

Educação corporativa em foco: Uso da Plataforma Google Classroom no curso "Inteligência Emocional na Era da Inovação"

Ana Karina Rodrigues Caetano¹, Seiji Isotani², Fernando Henrique Carvalho Silva³

Resumo

As inovações tecnológicas se refletem de forma significativa em diversos segmentos. Na educação a forma de aprender ganhou novas maneiras como o e-learning corporativo. O presente trabalho apresenta a proposta de analisar o uso do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA), Google Classroom na educação corporativa do Curso de "Inteligência Emocional na Era da Inovação", do Instituto Butantan com apoio da Fundação Butantan e da empresa de consultoria O que nos une?, onde se buscou investigar as considerações avaliativas dos alunos acerca da implementação AVEA neste contexto. Utilizou-se uma abordagem quantitativa através do questionário WEBLEI, como instrumento de avaliação, no primeiro ciclo da turma. Os resultados obtidos demonstram uma aceitação positiva por parte dos sujeitos de pesquisa ao acesso aos materiais, interação com as mediadoras, estruturação e design o que favoreceu sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância, Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, Inteligência emocional, Google Classroom

1. Introdução

As inovações tecnológicas impulsionam as transformações sociais, que repercutem na sociedade. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) evoluem constantemente, cada vez mais rápidas e integradas, no que se refere à educação o que facilitou e enriqueceu a mediação pedagógica entre docente e aluno. Nos últimos anos, Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) estão sendo utilizados em âmbitos corporativos como uma das opções tecnológicas para atender esta demanda educacional. Uma delas é o Google Classroom, uma excelente ferramenta, que favorece a aplicação de estratégias pedagógicas que atendem aos diversos estilos de aprendizagem e a implementação de metodologias que incentivam uma participação ativa do aprendiz em seu processo educacional.

O Instituto Butantan ofereceu o curso de "Inteligência Emocional na Era da Inovação" para 115 colaboradores no intuito de promover a primeira formação de Educação Corporativa da instituição. O curso foi aplicado no formato piloto para que fosse observada a interação entre alunos e professores, alunos e conteúdos na

1 Pós-Graduando(a) em Computação Aplicada à Educação, USP, <anakarina26@gmail.com>.

2 Orientador em Computação Aplicada à Educação, USP, <isotani@icmc.usp.br>.

3 Coorientador em Computação Aplicada à Educação, USP, <fhcarvalhos@gmail.com>.

plataforma Google Classroom, que é o ambiente virtual utilizado institucionalmente pela Escola Superior do Instituto Butantan (ESIB) e foi implementado no período de pandemia do coronavírus, isso favoreceu a aplicação de ensino a distância para que os alunos tivessem segurança em relação a sua saúde. Vale ressaltar que seu início foi no mês de setembro para incentivar a campanha brasileira do Setembro Amarelo criada com o intuito de informar as pessoas sobre a prevenção do suicídio. O tema do primeiro curso de Educação Corporativa estabelece uma relação com a campanha porque “educa” as emoções para que as pessoas tornem-se aptas a lidar com frustrações, angústias e medos. O psicólogo norte-americano Daniel Goleman, em seu livro *Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, explica a famosa recomendação de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”, como a pedra de toque da inteligência emocional: a consciência de nossos sentimentos no momento exato em que eles ocorrem.

Para implementar a primeira formação de Educação Corporativa foi necessária a parceria institucional da Diretoria Técnica, Recursos Humanos, Escola Superior do Instituto Butantan (ESIB), Comunicação Estratégica, Tecnologia da Informação com apoio da Fundação Butantan e a consultoria da empresa O que nos une? que foi a responsável pela produção dos materiais didáticos, aulas e conteúdos aplicados durante o curso.

É inquestionável que há um novo mundo tecnológico que possibilita a flexibilização do tempo, escasso nas pessoas da sociedade contemporânea. Isso influenciou o surgimento de novas propostas de ensino, tais como: o ensino totalmente a distância; a modalidade híbrida e o ensino presencial que implementa o uso de aparatos tecnológicos para proporcionar uma melhor experiência. Em termos corporativos, o curso que a instituição optou, na modalidade a distância, possibilitou atingir um grande número de funcionários, rompeu fronteiras geográficas, respeitou o ritmo de aprendizagem de cada aluno e reduziu os custos.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a implementação da plataforma Google Classroom, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), no curso de “Inteligência Emocional na Era da Inovação” e as consequências no processo educacional corporativo. A investigação foi focada na percepção dos alunos em relação ao AVEA, usando como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas fechadas aplicadas virtualmente.

A contribuição deste trabalho realça o campo educacional, na medida em que analisa a aplicação da plataforma Google Classroom no contexto de Educação Corporativa, com o intuito de promover reflexões sobre o processo ensino aprendizagem, mas para que isso ocorra é preciso que o mediador conheça todas as possibilidades que a plataforma disponibiliza para que o conteúdo abordado seja trabalhado de forma efetiva com os alunos. Segundo Gomes et al (2002), a tecnologia aliada a aprendizagem colaborativa pode potencializar as situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam individual e coletivamente seus conhecimentos.

Através da plataforma os alunos tiveram a oportunidade de acessar recursos de apoio, conversar com as mediadoras e acessar a tutoria para promover uma melhor

interação e tirar suas dúvidas. A atuação constante das mediadoras possibilitou que o processo de aprendizagem ocorresse de forma efetiva e facilitou a identificação e solução dos problemas durante o curso.

2. Educação a distância

2.1 Aspectos Conceituais

De acordo com Moran (2009), atualmente podem ser consideradas as seguintes modalidades de Educação: presencial e a distância. A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos regulares, onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, a sala de aula, e esses encontros se dão em simultâneo:

é o denominado ensino convencional. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais.

