina SIN101 à distância, formada em Biblioteconomia, mestre em Educação e doutora em Engenharia de Produção, nessa pesquisa será chamada de Professora Mentora, a fim de resguardar sua identidade. Os dados obtidos podem ser verificados no quadro abaixo:

Quadro 27 - Entrevista

Questões	Respostas
1 - Qual foi a motivação para propor à disciplina SIN101 – Introdução à Ciência da Informação à distância?	Historicamente a disciplina sempre reprovou muitos alunos. Então, em conversa à época com os professores, resolvemos ofertar a disciplina à distância.
2 - Por que a escolha dessa disciplina?	Altos índices de reprovações, e neste sentido seria uma oportunidade para que os alunos pudessem recuperar o tempo e conteúdos, sem atrasar ainda mais a conclusão do curso.
3 - Quais as competências previstas para o gestor da informação?	Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, o egresso em Gestão da Informação terá as seguintes competências: - definir sistemas para a gestão da informação e do conhecimento, utilizando métodos, técnicas e tecnologias; - liderar projetos de gestão da informação e do conhecimento, especialmente em organizações preocupadas com os recursos informacionais e ativos intangíveis para inovação; - elaborar produtos e serviços de informação de forma autônoma ou vinculado a uma organização; - utilizar modelos de arquiteturas empresariais e Inteligência de negócios como base para a gestão da informação nas organizações; - definir estratégias de uso e aplicação de ferramentas e tecnologias para atender os requisitos de gestão da informação em organizações; - atuar criticamente junto aos contextos e processos que interferem no fluxo, custo e uso da informação; e - formular políticas e estratégias de informação que tenham aporte significativo para a sociedade.
4 - Quais das competências da pergunta anterior habilitam o aluno na disciplina SIN101?	Preparar o aluno para discutir o fenômeno/objeto “informação”, sob a perspectiva da Ciência, da Gestão e da Tecnologia da Informação, enquanto elemento de particular interesse na sociedade contemporânea e matéria-prima para os chamados profissionais da informação.
5 - O objetivo da proposta de ofertar a disciplina SIN101 em EaD foi atingido?	Seria melhor verificar junto aos professores que ministraram a disciplina. A avaliação que recebi foi que os índices de reprovação não diminuíram significativamente.

Fonte: A autora (2014)

Por meio das respostas obtidas é possível afirmar a preocupação com o histórico de reprovação dos alunos na disciplina SIN101 e a busca por estratégias de mudança. Esse cuidado é explícito no momento em que, com o índice de reprovação, o atraso no conteúdo impacta negativamente no tempo para conclusão do curso.

As questões 3 e 4 abordam as competências gerais do gestor e específicas à disciplina SIN101. Com ênfase nas competências que um gestor da informação obtém ao sair da Universidade, além de apontar o amplo caminho e as áreas que o profissional da informação percorrerá.

A disciplina proporciona uma introdução sobre o conceito formador das competências intrínsecas à Gestão da Informação, como segue: Gestão, Tecnologia e Ciência da Informação. Tem na "informação" o objeto/fenômeno de estudo e a matéria-prima para o futuro profissional da informação.

Um aspecto relevante identificado na entrevista foi à falta de uma estratégia formalizada de avaliação para saber se os resultados propostos para formação de competência na disciplina foram atingidos. Constatou-se ainda o que é necessário fazer para alcançar o objetivo final que passa por diminuir a reprovação na disciplina SIN101 e consequentemente incentivar e contribuir para que os alunos concluam o curso no tempo determinado.

### **4.3 SÍNTESE DA PESQUISA**

Os resultados do estudo apontaram que não há diferenças estatisticamente significativas entre a disciplina ofertada à distância ou no modelo presencial.

A experiência com a disciplina a distância pode alcançar os objetivos, se aperfeiçoada, visto que mesmo ofertada apenas uma vez atingiu o grau de satisfação semelhante ao presencial, embora as médias de satisfação sejam distintas.

A abordagem no modelo à distância, considerada pelos respondentes como a mais satisfatória foi a identificação dos conceitos introdutórios a tecnologia da informação, no presencial foi à abordagem da ciência da informação como área de estudo. Em ambas as situações a modalidade de cursar a disciplina e a formação dos professores influenciaram na metodologia utilizada para abordagem dos conteúdos.

Quanto às metodologias de avaliação utilizadas no modelo à distância, que foi composto de aulas introdutórias, atividades online, fóruns e as provas presenciais ao final de cada ciclo, os alunos pontuaram cada uma como sendo eficiente ou não, ao calcular o grau de concordância chegou-se à conclusão que os mais eficientes foram à prova presencial e o fórum de discussão via Moodle. A prova presencial é contestada por Vasconcellos (1995) e Mendes (2005) que tratam a prova como uma forma de castigo e que é necessário abrir mão do uso autoritário da avaliação. Diferente da utilização de fórum de discussão via Moodle que, realizada em um ambiente virtual de aprendizagem, contribuiu no processo de comunicação



aluno/professor, eliminando problemas como timidez, formalidade e ruídos da comunicação. Petri (1996) complementa a discussão tendo em vista o EaD como uma modalidade de fazer educação pela democratização do conhecimento, independente do lugar, do tempo e de estruturas formais.

Ao analisar o elemento de motivação para a escolha do Curso, notou-se a maioria de escolha como a formação profissional voltada ao mercado de trabalho e a baixa concorrência nas vagas do vestibular. Essas motivações podem desaparecer, ou não, após entrar no Curso já que a Gestão da Informação como profissão ainda é pouco reconhecida. Há escassez de concursos para o profissional da informação. O profissional ainda é confundido, como observado na CBO no item 2612: gerente da informação é sinônimo de bibliotecário, ou até mesmo entende a Gestão da Informação como Sistemas de Informação. Com relação à procura do Curso pelo baixo índice de concorrência, a desmotivação já é aparente quando o aluno se depara com uma disciplina de grau de dificuldade elevado e não sabe qual profissional irá se tornar. O aluno não procura informações específicas da área e percebe que o Curso não é o que pensava, dessa forma as abordagens se tornam desinteressantes para o indivíduo, levando-o a constante reprovação e até desistência do Curso.