Segundo Moore & Kearsley (2008), a educação a distância (EaD), também chamada de ensino a distância e *e-learning*, é uma modalidade de ensino que vem alcançando maior espaço nas instituições de ensino superior (IES) e no mercado educacional nos últimos anos. Testa e Freitas (2002), conceituam a modalidade como um processo de ensino-aprendizagem cuja característica principal se dá pela separação física e espacial entre professores e alunos e pela presença de alguma tecnologia, de modo a possibilitar a interação entre eles.

Nunes (1992) diz que a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de maneira mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é viável pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. Novas abordagens surgem em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se praticável o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.

É de grande importância ressaltar que a metodologia da Educação a Distância possui uma relevância social, pois permite que aqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público, por residirem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, tenham acesso ao ensino, uma vez que essa modalidade contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios, como Preti (1996) salienta:

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças ao nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996).

Nesse contexto, a Educação a Distância torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades, visto que muitos indivíduos, apropriando-se deste ensino, podem concluir um curso superior de qualidade e abraçar novas oportunidades profissionais (PORTAL DO CONSÓRCIO CEDERJ/FUNDAÇÃO CECIERJ, 2010).

De acordo com Litwin (2001), o desenvolvimento desta modalidade serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações, tais como: cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional.

Segundo Maia & Mattar (2007), a Educação a Distância atualmente é praticada nos mais variados setores. Ela é usada na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamento governamentais, cursos abertos, livres etc.

2.2. Contextos históricos

Autores como Golvêa & Oliveira (2006) acreditam que alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, como a origem histórica da Educação a Distância. Estas epístolas ensinavam como viver as doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta de meados do século I. Considerando à parte esta informação, é possível estabelecer alguns marcos históricos que consolidaram a Educação a Distância no mundo, a partir do século XVIII. Para Matta (2003), os processos de formação a distância já existiam desde a Idade Antiga, uma vez que Alexandre, o Grande, foi aluno de Aristóteles por correspondência (exemplo citado pelo autor).

Para Litto e Formiga (2009) os primeiros registros de utilização da EaD foram identificados em 1728, na cidade de Boston, nos Estados Unidos, através de um curso anunciado pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência.

Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a Educação a Distância começa a existir institucionalmente. De acordo com Golvêa & Oliveira (2006), todos esses acontecimentos e instituições foram importantes para a consolidação da Educação a Distância, oferecida atualmente em todo o mundo. Hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a Educação a Distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não-formais, atendendo milhões de estudantes.

A criação da Universidade Aberta de Londres em 1969, a *Open University*, é um dos marcos históricos da Educação a Distância porque contribuiu decisivamente para a evolução de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EAD existentes. Além de contribuir com o desenvolvimento de tecnologias que deram mais solidez aos processos educacionais a distância e para a utilização massiva da mídia. De acordo com Litwin (2001, p. 15), a *Open University* “[...] mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades

convencionais, produzirem cursos acadêmicos de qualidade. [...] *A Open University* transformou-se em um modelo de ensino a distância”.

Para Litwin (2001) e Barros (2003) a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha, em 1972, que surgiu com ideias atrativas para estudantes de graduação e pós-graduação do mundo inteiro, com grande parcela de alunos latino-americanos. Em seguida, essa modalidade de Ensino a Distância expandiu-se na América Latina em países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador. Segundo esses autores, as instituições como a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, ambas criadas em 1977, adotaram o modelo da British Open University de produção e implementação.

Segundo Bernardo (2009), no momento, é crescente o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos, com a Educação a Distância. As universidades a distância têm incorporado, em seu desenvolvimento histórico, as novas tecnologias de informática e de telecomunicação. Um exemplo foi o desenvolvimento da Universidade a Distância de Hagen, que iniciou seu programa com material escrito em 1975 e hoje oferece material didático em áudio e videocassetes, videotexto interativo e videoconferências. Tendências similares podem ser observadas nas universidades abertas da Inglaterra, da Holanda e na Espanha.

Inexistem registros precisos acerca das primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX. Segundo Rodrigues et. al. (2012), o avanço da EaD, no Brasil, tem seu início no século XX em decorrência do iminente processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Dentro desse contexto, a Educação a Distância surge como uma alternativa para atender à demanda, principalmente através de meios radiofônicos, o que permitiria a formação dos trabalhadores do meio rural sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos.

De acordo com Nunes (1992) a implantação da Educação a Distância no Brasil, em seu primeiro momento, deu-se de forma emergencial, pois o país precisava capacitar pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades para atender as questões de mercado. Os cursos oferecidos motivaram as pessoas interessadas a adquirirem e assegurar bons empregos.

De acordo com Alves, 2011, apud (MAIA e MATTAR, 2007; MARCONCEN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010) os dados coletados demonstram como o marco inicial da Educação a Distância no Brasil, o registro feito, em 1904, pelo Jornal do Brasil, na primeira edição da seção de classificados, um anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo. Em 1923, um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Associação Brasileira de Educação a Distância 88 RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.

Segundo Nunes (1992), a partir dos anos de 1930, no Brasil, após a República Velha, as políticas públicas passam a ver na Educação a Distância uma forma de atingir uma grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre as questões sociais. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, sob o início da ditadura do Presidente Vargas, de 1937 a 1945, a educação passou a ter o papel de “adestrar” o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro deste contexto de formação profissional, surgem em 1939, o Instituto Rádio Técnico Monitor e, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro - IUB.

No mesmo contexto desses novos modelos de ensino, Rodrigues et. al. (2012), ainda acrescentam:

Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo, segunda instituição nacional a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente por correspondência. Esses são dois exemplos dos primeiros projetos que deram certo e acabaram por impulsionar e serem um marco na modalidade a distância no Brasil. (RODRIGUES et. al., 2012).

Segundo Campos et. al. (2011), a partir dos anos de 1950, o Brasil implantou a televisão no país, possibilitando o uso deste novo meio de comunicação na educação, que, a partir dos anos de 1960, surgem os programas educativos voltados a todos os telespectadores. É importante ressaltar que em 1959 a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou, inicialmente, um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.

Na década de 1970, a Educação a Distância começa a ser usada na capacitação de professores por intermédio da Associação Brasileira de Teleeducação (ABT) e o MEC, através dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. No contexto do rádio, é criado o Projeto Minerva em 1973, que ofereceu cursos para pessoas com baixo poder aquisitivo. Na mesma, época surge o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, dentro de uma perspectiva de uso de satélites, chegou a atender 16 mil alunos entre os anos de 1973 e 1974(CAMPOS et. al., 2011).

Foi criado o Telecurso 2º grau, em 1978, por meio de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de preparar alunos aos exames supletivos de 2º grau. No ano seguinte, em 1979, surge a FCTVE - Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, utilizando o espaço televisivo para programas no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Nesse mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) faz experimentos de formação de professores do interior do país através da implementação da Pós-Graduação Experimental a Distância (CAMPOS et. al., 2011).

De acordo com Campos et. al. (2011), em 1984, é criado em São Paulo o Projeto Ipê, com o objetivo de aperfeiçoar professores para o Magistério de 1º e 2º graus. Na década de 1990 temos, em 1992 a criação da Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país. No ano de 1995, ocorreu a reformulação do Telecurso 2º Grau, que passa a se chamar Telecurso

2000, incluindo neste, o curso técnico de mecânica de automóveis. Nessa mesma década, surge o projeto “Um Salto para o Futuro” que objetivava o aperfeiçoamento de professores das séries iniciais.

Campos et. al. (2011) mencionam que, em 1996, também é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que desenvolveu e implantou, em 2000, um curso à distância vinculado ao Projeto TV Escola, também objetivando a formação de professores. Ainda nos anos de 1990, podemos citar a criação do Canal Futura, uma iniciativa de empresas privadas para a criação de um canal com programas exclusivamente educativos.

Segundo Barros (2003), assim como as exigências educacionais sofreram grandes alterações advindas das mudanças nas relações de trabalho com a Revolução Francesa e com a Revolução Industrial. Atualmente, vivenciamos a revolução das tecnologias, mais especificamente das tecnologias da informação, que mais uma vez afeta as relações de trabalho e, isso, certamente, se reflete na educação. Barros (2003, p. 52), afirma também que duas tendências educacionais se firmaram no Brasil, no contexto da Educação a Distância “[...] a universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho”. De acordo com Nunes (1992) observa-se que, em todo o seu processo histórico, a Educação a Distância sofreu todo um processo de transformação, principalmente no que diz respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade, ao que Rodrigues et. al. (2012):

Os dados obtidos e analisados sugerem que os professores ainda estão com a visão um pouco turva em relação à EAD, pois enxergam tal modelo com preconceitos e teorias preconcebidas, bem como não pensam que o ensino a distância é apenas uma via que, guardadas as proporções, representa uma evolução do ensino clássico e que visa apenas ajudar interessados, os quais têm suas particularidades, a ter acesso aos mesmos meios dos alunos regulares, entretanto com ferramentas específicas. (RODRIGUES et. al., p. 1077)

A Educação a Distância está perdendo, progressivamente, o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão. Mas, como toda modalidade de ensino, não se constitui na solução para todos os problemas. Novos desafios são vivenciamos atualmente, no que se refere ao impacto das novas tecnologias na Educação a Distância.

Para Rodrigues et. al. (2012) além de a EaD usar recursos tecnológicos aos processos de educação tais como: TV e vídeo, videoconferência, rádio e audioconferência e também de vastos materiais impressos, a internet torna-se indispensável, pois, através dela permite-se o uso de ferramentas mais dinâmicas. A EaD passou a contar com a mensagem eletrônica, que permite a troca de interagentes, facilitando a comunicação ao esclarecimento de dúvidas ou troca de ideias entre tutor e discente, seja pelo correio eletrônico, internet ou mensagem instantânea, que se transmite a uma ou mais pessoas em ambiente de rede aberta, fechada, fixa ou móvel, como o celular; o chat (bate-papo), serviços pelos quais os participantes podem manter uma discussão escrita, em tempo real, com uma ou mais pessoas; também conhecido como “bate-papo da internet” ou “salas de chat”, sendo considerado um dos recursos mais utilizados da grande rede, atualmente. Antes de começar os chats, os tutores se

preparam estudando todo o conteúdo programado para aquele encontro virtual, e esperam que os aprendizes façam o mesmo. O tempo destinado a cada chat varia muito, dependendo do assunto a ser tratado, e de como foi a preparação tanto de tutores como dos alunos. Para isso, é necessária a dedicação mútua, nos fóruns de discussões, ambiente criado na internet destinado ao debate virtual, quando cada discente dá o seu parecer sobre o assunto proposto. Esta ferramenta é um instrumento de dinamização das relações entre colegas e tutores e do processo ensino-aprendizagem. No espaço destinado ao fórum, a contextualização de conteúdos programáticos com as questões interessantes e globais é discutida. Dessa forma, o fórum é considerado uma boa ferramenta de transformação e possibilitou melhorias no processo educacional.

De acordo com Litwin (2001) foi na Inglaterra, já no final do século XIX, com os cursos de correspondência, que surgiu a primeira geração da EaD. No Brasil, apenas no início do século XX, mais precisamente em 1904, o ensino por correspondência ganha corpo no país. Para Marconcin (2010) foi com o advento do século XX e a chegada do rádio e da televisão, a segunda geração da EaD, iniciou-se marcada pela realização de programas educacionais televisivos. Foi marcada pela criação das TVs Educativas em meados dos anos de 1960, o que caracterizou a segunda geração da EaD.

O momento atual em que vivemos é dito como a terceira geração da EaD porque traz consigo uma característica marcante do uso massivo de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), especialmente da Internet. Segundo Litwin (2001), fazemos parte da “geração dos programas de aprendizagem inovadores, baseados na construção de comunidades de aprendizagem.” Santos (2010) afirma que pesquisando e desenvolvendo novos modelos educacionais, auxiliando a prática, onde a informática aliada à comunicação em rede nos leva pensar oportunidades de ensino.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) potencializam a ampliação dos recursos disponíveis que auxiliam a aprendizagem e favorecem a aplicação de estratégias pedagógicas que atendem as diversas maneiras de aprendizagem e a implementação de metodologias ativas para incentivar uma maior participação do aluno em seu processo educacional.