Os dados obtidos com o questionário deflagram que os alunos têm condições tecnologicamente viáveis para cursar uma disciplina à distância e que esse não é um fator considerável para a insatisfação na escolha dessa modalidade. Em geral a satisfação pela modalidade a distância ficou em „satisfeito(a)“.

Outro aspecto analisado foi: as competências que um profissional da informação possui. Razzolini e Nascimento (2014) descrevem as competências do gestor da informação de maneira abrangente a toda e qualquer tipo de organização que possui informação como objeto de estudo: identificação, classificação, processamento, armazenamento e disseminação de informação, independentemente do formato ou meio em que se encontra. Na entrevista a professora mentora foi questionada sobre quais as competências previstas para o gestor da informação, como resposta foi indicado o Projeto Pedagógico do Curso e que apresentou as competências acima citadas, porém, em atividades específicas dentro de uma organização: definir sistemas e liderar projetos de gestão da informação e do conhecimento, elaborar produtos e serviços da informação, utilizar modelos de arquiteturas empresariais e inteligência de negócios, definir estratégias

de uso e aplicação das informações, atuar nos contextos e processos e formular políticas e estratégias de informação (PPC, 2013).

No mesmo elemento o Quadro 28 apresenta a resposta dos alunos ao serem questionados sobre quais competências foram adquiridas com a disciplina SIN101 e as competências que a Professora Mentora do projeto informou como sendo as necessárias o aluno possuir ao final da disciplina.

Quadro 28 - Competências propostas e adquiridas na disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação

Questionário	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de técnicas de tratamento, armazenamento, análise, disseminação e uso da informação;</li> <li>- Avaliação, gerenciamento e uso da tecnologia da informação;</li> <li>- Analisar e interpretar informações;</li> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Pensamento sistêmico;</li> <li>- Iniciativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar o aluno para discutir o fenômeno/objeto informação, sob a perspectiva da Tecnologia, Gestão e Ciência da Informação enquanto elemento de interesse para a sociedade e matéria-prima para os profissionais da informação;</li> </ul>

Fonte: A autora (2014)

Comparativamente as competências são semelhantes, comprovando que a disciplina habilitou os alunos com as competências propostas na disciplina.

O presente trabalho comprova que ainda há o que melhorar na disciplina SIN101-Introdução à Ciência da Informação ofertada na modalidade EaD para que ela possa atender os alunos de modo a diminuir a reprovação e a evasão, pois conforme os dados analisados, o grau de satisfação dos alunos é de aproximadamente 50%. Dentre os motivos apontados pelos alunos que cursaram a disciplina em EaD, se destacam:

- A visão de que a disciplina é uma introdução para todo o curso;
- Que independentemente da modalidade a distribuição do conteúdo não é feita corretamente. É necessário buscar outras estratégias para trabalhar a interdisciplinaridade. Observa-se que até a presente data o foco é em apenas uma das três áreas que englobam a Gestão da Informação, que são Tecnologia da Informação, Administração e Ciência da Informação; e
- Há necessidade de metodologias para a abordagem do conteúdo, com vistas a aprimorar e buscar ferramentas novas que promovam a

interação, aplicação do conteúdo de maneira prática, alinhamento entre as áreas e mais oportunidades de discussão do conteúdo.

Ao serem questionados, 56% dos alunos que cursaram a disciplina nas duas modalidades, disseram preferir cursar a disciplina com modelo misto, utilizar das vantagens das duas modalidades para acrescentar no processo de ensino/aprendizagem. A disciplina reformulada em 2013 está com o modelo semipresencial, ou seja, 20% a distancia. Apesar da utilização de ambientes virtuais, acrescentar na aprendizagem o conhecimento teórico abordado em sala de aula se faz necessário. Cardoso, Barros e Silva (2012) citaram a mudança que a educação tem passado, principalmente entre o modelo presencial tradicional para o modelo à distância, destacando a não substituição de um pelo outro, mas como complemento para as metodologias de ensino trabalhadas em sala de aula.

A partir da entrevista com a Professora Mentora, com a análise dos dados o projeto de ofertar a disciplina à distância surgiu dos altos índices de reprovação e que após a oferta não houve continuidade da ideia de avaliação para saber se os resultados foram atingidos.

Como proposta para solucionar essa falta de avaliação, há um referencial teórico discutido no item 2.4.4 sobre avaliação por competências, mediada por rubrica que conforme apontado por Stevens e Levi (2005) as rubricas são como guias ou escalas de avaliação, com níveis definidos em relação ao desempenho de uma pessoa que desenvolveu determinada tarefa. Permitindo assim, avaliar o desempenho dos alunos, indicar quais as competências serão desenvolvidas na disciplina de acordo com as atividades propostas, e a eficiência da formação de competências no aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito medir o grau de satisfação do aluno em relação à disciplina SIN101 Introdução à Ciência da Informação ofertada a distância, para isso a pesquisa foi embasada no referencial teórico do Capítulo 2. Era preciso entender o cenário, a modalidade de ensino à distância e as competências do Ensino Superior.

Com a realização da pesquisa foi possível cumprir as propostas apresentadas no primeiro Capítulo do trabalho. O primeiro objetivo específico foi alcançado por meio da fundamentação teórica, trazendo conceitos de autores sobre as competências do profissional da informação e as competências citadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que o gestor da informação deve adquirir ao ingressar no Curso de Gestão da Informação.

O segundo objetivo foi alcançado com as informações do instrumento de coleta de dados (questionário), ao solicitar que os alunos assinalassem qual o grau de concordância em relação aos conteúdos propostos pelo plano de ensino da disciplina nas duas modalidades, à distância e presencial.

O objetivo geral que pretendia responder a questão de pesquisa foi alcançado no Capítulo 4, pelas análises realizadas com as informações obtidas no questionário.

A abordagem do cenário do ensino superior brasileiro forneceu subsidio para a justificativa da pesquisa. Já os conceitos trazidos no início da pesquisa, sobre ensino à distância, competência e rubricas contribuiu para a criação dos instrumentos aplicados para a coleta de dados. No decorrer das comprovações, averiguou-se a pouca disparidade entre a modalidade à distância e a presencial, no que diz respeito à satisfação dos alunos, por isso foi necessário levar em consideração a quantidade de vezes em que a disciplina foi ofertada na modalidade à distância e a influência da formação dos professores que ministraram a disciplina na maneira de abordar o conteúdo.