De acordo com o Censo EAD.BR (2018), o principal recurso utilizado hoje na educação a distância (EAD) são as teleaulas, tanto nos cursos totalmente a distância (92,6%) quanto nos cursos semipresenciais (81,8%). Vários fatores contribuem para esse crescimento: a evolução de recursos relacionados à acessibilidade; a usabilidade da tecnologia necessária para a criação desses recursos; a intensificação do uso de estratégias como aulas invertidas e outras metodologias ativas; e a tendência à humanização do ambiente on-line. Isso é muito significativo em um país onde em certas regiões só se tem acesso a uma educação de maior qualidade com a ajuda dessas tecnologias. O segundo recurso demonstrado foi a utilização dos textos digitais (artigos, apostilas, capítulos de livros etc.), com 83,7% em cursos totalmente a distância e 78,2% em cursos semipresenciais, mantendo-se relativamente constante nos últimos quatro anos. Os textos são utilizados na EAD há muitos anos, exige pouca habilidade técnica e ocupa menos espaço e banda, o que facilita sua universalização. A vantagem do uso de capítulos de livros, por exemplo, é que muitas vezes o tempo limitado do curso não permite a utilização do livro todo, que inclusive pode não atender à proposta

desenvolvida. Esse recurso dá ao professor maior flexibilidade para personalizar o seu curso e otimizar o tempo ao apresentar um material já selecionado para atingir os objetivos de aprendizagem de forma direcionada (CENSO EAD.BR, 2018, p. 9).

Segundo os dados coletados no Censo EAD.BR (2018) demonstrou que o perfil do aluno que mais frequentemente optam por cursos totalmente a distância estão nas faixas entre 26 e 30 anos (39,3%) e 31 e 40 anos (37%), que, juntas, compõem 76,3% do alunado dessa modalidade. Os dados apresentados não surpreendem, visto que, em geral, esse público já está inserido no mercado de trabalho e tem compromissos relativos à subsistência de sua família; a escolha por essa modalidade, portanto, provavelmente ocorre em virtude da flexibilidade de horário e de acesso, possibilitada pela EAD (CENSO EAD.BR, 2018, p. 52).

Caetano (2009) afirma que conciliar trabalho e estudo ainda é o grande desafio da maioria dos jovens que já ocupam o mercado de trabalho e buscam um curso EaD. A busca por esse modelo de formação é justamente motivada por uma necessidade de mudar a realidade profissional e financeira, uma vez que através da formação a distância procuram um curso técnico ou superior, muitas vezes para atender uma demanda do próprio trabalho em que estão inseridos ou para pleitear uma nova função.

3. Educação Corporativa

3.1. Principais Conceitos de Educação Corporativa

De acordo com Dalmau et al. (s.d.), em meados do século XVII na Inglaterra, no período da revolução industrial, as empresas não se preocupavam em investir na qualificação do trabalhador, visto a estabilidade das rotinas do processo produtivo e da infraestrutura necessária para a produção, sendo assim, a formação inicial recebida pelo trabalhador se mantinha devido à grande padronização dos cargos e tarefas, bem como da estrutura das empresas.

Segundo Santos et al. (2010) durante o século XX as grandes mudanças no modo de viver da sociedade proporcionou pela criação de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Entre as principais criações podem-se destacar o desenvolvimento dos computadores, bem como a interligação deles através da grande rede, conhecida como internet. A partir disso, Santos et al. (2010) enfatiza que a internet contribui nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo fator de grande importância para as rotinas laborais bem como para as relações sociais. A atual tecnologia influencia as mais diversas culturas gerando grandes alterações na sociedade, torna o mundo globalizado, pelo encurtamento das barreiras geográficas proporcionadas pela facilidade de comunicação.

Para Cezar; Ribas (2006) a facilidade na troca de informações por meio das tecnologias de comunicações atuais torna os processos das corporações bastante rápidos e dinâmicos e faz com que as corporações estejam continuamente se movimentando. Sendo assim, investir nas competências dos funcionários se torna uma condição relevante para obter benefícios em meio a esse cenário competitivo e fortemente mutável.

A partir desse cenário, Santos et al. (2010), ressalta o aumento da consciência das organizações a respeito da relevância da educação corporativa na formação continuada de seus profissionais, destacando que o conhecimento adquirido é fator importante para a organização, pois além de trazer vantagem competitiva, gera inovação e novos negócios.

De acordo com Eboli (2004) na incessante busca pela perpetuidade do negócio e aumento de competitividade no mercado, muitas empresas têm buscado novas formas para o aprendizado e desenvolvimento dos seus trabalhadores e, muitas vezes, também de seus públicos interessados externos. Como uma alternativa para incrementar a capacitação individual e, conseqüentemente, gerar níveis mais altos de competência para toda a organização, surgiu o conceito de Educação Corporativa, que se consolidou na década de 1990 nos Estados Unidos e que vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil. De cerca de dez casos estabelecidos durante a década de 1990, atualmente já são mais de uma centena de iniciativas consolidadas em organizações atuantes no país,

O Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (BRASIL, [s.d.]) descreve que:

Educação corporativa pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação à estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços).

Meister (1999) destaca que o conceito de Universidade Corporativa, ou Educação Corporativa é uma atividade de intenso crescimento no campo do ensino superior. Para compreender sua importância tanto como novo padrão para a educação superior quanto, num sentido amplo, como instrumento-chave de mudança cultural, é necessário compreender as forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno. Essas forças são cinco:

- a. **Organizações flexíveis:** a emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;
- b. **Era do Conhecimento:** o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional;
- c. **Rápida obsolescência do conhecimento:** a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência;
- d. **Empregabilidade:** o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida;
- e. **Educação para estratégia global:** uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios. (MEISTER, 1999, p. 1-12)

Eboli (2004) ressalta que a finalidade básica de um Sistema de Educação Corporativa (SEC) em uma organização é fomentar “o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios”, de uma forma sistemática, estratégica e contínua. Fica evidente que o poder e a importância deste conceito em um cenário de extrema competitividade, como o atual, na criação de valor real agregado às pessoas envolvidas e ao negócio.