Apesar das semelhanças encontradas nos dados, a professora mentora afirma que para ter os resultados do impacto que a disciplina em questão causou no Curso em relação ao alcance dos objetivos e aos índices de reprovação, é necessário perguntar aos professores individualmente, ou seja, não existe um método de avaliação formal que possa ser feita a análise dos dados e dos

resultados. Uma proposta de solução para essa observação no item 5.1 será relacionada às dificuldades e as propostas de trabalhos futuros.

Por meio da análise dos dados pode-se concluir que o grau de satisfação dos alunos para com a disciplina Introdução à Ciência da Informação é na modalidade mista, agregando as vantagens das duas modalidades. Outro resultado que levou a reflexão foi à motivação dos alunos para a escolha do Curso e as competências propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para o gestor da informação e as competências adquiridas com a disciplina Introdução à Ciência da Informação.

Além dos resultados apresentados, a principal contribuição deste trabalho é a gama de informações que podem auxiliar os professores na modalidade à distância, seja com as metodologias utilizadas para fornecer o aprendizado, as formas efetivas de avaliação e a possibilidade de trabalhar a partir de avaliação por competências. Dessa forma, esta pesquisa de conclusão de Curso revela ter aplicação acadêmica, por alcançar respostas complementares a trabalhos anteriores e as instituições de ensino superior que ofertam ou tem pretensão de ofertar disciplinas ou cursos à distância, por mostrar aspectos que devem ser analisados para que o objetivo do aprendizado seja alcançado no EaD.

Com a abrangente fundamentação teórica esse estudo pode ser aplicado, desde que adaptado, em outras disciplinas de variados cursos.

## **5.1 DIFICULDADES E PROPOSTAS DE TRABALHOS FUTUROS**

Todos os dados aqui propostos e a discussão sobre competências e rubricas conduzem para uma visão que era do projeto, a expectativa de trabalhar com um método de avaliação por competências mediadas por rubricas na disciplina Introdução à Ciência da Informação, mas por conta de dificuldades como o tempo disponível de 1º período para fazer o Projeto de Pesquisa e a Pesquisa em Informação, o não retorno por parte dos professores a questões fundamentais para análise da disciplina à distância, o tempo necessário para construção da rubrica e aplicação, já que essa foi ofertada no 2º semestre de 2013 e a não oferta em 2014 como era previsto no início do presente trabalho.

Apesar das dificuldades limitarem o trabalho, foi apresentado todo um referencial teórico sobre a abordagem das rubricas no item 2.4.

Pelos motivos citados acima propõe-se para trabalhos futuros:

- A construção e aplicação da rubrica como base para o método de avaliação por competências para as disciplinas ofertadas no modelo semipresencial.
- Investigação de metodologias e materiais que sirvam de motivação para o EaD e trabalhem a interdisciplinaridade;
- Aplicação da presente avaliação e análise em outras disciplinas para constatar as reais dificuldades encontradas na oferta de disciplinas à distância.

## REFERÊNCIAS

AIRASIAN, P. W. Perspectives on measurement instruction. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 10, n. 1, p. 13-16, 1991.

ALLES, M. A. **Desempeño por competencias**: evaluación 3600. 2 ed. Buenos Aires: Granica, 2008.

ALMEIDA, J. A. R. **Elaboração de um método para melhoria de fluxos de informação usando princípios da mentalidade enxuta e reengenharia de processos**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia São Carlos da Universidade de São Paulo. São Carlos. 2009

ALVES, J. R. M. A História da EAD no Brasil. In LITTO, Fredric & FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANDRADE, H. G. Using rubrics to promote thinking and learning. **Educational Leadership**, v. 57, n. 5, p. 13-19, 2000.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N.; A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000, p.89-99.

BASTOS, K. M. R. **Gestão por competências e desempenho profissional**: um estudo de caso do modelo e avaliação por múltiplas fontes do Banco do Brasil S.A. 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

BESSA, N. M. Acesso ao ensino superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 1, p. 47-62, 1990.

BIAGIOTTI, L. C. B. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 12, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABED/UFSC, 2005. p. 1-9.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

BRAGA, A. **A gestão da informação**. *Millenium Internet*, Viseu, n.19, jun. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/gxwkKs>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2012**. Brasília: MEC/Ideb. Disponível em: <<http://goo.gl/mhOYsX>>. Acesso em: 9 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824, de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei no 12.711. Disponível em: <<http://goo.gl/pp1vPe>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 548/2005. Consulta sobre a legalidade da criação do Curso de Gestão da Informação na Universidade Federal do Paraná, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004**. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial em cursos superiores já reconhecidos. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p.34. Disponível em: <<http://goo.gl/dQrnlR>>. Acesso em 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 873 de 7 de abril de 2006**. Trata da política ministerial de indução da oferta pública de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior. Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006, seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://goo.gl/4H4qkz>>. Acesso em 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. **Classificação brasileira de ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/DO4TL3>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 3, de 18 dez. 2002**. Brasília, DF abr. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/FvdOMU>>. Acesso em 15 de jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2013**. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <<http://goo.gl/FeQO0l>>. Acesso em: 9 set. 2014. (A).

BUFREM, L. S.; PEREIRA, E. C. Os profissionais da informação ea gestão de competências. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, 2004.

CAIÇARA Jr., C. **Sistemas Integrados de Gestão - ERP: uma abordagem gerencial**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2006.

CAMARGO, M. D. **Plano de desenvolvimento organizacional a partir do mapeamento de competências individuais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.



CARDOSO, D. de S.; BARROS, F. G. S.; SILVA, L. A. P. C. Vantagens x Desvantagens Ensino à Distância. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE. **Anais...**, 2012.