Na visão de Eboli (2004) os Sistemas de Educação Corporativa (SEC) possuem sete princípios de sucesso, que, dão um enfoque conceitual e metodológico para a concepção, a implementação e a análise de projetos de educação corporativa, realizados nas organizações de modo geral. Estes princípios são:

1. Competitividade: valorizar a educação para desenvolver o capital intelectual dos colaboradores transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa frente aos concorrentes, para ampliar e consolidar sua capacidade de competir, aumentando assim seu valor de mercado através do aumento do valor das pessoas. Significa buscar continuamente elevar o patamar de competitividade empresarial através da instalação, desenvolvimento e consolidação das competências críticas - empresariais e humanas.

2. Perpetuidade: entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada colaborador mas também como um processo de transmissão da herança cultural, que exerce influência intencional e sistemática com o propósito de formação de um modelo mental, de modo a conservar, transmitir, disseminar, reproduzir ou até mesmo transformar as crenças e valores organizacionais, para perpetuar a existência da empresa.

3. Conectividade: privilegiar a construção social do conhecimento estabelecendo conexões, intensificando a comunicação empresarial e favorecendo a interação de forma dinâmica para ampliar a quantidade e qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo (fornecedores, distribuidores, clientes, comunidade etc) da organização que propiciam gerar, compartilhar e transferir os conhecimentos organizacionais considerados críticos para o negócio.

4. Disponibilidade: oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis e concretas para que os colaboradores realizem a aprendizagem “a qualquer hora e em qualquer lugar”, estimulando-os assim a se responsabilizar pelo processo de aprendizado contínuo e autodesenvolvimento.

5. Cidadania: estimular o exercício da cidadania individual e corporativa e da construção social do conhecimento organizacional, por meio da formação de atores sociais, sujeitos capazes de refletirem criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente, e de atuarem pautados por postura ética e socialmente responsável, imprimindo assim qualidade superior na relação de aprendizagem entre colaboradores, empresa e sua cadeia de agregação de valor.

6. Parceria: entender que desenvolver continuamente as competências críticas dos colaboradores, no intenso ritmo requerido atualmente no mundo dos negócios, é uma tarefa muito complexa e audaciosa, exigindo que se estabeleçam relações de parceria no âmbito interno e externo, com ideal e interesse comum na educação desses colaboradores.

6.1. Parcerias Internas: estabelecer relações de parceria com líderes e gestores, para que estes se envolvam e se responsabilizam pela educação e aprendizagem de suas equipes, e desempenhem plenamente o papel de educador, formador e orientador no cotidiano de trabalho para que sejam percebidos como lideranças educadoras, cujo modelo de comportamento deve ser seguido e buscado pelos demais colaboradores da empresa.

6.2. Parcerias Externas: realizar parcerias com universidades, instituições de nível superior ou até mesmo clientes e fornecedores que tenham competência para agregar valor às ações e aos programas educacionais corporativos, ancoradas numa concepção comum sobre as necessidades de qualificação da força de trabalho.

7. Sustentabilidade: ser um centro gerador de resultados para a empresa, buscando agregar sempre valor ao negócio. Significa também buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e auto sustentável, diminuindo assim as vulnerabilidades do projeto de Educação Corporativa, de modo a viabilizar um sistema de educação realmente contínuo, permanente e estratégico.

Os princípios propostos pela autora acima complementam a visão de Mintzberg (2003) que demonstra que a Educação Corporativa tem se tornado um forte instrumento para a administração das organizações em dois sentidos amplos: ela reconhece o desenvolvimento da administração (e dos administradores) como um processo complexo e que carece de cuidado e de uma customização acurada e também atua como reforço para o conceito de autodesenvolvimento dos trabalhadores. Além de ser uma das formas de promover a gestão do conhecimento (VON KROGH, 2000, p. 262) e de complementar o processo educacional da população, tanto intra como extra-muros organizacionais, trazendo uma contribuição à sociedade (EBOLI, 2004, p. 261-267).

4. Inteligência Emocional

4.1. Aspectos conceituais e a importância de inteligência emocional nas escolas

De acordo com Rêgo e Rocha (2009), em 1990, a noção de inteligência emocional foi definida como uma habilidade numa série de artigos pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer. Segundo Goleman (2001), Salovey inclui as inteligências interpessoal e intrapessoal estudadas por Gardner (1995), em sua definição de Inteligência Emocional. Santos (2000, p. 46) esclarece que:

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Entre 1994 e 1997 procedeu-se o fenômeno da popularização da Inteligência Emocional, especialmente quando Daniel Goleman (1996), lançou o livro intitulado “*Emotional intelligence*”, ocasionando a ampliação e a “mudança” da definição da Inteligência Emocional (em especial na mídia e literatura popular), que a partir de então passou a incluir aspectos da personalidade.

Rêgo e Rocha (2009) afirmam que o estudo da inteligência emocional surge a partir de então, entendida por nós como a harmonia entre a razão e a emoção ou como a capacidade em lidar com a emoção de forma inteligente.

Segundo Rêgo e Rocha (2009), apud (STEINER e PERRY, 2001) afirmam que a pessoa emocionalmente educada pode lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida. Para os autores, a Educação Emocional amplia os relacionamentos, cria possibilidades de afeto entre pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade. Goleman (2001, p.18) defende essa ideia, quando enuncia:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum.

Rêgo e Rocha (2009) destaca que a inteligência emocional foi assim dividida em quatro aspectos descritos por Goleman, Boyatzis e McKee (2002): autoconsciência, que significa compreensão do sujeito das próprias emoções, possibilidades, limites, valores e motivações; autogestão ou capacidade de gerenciamento das próprias emoções, em forma de contínuo diálogo interno, para clareza mental; consciência social, como a capacidade de perceber o que se passa com o outro; administração de relacionamentos, ao saber lidar com as emoções alheias, a partir da consciência de suas próprias emoções.