CARVALHO, E. F. de *et al.* Ead e ensino superior: vantagens e desvantagens da aplicação e conclusão sobre método efetivo. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE. **Anais...**, 2012.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. *et al.* **E-rúbrica**: una estrategia didactico-pedagogica para evaluar asignaturas en la modalidad la distancia como alternativa para flexibilizar curso de grado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMPETÊNCIAS DE AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE ERÚBRICAS, 2., Universidade de Málaga, Malaga, 2012.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. **Tecnologías de La información y comunicación para la formación de docentes**. Madrid, Espanha: Ediciones Piramide, 2009.

CEBRIAN DE LA SERNA, M.; ACCINO, J. A.; RAPOSO, M. Formative evaluation tools within European Space of Higher Education (ESHE): e-Portfolio and e- rubric. In: EUNIS CONFERENCE, Grenoble. **Anais...**, 2007.

CEBRIAN DE LA SERNA, M.; BERGMAN, María Elena. PRESENTACIÓN: Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, v. 12, n. 1, p. 15-22, 2014.

CEBRIAN DE LA SERNA, M.; RAPOSO RIVAS, M.; ACCINO DOMÍNGUEZ, J. A. E-portafolio en el practicum: un modelo de rúbrica. **Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos**, n. 218, p. 8-14, 2007.

CEBRIAN DE LA SERNA, M.; RUIZ PALMERO, J; SANCHEZ RODRIGUEZ, J. **Estudio del impacto del proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes, en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía**. Malaga: Publicaciones GTEA, Universidade de Malaga, 2008.

CEBRIAN DE LA SERNA, M.; SANCHEZ, J; RUIZ, J; PALOMO, R. **El impacto de las TICs en los centros educativos**. Madrid: Editorial Sintesis, 2009.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CUNHA, L. A. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. In: FORUM EDUCACIONAL, Rio de Janeiro. **Anais...**, 1981. p. 3-28.

DEL POZO FLÓREZ, J. A. **Competencias profesionales**: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea Ediciones, 2012.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

DIAS, E. C. M; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG.** In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE. **Anais...**, 2006.

DORNELLES, R. J. **A utilização de tecnologias de Internet na educação à distância: o caso de uma disciplina de graduação da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2001.

DUARTE, P., *et al.* Avaliação para a aprendizagem em educação à distância: Uma revisão integrativa de estudos sobre a utilização de e-rubricas. In: TICEDUCA 2012-II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, Lisboa. **Anais...**, 2012.

DURAND, T. L'«alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion.** Paris, n. 127, p. 84-102, jan/fev. 2000.

DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. **Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário.** São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1989.

FERREIRA, D. M.; DA SILVA, A. C. Avaliação de um Web Fórum por meio de Rubricas. **Revista Meta: Avaliação**, v. 2, n. 4, p. 87-127, 2010.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: uma quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2000.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4.

FREITAS, M. do C. D. **Educação corporativa: um método de apoio à decisão para implantação nas organizações empresariais.** 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000, 18p.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo : Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GORDILLO, J. J. T.; RODRÍGUEZ, V. H. P. La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit: **Revista de medios y educación**, n. 36, p. 141-149, 2010.

GRAMIGNA, M. R. **Modelos de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GREEN, P. C. **Desenvolvendo competências consistentes** – como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

GUTIERREZ, F.; PIETRO, D. A **mediação pedagógica**: educação à distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

HILGENBERG, E. E. *et al.* Contribuição da disciplina tópicos especiais em gestão da informação: comércio eletrônico na formação dos alunos do curso de gestão da informação. **REVISTA HUM@ NAE**, v. 6, n. 1, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

JUSSANI, A. I. **Internacionalização e fatores de influência na decisão sobre customização de produtos**: Estudo de caso em empresa do setor de autopeças. Dissertação (mestrado).USP, 2009.

KEEGAN, D. Foundations of distance education. Londres, Routledge, 1991.

KRAEMER, L. L. B.; SILVA, H. F. N. ; MARCHIORI, P. Z. Curso de Gestão da Informação. In: TERCER ENCUESTRO DE DIRECTORES Y SEGUNDO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUR. (Anais). Santiago: IFLA/FID, 1998

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)**, v. 5, n. 1, 2001.

LARA, J. F. de.; SILVA, M. B. da. **Avaliação de desempenho no modelo de gestão por competências**: uma experiência de utilização. 2004. Disponível em:<<http://goo.gl/rVPHZu>>. Acesso em: 14 set. 2014.

LAWLER III, E. Estratégia versus funcionários. HSM Management, São Paulo: HSM Cultura e Desenvolvimento, p. 12-15, set./out. 1998.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d"organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **Construire le compétences individuelles et collectives**. 4. ed. Paris: Éditions d"Organisations, 2006.

LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências**: mapeamento, treinamento e seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de janeiro: QualityMark, 2005.

LIMA, M. F. **Mapeamento de competências**. Brasil, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/BKM3Q1>>. Acesso em: 15 set 2014.

LOPES, M. C. L. P. *et al.* Educação à distância no ensino superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 191-204, 2010.

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de desempenho**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994

LUDKE, M. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: ESTEBAN, M. T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J. F. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 67-80.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, M. de C. DIALOGISMO E AUTORIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Revista EmRede**, v. 1, n. 1, p. 79-91, 2014.

MACHADO, M. Educação à distância no ensino superior: impasses e possibilidades. **Revista Científica Intr@ ciência**, v. 2, p. 61-71, 2010.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: Uma Orientação Aplicada. Porto Alegre, Bookman, 2004.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p.1-14, 1973.

MEDEIROS, M. F. (1999): "Paradigma em educação à distância: processo reconstrutivista em ambientes colaborativos e interativos", In: JORNADAS DE EDUCACION A DISTANCIA – MERCOSUR, 3. **Anais...** Chile, 1999.

MELO, A. V.; ARAÚJO, E. A. de. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, p. 185-201, 2007.

MENDES FILHO, L. A. M.; RAMOS, A. S. M. Panorama e impactos decorrentes da utilização da internet na hotelaria: estudo de múltiplos casos em hotéis de Natal RN. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 21. **Anais...** Salvador, 2001.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Local: Melhoramentos, 2013.

MIRABILE, R. J. Everything You Wanted to Know about Competency Modeling. **Training and development**, v. 51, n. 8, p. 73-77, 1997

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 2, p. 112-122, 2004.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J. M. **O Que é Educação a Distância**. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ovPxnR>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

MOSKAL, B. M. Scoring Rubrics: what, when and how?. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, set. 2005.

MULLER, C. C. **Matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação à distância**: uma proposta para escolas de governo. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

OHIRA, M. L. B. *et al.* Alteração curricular do curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. **Transinformação**, v. 14, n. 1, 2012

OLIVEIRA, V. E. de *et al.* Os Diferentes Estilos de Raciocínio como Suporte para a Melhoria no Processo Ensino-Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Educação Física. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 13, n. 2, 2011.

PAROLI, J. **A EaD no ensino superior público e privado**: experiências e contradições. Disponível em: <<http://goo.gl/iQCKp1>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

PAULA, K. S. **Ergonomia e informação**: satisfação declarada pelos usuários dos canais de autoatendimento bancário. 2013. Monografia (Graduação em Gestão da

Informação) – Curso de Gestão da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

POPHAM, W. J. (1995). Classroom assessment: What teachers need to know. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

PORTO, S. **Rubricas**: otimizando a avaliação em educação online, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/ErtUfs>>. Acesso em: 23 set. 2014.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, may/ jun. 1990.

PRETI, O. (org.). “Educação à distância: uma prática mediadora e mediatizada”, In **Educação à distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiaba, UFMT, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática, v. 3, p. 76-97, 2003.

RAZZOLINI FILHO, E.; DO NASCIMENTO, A. Gestão da informação e competências necessárias ao gestor. **Revista Iberoamericana de Ciencias Empresariales y Economía**, v. 2, n. 2, 2014.

ROQUE, G. O. B.; ELIA, M. da F.; MOTTA, C. L. R. da. Utilização de rubricas na avaliação da aprendizagem em atividades desenvolvidas a distancia. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA. **Anais...**, 2006.

RUAS, R. L. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO. **Anais...** São Paulo, 1999.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAIZ, M. S. I.; GÓMEZ, G. R.; RUIZ, M. Á. G. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. **Revista de Educación**, v. 359, 2012.

SANTOS, E. M. *et al.* **Evasão na educação à distância**: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/KJWnPS>>. Acesso em: 20 ago. de 2014.

SANTOS, J. F. S. Avaliação no ensino à distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 4, p. 1-9, 2006.

SCHWARTZMAN, S. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. **Educação Brasileira**, v. 18, n. 37, p. 11-45, 1996.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 2, p. 59, 2009.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**, São Paulo: E.PU, 1987.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n.31, p. 73-89, 2008.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, A. M.; RIBEIRO, F. Formação, perfil e competências do profissional da Informação. In: ACTAS DO CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS. **Anais...**, 2004.

SIQUEIRA, W. **Avaliação de desempenho**: como romper amarras e superar modelos ultrapassados. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Ed., 2002.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: MABEY, C.; ILES, P. (Org.). **Managing Learning**. London: Routledge, 1994. p. 57-69,

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 7, n. 5, p. 59-66, 1999.

STAREC, C., GOMES E., BEZERRA, J. **Gestão estratégica da informação e inteligência competitiva**. São Paulo: Saraiva, 2005.

STEVENS, D. D.; LEVI, A. J. Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning. **Stylus Publishing**, LLC., 2005.

TAGGART, G. L. *et al.* (Ed.). Rubrics: a handbook for construction and use. Lanham, Nova York, Toronto And Oxford: **Rowman & Littlefield Education**, 2001.

UFPR. DECIGI, **Departamento de Ciência e Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná**. Disponível em: <[www.decigi.ufpr.br](http://www.decigi.ufpr.br)>. Acesso em 31 de ago. 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, p. 43-50, 1995.

VELOZO, A. V. **Avaliação por competência no domínio de língua estrangeira:** uma aplicação profissional mediada por rubrica. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZARAFIAN, P. **Objetivo e competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIMMER, M. V. *et al.* Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 875-98, 2008.

ZUANAZZI, V. A. D. **Investigação a cerca do perfil profissional do gestor da informação.** 2007. Monografia (Graduação em Gestão da Informação) – Curso de Gestão da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.



## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

A EaD na disciplina SIN101 - Introdução à Ciência da Informação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A EaD como opção para o Curso de Gestão da Informação

Pesquisadora: Marcela Pazini Dadamo / Graduação em Gestão da Informação / Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Enga. Maria do Carmo Duarte Freitas (Mat. UFPR 179973).

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar a possibilidade de inclusão da modalidade à distância na disciplina SIN101 – Introdução à Ciência da Informação como prática para reduzir os índices de evasão do Curso de Gestão da Informação. Os dados coletados serão utilizados para a elaboração do Trabalho de conclusão de curso. A pesquisadora também pretende realizar publicações em congressos ou revistas científicas.

2. Participantes da pesquisa: alunos do curso de Gestão da Informação.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você deve permitir que a pesquisadora Marcela Pazini Dadamo utilize os dados contidos nas respostas deste questionário. A participação ao responder todas as perguntas pode levar aproximadamente dez minutos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, pedimos sua colaboração em completar todo o processo, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações e poderá entrar em contato com a pesquisadora Marcela, e-mail [marcelapazini@gmail.com](mailto:marcelapazini@gmail.com), ou com a orientadora da pesquisa Maria do Carmo Duarte Freitas Dra. Enga. (3360-4470 ou pelo e-mail [mcf@ufpr.br](mailto:mcf@ufpr.br)).

4. Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No.

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Sendo que você poderá desistir da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

5. Benefícios: Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema. No futuro essas informações poderão ser usadas em benefícios de outros.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

7. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

### **PERFIL DO ALUNO**

1. GRR \_\_\_\_\_

**2. Sexo**

( ) Masculino

( ) Feminino

**3. Assinale as alternativas que defina que tipo de aluno você é. (Múltiplas alternativas)**

( ) Costumo buscar referências sobre os assuntos a ser estudado e compartilha-las com colegas e professor.

( ) Atenho-me apenas aquilo que o professor e os colegas abordam.

( ) Participo se o assunto abordado é de meu interesse.