Para Goleman (2001) as características de pessoas que têm a educação emocional desenvolvida, entre elas: capacidade do líder em organizar grupos ou rede de pessoas, talento que se vê em diretores e chefes de organizações; capacidade do mediador que negocia soluções e acordos, evitando conflitos e disputas, talentos dos diplomatas, árbitros ou gerentes, entre outros; domínio da arte do bom relacionamento, que facilitam o conviver das famílias, amigos e colegas de trabalho; capacidade para análise social, a partir dos sentimento e preocupações das pessoas, talentos reconhecidos, principalmente, nos terapeutas, conselheiros, líderes naturais e escritores.

Rêgo (2009) e Rocha (2009) acrescenta que fomos acostumados, durante anos, a valorizar o binômio conhecimento lógico matemático e capacidade de ler e escrever bem, para que a pessoa fosse considerada inteligente. Os testes de QI para medir a inteligência de pessoas foram aceitos por longo tempo, mas hoje sabemos que eles medem conhecimentos cristalizados, dando ênfase ao método de uso do papel e do lápis, mas não avaliam a capacidade de assimilar e resolver problemas do cotidiano, profissionais ou mesmo, pessoais.

Essa ideia é reforçada por Santos (2000) que acredita que a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem-se mostrado insatisfatória, pois, a despeito de tantos avanços tecnológicos — da televisão, dos computadores e da multimídia — utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social. O elevado índice de delinquência juvenil, em todas as classes sociais, desde as mais abastadas até as menos favorecidas economicamente, somado aos fatores acima mencionados, são uma demonstração inquestionável de que os paradigmas educacionais vigentes, sozinhos, não conseguiram levar a humanidade para um patamar aceitável de educação, por isso a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre eles.

Na visão de Goleman (2001) ser emocionalmente inteligente significa, principalmente, conhecer as próprias emoções e as emoções alheias, sua intensidade, suas causas, consequências e ser emocionalmente educado significa dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas. Na Educação Emocional, aprendemos quando, onde e como expressar os próprios sentimentos, e de que maneira eles influenciam outras pessoas, assumindo a responsabilidade pelas consequências desses sentimentos.

Vieira (2007b, p. 11) ressalta a importância de ter novos olhares para o ensino das emoções e seus benefícios e diz:

Porque a gente mexe tanto no que está fora da gente e não atenta para o que está dentro da gente? Vai nos fazer mais felizes, vai nos fazer ganhar mais, vai nos fazer gastar melhor, vai nos fazer ter mais saúde, é bom pra todo mundo. Porque as pessoas responsáveis pela educação não estão mais atentas para isso?

Fica evidente que as mudanças na educação que a sociedade requer e necessita precisam ser promovidas com o intuito de incluir a inteligência emocional no seu escopo. Sampaio (2004, p. 37) menciona: “A educação não pode restringir-se a treinamentos ou apenas informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental.” Beauport (1998) afirma que, se a elaboração do processo racional contribuiu para o avanço da ciência, é de se esperar que a elaboração de nosso processo emocional contribua para o avanço humanístico. Para tanto, devemos ter compreensão do que seja emoção.

Santos (2000) acrescenta que por meio da educação emocional na sala de aula, acreditamos poder diminuir a violência — maneira mais extrema da raiva —, praga que está assolando o mundo inteiro. As estatísticas mostram também que em todo o mundo há um crescente aumento da solidão, tristeza, suicídio e de pessoas que, cada vez com menos idade, entram em depressão. Seguramente, a educação emocional será útil para diminuir as emoções tidas como negativas. “Se aprendemos a controlar a raiva e procuramos divulgar suas formas de controle na escola, em casa e com os amigos [...] seguramente estaremos contribuindo para um mundo melhor, sem tanta violência.”

Goleman (2001) ressalta a importância do estudo da Ciência do Eu, prática pedagógica já experimentada no Centro de Aprendizado Nueva Lengua, escola particular que oferece treinamento modelar em inteligência emocional. A estratégia sugere tratar, na sala de aula, problemas reais, para que o aprendizado não ocorra de

forma isolada dos sentimentos dos educandos; plantar no educando a semente da autogestão, que possibilitará ao educando, saber lidar com situações como raiva, frustrações e discriminações; e manter o autocontrole das emoções perturbadoras e aflitivas, mesmo em momentos difíceis e sob pressão.

Rêgo e Rocha (2009) deixam evidente o estudo da Ciência do Eu, formam uma perfeita integração, ponto a ponto com os domínios da inteligência emocional. Nesta, a autoconsciência leva os educandos a distinguirem se são os pensamentos ou os sentimentos que governam uma decisão, a avaliarem as consequências de opções alternativas e a aplicarem essas intuições em questões como drogas, fumo e sexo. Para Goleman (2001), é preciso compreender o que está por trás de um sentimento (por exemplo, a mágoa que dispara a raiva) e como aprender a lidar com as ansiedades, com a ira e com a tristeza.

Goleman (2001) ressalta em seu estudo a importância da alfabetização emocional no contexto escolar constitui-se em um novo caminho para inserir as emoções e a vida social nos currículos formais. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, saúde, ciência, estudos sociais e também com outras disciplinas padrão. Algumas lições são dadas até como parte da aula de matemática, despertando aptidões básicas de estudo, para afastar distrações, motivar-se para estudar e controlar impulsos, para acompanhar o ensino.

Para Rêgo e Rocha (2009) os educandos irão internalizar o entendimento que a questão não é evitar inteiramente possíveis conflitos, mas resolver discordâncias e ressentimentos antes de se tornarem brigas abertas. Essa assertividade (difere de agressão ou passividade) acentua a expressão direta dos sentimentos, mas de maneira que não se torne uma agressão.