( ) Ao ter dúvidas, pesquiso possíveis respostas e depois procuro o professor para me ajudar.

( ) Ao ter dúvidas, deixo de lado e passo para a frente.

( ) Faço um plano de estudos e um cronograma para cumpri-lo, com rotina diária ou semanal.

- ( ) Dou uma olhada nos conteúdos e seleciono o que tenho mais dificuldade para estudar quando sobra tempo.
- ( ) Não tenho plano de estudos.
- ( ) Ao fazer pesquisas na internet não acesso a redes sociais.
- ( ) Procuro estudar conforme as datas de provas e trabalhos.

**4. Assinale as alternativas que te motivou a escolher o curso de Gestão da Informação. (Múltiplas alternativas)**

- ( ) Formação profissional voltada para o mercado de trabalho.
- ( ) Formação profissional voltada a pesquisa.
- ( ) Fornecimento de um diploma.
- ( ) Aptidões pessoais.
- ( ) Possibilidades salariais.
- ( ) Baixa concorrência pelas vagas no vestibular.
- ( ) Possibilidade de contribuir para a sociedade.
- ( ) Por exclusão, uma vez que outros cursos não me agradavam.
- ( ) Por indicação de teste vocacional.
- ( ) Influência de familiares e/ou terceiros.
- ( ) Complementação de formação profissional que já exerce.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**ENSINO À DISTÂNCIA E USO DA INTERNET**

**5. Em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, você acredita que o ensino à distância:**

- ( ) Melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
- ( ) Prejudica a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
- ( ) Introduce diferenças, mas estas, ainda não são muito claras para você.
- ( ) Não introduz nenhuma diferença qualitativa em relação à forma presencial.

**6. Qual sua principal fonte de acesso à internet?**

- ( ) Em casa.
- ( ) Na casa de familiares ou vizinhos.
- ( ) Em lan-houses.

- ( ) No laboratório de informática da Universidade.
- ( ) Em locais públicos, por wi-fi.
- ( ) Não acesso à internet.

**7. Qual a frequência de uso de internet?**

- ( ) Em média, pelo menos uma vez por dia.
- ( ) Em média, pelo menos uma vez por semana.
- ( ) Em média, pelo menos uma vez por quinzena.
- ( ) Não acesso.

**8. Assinale duas das opções que você acredita que geralmente dedica a maior parte do tempo de navegação na internet:**

- ( ) Na leitura e resposta de e-mails.
- ( ) Em sites de buscas para pesquisas acadêmicas ou de trabalho.
- ( ) Em lazer, compras, serviços bancários e similares.
- ( ) Cursos online gratuitos.
- ( ) Acesso as redes sociais.
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**9. Assinale duas das opções de como você realiza suas pesquisas na internet?**

- ( ) Uso o primeiro site que acesso.
- ( ) Uso vários sites, mas não comparo as informações entre um e outro.
- ( ) Uso vários sites e procuro escolher as melhores opções.
- ( ) Uso sites de busca (Google, Ask, Uol buscas, Yahoo Search), pois os considero mais confiáveis.
- ( ) Uso sites acadêmicos (Bases de dados e periódicos), pois os considero mais confiáveis.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**DISCIPLINA SIN-101 INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

**10. Quantas vezes fez a disciplina? \_\_\_\_\_**

**11. Dentre os métodos de avaliação utilizados na disciplina fornecida à distância, assinale o grau de eficiência, sendo: 1 – Muito eficiente; 2 – Eficiente; 3 – Indiferente; 4 – Ineficiente; e 5 – Muito ineficiente.**

	1	2	3	4	5
Aula introdutória no início da etapa com cada professor					
Fórum de discussão via Moodle					
Atividades complementares via Moodle					
Prova presencial					

**12. Assinale o grau de satisfação considerado que a disciplina atendeu ao que foi proposto no plano de ensino, sendo: 1 – Muito satisfeito; 2 – Satisfeito; 3 – indiferente; 4 – Insatisfeito; e 5 – Muito insatisfeito.**

	À DISTÂNCIA					PRESENCIAL				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Identificação dos conceitos introdutórios a Ciência da Informação										
Identificação dos conceitos introdutórios a Gestão da Informação										
Identificação dos conceitos introdutórios a Tecnologia da Informação										
Discussão do fenômeno/objeto “informação”										
Análise da ciência como atividade social										
A Ciência da Informação como área de estudo										
A disciplina proporciona autonomia										
A disciplina proporciona flexibilidade										

**13. O Projeto Pedagógico do Curso indica que o currículo do curso prevê o desenvolvimento de competências, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes do graduando. Quais das competências a baixo você acredita ter adquirido com a disciplina? (Múltiplas alternativas)**

( ) Utilização de técnicas de tratamento, armazenamento, análise, disseminação e uso de informação

- ( ) Proposição/desenvolvimento de metodologias para eficácia de processos e avaliação de produtos
- ( ) Planejamento e Elaboração de serviços de Informação
- ( ) Planejamento e elaboração de estratégias e políticas de informação
- ( ) Planejamento e gestão de informações para Negócios
- ( ) Analisar e interpretar informações
- ( ) Trabalhar em equipe
- ( ) Resolver problemas de informação com flexibilidade e adaptabilidade
- ( ) Ter raciocínio lógico matemático
- ( ) Responsabilidade
- ( ) Conduta ética
- ( ) Busca pelo aprendizado contínuo
- ( ) Pensamento sistêmico
- ( ) Iniciativa

**14. Em relação à forma de cursar esta disciplina, você escolheria:**

- ( ) Presencial
- ( ) À distância
- ( ) Mista
- ( ) Indiferente

**15. A disciplina gerou, ou não aprendizado? Se sim, quais? Se não, por quê?**

---

---

**16. Outras sugestões**

---

---

**APÊNDICE B****ENTREVISTA**

<b>Questões</b>
1 - Qual foi a motivação para propor à disciplina SIN101 – Introdução à Ciência da Informação à distância?
2 - Por que a escolha dessa disciplina?
3 - Quais as competências previstas para o gestor da informação?
4 - Quais das competências da pergunta anterior habilitam o aluno na disciplina SIN101?
5 - O objetivo da proposta de ofertar a disciplina SIN101 em EaD foi atingido?

**ANEXO A****PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (2006)****Universidade Federal do Paraná****SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO****PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO  
VERSÃO 2006****CURITIBA****2006**





# Universidade Federal do Paraná

SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO

## APRESENTAÇÃO

O planejamento de atividades voltadas à organização do ensino e sua permanente avaliação é dever constitucional, institucional e profissional por parte daqueles envolvidos com a educação formal.

Planejar oportunidades de aprendizagem com o objetivo de despertar interesses, desenvolver habilidades e criar competências profissionais em indivíduos é um complexo processo baseado em fatores culturais, econômicos e sociais, que envolve conhecimento e julgamento voltados às necessidades e expectativas da sociedade atual e futura.

Avaliar o desenvolvimento das atividades educacionais e o resultado obtido em termos de aprendizado é tão complexo quanto o planejamento de um projeto educacional, pois a definição de critérios e formas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem requer conhecimentos psico-pedagógicos que se moldem a diferentes estilos cognitivos docentes e discentes.

Depreende-se, então, que adequações de conteúdos, metodologias e processos fazem parte da constante vigília pela formação de cidadãos e profissionais no planejamento, desenvolvimento e na avaliação dos projetos educacionais, a fim de garantir-lhes meios para a integração entre os saberes e as práticas e o acompanhamento da evolução científica e tecnológica.

Atendendo, portanto, as exigências legais da Universidade Federal do Paraná e do Ministério da Educação, no que concerne ao registro da prática educacional na formação universitária, este trabalho tem por objetivo registrar, num único documento denominado *Projeto Pedagógico*, a concepção e os processos de execução envolvidos na formação do Bacharel em Gestão da Informação.

Um projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação dos cursos. A avaliação resulta de processos permanentes de adequações



## **Universidade Federal do Paraná**

### **SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO**

necessárias à qualidade do ensino e neste sentido, esta versão revisada do Projeto Pedagógico do Curso de Gestão da Informação da UFPR (PP-CGI/2006) é o resultado do trabalho integrado dos professores membros do Colegiado do Curso de Gestão da Informação. O Colegiado é formado pelos representantes dos departamentos que ministram disciplinas no atual currículo (versão 1999), os quais, durante dois anos, não mediram esforços para contribuir com os estudos e as definições para a proposta de um novo currículo.

Este documento contém um panorama geral e uma sucinta avaliação do atual projeto pedagógico do Curso (elaborado em 2002 – PP-CGI/2002) e a proposta para uma nova versão do projeto pedagógico (PP-GI/2006) a entrar em vigor a partir de 2007.

A atual gestão da Coordenação do Curso de Gestão da Informação, organizadora desta versão do Projeto Pedagógico, agradece a todos os professores, chefes de departamentos, técnicos administrativos, alunos, ex-alunos e demais envolvidos no trabalho de elaboração, editoração e consolidação deste trabalho.



# Universidade Federal do Paraná

SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O PROJETO PEDAGÓGICO VIGENTE (2002).....</b>	<b>6</b>
1.1	BREVE HISTÓRICO E CONTEÚDO.....	6
1.2	AVALIAÇÃO.....	7
1.2.1	Dimensão Didático-Pedagógica.....	7
1.2.2	Dimensão do Corpo Docente.....	9
1.2.3	Dimensão da Infra-Estrutura do Curso.....	10
<b>2</b>	<b>ESTATÍSTICAS DO CURSO .....</b>	<b>12</b>
2.1	RELAÇÃO CANDIDATO-VAGA NO VESTIBULAR .....	12
2.2	PERFIL DOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NO VESTIBULAR.....	13
2.3	PERFIL DOS ALUNOS.....	17
2.4	PERFIL DOS EGRESSOS .....	20
2.5	DEMANDAS DE ESTÁGIO .....	26
<b>3</b>	<b>O PROJETO PEDAGÓGICO PROPOSTO – VERSÃO 2006 .....</b>	<b>28</b>
3.1	HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA.....	28
3.2	CONCEPÇÃO DO CURSO .....	30
3.2.1	Fundamentação Teórico-Metodológica do Curso.....	32
3.2.2	Objetivos do Curso .....	34
3.2.3	Orientação Acadêmica .....	35
3.2.4	Incorporação dos Avanços Tecnológicos ao Ensino .....	37
3.3	FUNCIONAMENTO DO CURSO .....	37
3.4	Infra-estrutura Física.....	38
3.5	RECURSOS HUMANOS.....	41
3.5.1	Docentes.....	41
3.5.2	Pessoal Técnico-Administrativo .....	41
3.5.3	Bolsistas .....	42
3.6	O CURRÍCULO.....	42
3.6.1	Projeto de Resolução.....	43
3.6.2	Fluxograma do Curso.....	43
3.6.3	Atividades Formativas .....	44
3.6.4	Adaptação curricular .....	44
3.7	AVALIAÇÃO DO CURSO.....	45
3.8	EXTENSÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA .....	46
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>48</b>

**ANEXO B****PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (2013)****Universidade Federal do Paraná****SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO**

**PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO  
VERSÃO 2013**

**CURITIBA****2013**

## APRESENTAÇÃO

A matriz curricular proposta para o curso de Gestão da Informação é resultado de pesquisas realizadas pela Coordenação do Curso com apoio do Colegiado do Curso e, especialmente, do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Procura superar uma noção fragmentada e especialista de formação, enfatizando uma formação calcada na interdisciplinaridade e oferecendo múltiplos conteúdos interconectados ao objeto de análise da Gestão da Informação: a informação.

No mundo atual, com a terceira fase da globalização, ocorrem mudanças no ambiente institucional, que demandam por um sujeito (neste caso sujeito gestor) que possa atuar em diversas esferas, que vão do local ao transnacional, exigindo especialização e, ao mesmo tempo, generalização.