Rêgo e Rocha (2009) concluem que a inserção do estudo da inteligência emocional nas escolas implica um mandato ampliado para todos os atores envolvidos com a educação. Essa temerária tarefa exige três grandes mudanças: que o educador vá além de sua missão tradicional de ensinar a ler e a escrever; que as escolas incluam em seu currículo o ensino das emoções; e que as famílias e pessoas da comunidade se envolvam mais com as escolas.

4.2. Inteligência Emocional no ambiente corporativo

Segundo Marçon (2014) a inteligência emocional pode ser considerada, atualmente, como um dos fatores mais relevantes em um ambiente corporativo. O clima organizacional e as relações entre funcionários e gestores são fundamentais para manutenção de um ambiente de trabalho saudável e de equipes motivadas.

Marçon (2014) ressalta que o sucesso profissional está fortemente relacionado ao bom desenvolvimento da inteligência emocional. Indivíduos que passam a entender melhor seus sentimentos e comportamentos têm maiores probabilidades de se destacar entre os demais e conseqüentemente, obter maior sucesso no desenvolvimento da sua carreira.

Na visão de Goleman (2001) a inteligência emocional faz referência ao bom desenvolvimento das habilidades interpessoais. Estas habilidades englobam o equilíbrio

interno e a capacidade de autoconhecimento, podendo proporcionar ao indivíduo a capacidade de enfrentar dificuldades e manter a harmonia nos relacionamentos e convívio com os demais.

Segundo Marçon (2014) o indivíduo emocionalmente inteligente apresenta maior estabilidade nas relações pessoais (emprego, relacionamento amoroso, círculo de amizades), facilidade na solução de conflitos e maior resistência às pressões e frustrações. Tais indivíduos possuem melhor capacidade de trabalho em equipe, empatia e tendência à liderança. Goleman (2001) descreve isso, quando afirma:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento. (GOLEMAN, 2001, p. 49).

O mercado competitivo e a valorização do trabalho têm exigido, cada vez mais, uma mão de obra especializada dos funcionários e das empresas, mas para obter sucesso não basta somente ter habilidades laborais. Marçon (2014) enfatiza que diante destas mudanças, observa-se uma reformulação da visão da pessoa humana, como principal agente que irá garantir o sucesso profissional e o crescimento da organização em meio a um ambiente competitivo e diversificado.

Segundo Lima (2008) pode-se observar, atualmente, as empresas procuram formar equipes de profissionais com habilidades comportamentais que vão além das competências técnicas. Esse conceito vem apresentando repercussão na busca dos indivíduos pelo seu crescimento pessoal, bem como a abordagem das empresas no recrutamento e seleção dos seus funcionários.

Marçon (2014) demonstra a importância desse assunto para as empresas quando observamos no planejamento das ações motivacionais e de investimento em treinamento e bem-estar dos funcionários. Ele afirma ainda que a inteligência emocional promove mudanças em diversos níveis, mesmo tendo um conceito inovador.

De acordo com Marçon (2014) às diversas situações diárias que os funcionários vivenciam com seus gestores com relação à exigência e a imposição das inúmeras tarefas e atividades que lhe são atribuídas. Os colaboradores precisam manter o equilíbrio e administrar seu tempo de forma a atender a demanda o melhor possível.

O ambiente corporativo é descrito por Marçon (2014) como um local que permeia muita competição e conflitos, nestes casos faz-se necessário o equilíbrio emocional para o controle de conflitos e para preservação do clima. Dessa forma, o indivíduo pode direcionar seu espírito competitivo no sentido construtivo, visando ao seu crescimento pessoal, e não, com o objetivo de denegrir o outro em seu benefício próprio.

Marçon (2014) conclui que as empresas, atualmente, avaliam o nível de inteligência emocional dos seus candidatos através de técnicas de seleção, que variam entre testes de comportamento e psicológicos até dinâmicas em grupo. No entanto, muitas vezes, essa tarefa precisa ser executada em um prazo exíguo, sem possibilidade

de um período maior para observação, o que acarreta em uma análise superficial do indivíduo e de suas habilidades emocionais.

Diante do que foi mencionado sobre a importância da Inteligência emocional no meio corporativo, o Instituto Butantan ofereceu o curso no formato piloto de “Inteligência Emocional na Era da Inovação” para 115 colaboradores primeiramente com o intuito de promover a primeira formação de Educação Corporativa da instituição. O curso foi realizado no período de pandemia e no mês de setembro para incentivar a campanha brasileira do Setembro Amarelo que foi criada com a intenção de informar as pessoas sobre a prevenção do suicídio. O tema do primeiro curso de Educação Corporativa buscou auxiliar os colaboradores no intuito educativo de encorajá-los e fazer com que pensassem por si mesmos através de novos olhares e alternativas, sem a existência de respostas prontas, ou com a intenção de realizar diagnósticos pessoais.

Seu caráter foi com base nos fundamentos descritos, foi considerado o propósito de que os temas trabalhados ajudassem os colaboradores no conhecimento das suas próprias emoções, desenvolverem a empatia, lidarem com a pressão do dia a dia, desenvolverem a autoconfiança e auxiliarem a todos com uma perspectiva otimista diante do momento pessoal que cada um estivesse vivenciando.

5. Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA)

5.1. Aspectos Conceituais

Segundo Pereira, Schmitt e Dias (2018) foi a partir da segunda metade do século XX que o avanço e os desenvolvimentos tecnológicos colaboraram para impulsionar e transformar a maneira de ensinar e de aprender. Em contrapartida, o ritmo intenso do mundo globalizado e a complexidade ligadas à informação e tecnologia fazem com que o processo educativo não seja considerado como uma atividade meramente trivial. Os indivíduos envolvidos nesse processo necessitam estar constantemente atualizados no competitivo mercado de trabalho e/ou ativos na sociedade.