Busca-se, por meio desta proposta, a construção de um sujeito consciente, crítico e reflexivo que consiga fazer escolhas de forma a aprofundar o seu conhecimento e, ainda, garantir um olhar que contemple o todo. Ressalta-se que a profundidade no ensino da Gestão da Informação, propriamente dita, é conseguida ofertando-se uma formação com foco em três áreas: A Ciência da Informação, a Tecnologia da Informação e a Administração. Desta forma, o egresso do curso será preparado em tecnologia da informação e de comunicação, com a inovação constante de novos produtos e processos, novas necessidades dos clientes/usuários e estratégias diferenciadas para proporcionar bem estar para a comunidade, e, assim, contribuir para elevar o padrão de vida da população.

Em um âmbito local, os gestores de informação são também os profissionais que contribuem para os processos, produtos e serviços informacionais das organizações públicas, privadas e não governamentais (ONG's). Na busca por acompanhar a evolução conceitual, tecnológica e social, o curso de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, criado em 1998, realizou em 2006 uma reformulação e três ajustes curriculares. A primeira reformulação, realizada em 2006, com validade a partir de 2007, teve como base estudos realizados junto aos egressos e pautou-se em discussões e reflexões do corpo docente. Essa reformulação incorporou ao currículo os avanços percebidos nas três áreas (Ciência



da Informação, Tecnologia da Informação e Administração) que sustentam a proposta.

Nos anos subsequentes, foram realizadas correções com o propósito de ajustar ementas, carga horária de disciplinas e periodização.

Este documento apresenta o projeto pedagógico do curso de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná. Entende-se como projeto pedagógico o documento oficial de apresentação da organização didático-pedagógica de um curso de graduação. Ou seja, corresponde ao conjunto de orientações teórico – metodológicas e práticas, objetivos, bem como traz as ações sócio políticas e educacionais voltadas à formação de profissionais numa determinada área do conhecimento, constituindo-se, por isso, no referencial básico de orientação para o desenvolvimento e avaliação do curso de graduação.

A reformulação contida neste documento foi pautada em estudos (Anexo A) junto aos professores (reuniões pedagógicas realizadas entre fevereiro de 2011 e maio de 2013), aos egressos (monografia orientada pela Prof<sup>a</sup>. Lígia Kraemer, em 2012), aos empregadores (questionário enviado a 350 empregadores, porém com um retorno de 32 respondentes) e aos alunos (questionário aplicado a uma amostra de 121 alunos, do total de 218 matriculados).

A avaliação resulta de processos permanentes de adequações necessárias à qualidade do ensino e neste sentido, esta versão revisada do Projeto Pedagógico do Curso de Gestão da Informação da UFPR (PP-CGI/2013) é o resultado do trabalho integrado dos professores membros do Colegiado do Curso de Gestão da Informação. O Colegiado é formado pelos representantes dos departamentos que ministram disciplinas no atual currículo (versão 2006). Além do Colegiado do Curso, a Coordenação foi assessorada pelo NDE o qual participou ativamente do processo de reformulação curricular de agosto de 2011 a maio de 2013.

O projeto pedagógico está estruturado em capítulos, considerando os aspectos contextuais, justificativa, histórico do Curso existente, Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso Vigente, perfil do Curso na nova proposta; objetivos do Curso, perfil do egresso, metodologia a ser desenvolvida incluindo fundamentação teórico-metodológica, Proposta Ensino a Distância – Gestão da Informação, Princípios do Projeto Pedagógico do Curso, Dimensão Pedagógica, Aplicação das Políticas

Institucionais, Avaliação do Processo de Aprendizagem, Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, Constituição do NDE, Orientação Acadêmica, Infraestrutura, Condições de Acesso para Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida e Organização Curricular.

Este documento contém, também, a contextualização institucional e do curso, o panorama geral e uma avaliação sucinta do atual Projeto Pedagógico do Curso (elaborado em 2006 – PP-CGI/2006) e a proposta para uma nova versão do Projeto Pedagógico (PP-GI/2013) a entrar em vigor a partir de 2014.

A atual gestão da Coordenação do Curso de Gestão da Informação, organizadora desta versão do Projeto Pedagógico, agradece a todos os professores, chefes de Departamentos, técnico-administrativos, estagiários, alunos, ex-alunos e demais envolvidos no trabalho de elaboração, editoração e consolidação deste trabalho.

## SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	8
2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL .....	9
3 JUSTIFICATIVA PARA A REFORMULAÇÃO CURRICULAR.....	14
<b>3.1 Histórico do Curso Existente .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso Vigente .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 Dados do Curso.....</b>	<b>21</b>
<b>3.4 Perfil do Curso na Nova Proposta .....</b>	<b>21</b>
3.4.1 Relação candidato vaga .....	23
3.4.2 Perfil Socioeconômico dos Aprovados .....	25
3.4.3 Demandas Sociais – Perspectiva do Egresso .....	26
<b>3.5 Objetivos do Curso .....</b>	<b>28</b>
<b>3.6 Perfil do Egresso .....</b>	<b>29</b>
<b>3.7 Metodologia a ser Desenvolvida .....</b>	<b>36</b>
3.7.1 Fundamentação Teórico-Metodológica do Curso.....	37
3.7.3 Dimensão Pedagógica .....	54
3.7.4 Aplicação das Políticas Institucionais .....	56
3.7.5 Avaliação do Processo de Aprendizagem .....	60
<b>3.8 Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso .....</b>	<b>62</b>
<b>3.9 Constituição do Núcleo Docente Estruturante .....</b>	<b>62</b>
<b>3.10 Orientação Acadêmica.....</b>	<b>63</b>
<b>3.11 Infraestrutura Física, Material e de Recursos Humanos .....</b>	<b>63</b>
3.11.1 InfraEstrutura Física .....	63
3.11.2 Recursos Humanos .....	67
<b>3.12 Condições de Acesso Para Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida .....</b>	<b>70</b>
<b>3.13 Organização Curricular.....</b>	<b>70</b>
3.13.1 Matriz Curricular .....	71



3.13.2 Fluxograma do Curso .....	72
3.13.1 Projeto de Resolução .....	73
3.13.2 Estágio Curricular Obrigatório .....	74
3.13.3 Trabalho de Conclusão de Curso .....	74
3.13.4 Atividades Formativas .....	75
3.13.5 Periodização Proposta .....	77
3.13.5 Adaptação Curricular .....	82
ANEXOS	