Os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) estão sendo cada vez mais utilizados no âmbito acadêmico e corporativo nos últimos anos, por serem uma opção tecnológica que atende esta demanda educacional. Diante disso, é importante ressaltar o entendimento mais crítico sobre o conceito que orienta o uso ou o desenvolvimento desses AVEAs, assim como, verificar a estrutura tecnológica e humana que auxilia no suporte ao processo ensino-aprendizagem (PEREIRA; SCHMITT e DIAS, 2007).

Em termos conceituais, os AVEAs para Pereira, Schmitt e Dias (2018) consistem em uma opção de mídia⁴ que é utilizada para mediação no processo de ensino-aprendizagem a distância. Sabe-se que a qualidade do processo educativo depende da proposta pedagógica, dos materiais propostos, da estrutura e qualidade dos professores, do envolvimento efetivo de tutores, monitores e equipe técnica, os recursos

⁴ Neste trabalho, a palavra mídia refere-se ao conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos resultantes da evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação que permitem a emissão e a recepção de mensagens.

tecnológicos e ferramentas utilizadas no ambiente e do quanto o aprendiz se envolve durante o processo.

Os AVEAs revolucionaram a EAD, tornando o ensino e a aprendizagem um processo muito mais dinâmico e interativo. Permitem agrupar em um ambiente uma série de mídias e ferramentas como material impresso, vídeos-aula, videoconferências, chat, fórum, blogs, os quais são utilizados para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno a distância (PEREIRA; SCHMITT e DIAS, 2007).

Os AVEAs fornecem um conjunto de ferramentas que auxiliam na comunicação, no acesso, no controle dos usuários do sistema em geral e na aprendizagem dos alunos. As funcionalidades mais comuns que provêm na interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são basicamente de dois tipos de ferramentas síncronas e assíncronas (SILVA, 2018).

Segundo Silva (2018) as ferramentas síncronas permitem uma comunicação simultânea e instantânea entre os participantes. Nessa perspectiva temos: o chat (bate-papo) recurso que permite que o tutor realize uma “conversa” em tempo real, síncrona, com troca simultânea de informações com todos os participantes conectados, mesmo estando em locais diferentes.

As ferramentas assíncronas para Silva (2018) provêm comunicação em tempos diferentes e são encontradas com maior frequência. As principais encontradas nos AVEAs são: e-mail (correio eletrônico), permitindo aos participantes do curso uma troca de mensagens de uma pessoa para outra ou para várias; fóruns que possibilitam aos participantes colocar em discussão, de uma maneira assíncrona, no qual não é necessário que todos os participantes estejam conectados simultaneamente, assuntos que sejam de interesse comum para o grupo.

De acordo com Milligan (1999), para a gestão do aprendizado e a disponibilização de materiais, um AVEA deve apresentar algumas ferramentas como:

1. Controle de acesso: geralmente realizado através de senha;
2. Administração: refere-se ao acompanhamento dos passos do estudante no ambiente, registrando seu progresso por meio das atividades e das páginas consultadas;
3. Controle de tempo: feito através de algum meio explícito de disponibilizar materiais e atividades em determinados momentos do curso, por exemplo, o recurso calendário;
4. Avaliação: usualmente formativa (como, por exemplo, a auto-avaliação);
- Comunicação: promovida de forma síncrona e assíncrona;
5. Espaço privativo: disponibilizado para os participantes trocarem e armazenarem arquivos;
6. Gerenciamento de uma base de recursos: para administrar recursos menos formais que os materiais didáticos, tais como (perguntas frequentes) e sistema de busca;
7. Apoio: como, por exemplo, a ajuda on-line sobre o ambiente;
8. Manutenção: relativo à criação e atualização de matérias de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se colocar que os AVEAs utilizam a Internet para possibilitar de maneira integrada e virtual (o acesso à informação através de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; a produção de atividades individuais ou em grupo (PEREIRA; SCHMITT e DIAS, 2007).

5.2. O AVEA *Google Sala de Aula*

Para Schiehl (2016) e Gasparini (2016) o *Google sala de aula* é uma ferramenta que cria uma sala de aula virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do Google Apps⁵. O professor acompanha o estudante no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas.

De acordo com Araújo (2016) o *Google sala de aula* é um objeto de aprendizagem que foi desenvolvido para auxiliar professores e escolas. Consiste num pacote gratuito com recursos como Gmail, Google Drive e Documentos Google. É uma ferramenta que permite a criação de grupos – turmas – para compartilhamento virtual de informações e documentos.

Silva (2018) menciona que o professor terá todo seu material/conteúdo organizado em uma plataforma, e poderá compartilhar com seus alunos, postar atividades, com diferentes mídias, promover interação e promover assim a aprendizagem colaborativa. A partir disso o autor registrou alguns benefícios sobre o uso do *Google Sala de Aula* tais como descritos na tabela abaixo:

Tabela 5.1. Principais benefícios sobre o uso do *Google sala de aula*

Benefício	Descrição
Fácil configuração	Os professores podem cadastrar uma turma e convidar alunos e professores auxiliares. No mural da turma, eles compartilham informações, como tarefas, avisos e perguntas.
Poupa tempo e papel	Os professores podem distribuir tarefas, se comunicar e manter a organização em um lugar.
Mais organização	Os alunos podem ver as tarefas na página "Pendentes", no mural da turma ou na agenda da turma. Todos os materiais didáticos são automaticamente colocados em pastas do Google Drive.
Comunicação e <i>feedback</i> aprimorados	Os professores podem criar tarefas, enviar avisos e iniciar instantaneamente debates com a turma. Os alunos podem compartilhar recursos uns com os outros e interagir no mural da turma ou por e-mail. Os professores também podem ver rapidamente quem concluiu ou não um trabalho, dar <i>feedback</i> direto e em tempo real e atribuir notas.

⁵O *Google Apps* é um serviço que oferece versões de vários produtos *Google* que podem ser personalizados de forma independente com o nome de domínio do cliente. Ele oferece vários aplicativos da *web* com recursos similares aos de pacotes de escritório tradicionais.

Funciona com aplicativos	O Google Classroom funciona com os seguintes recursos: Docs Google, Google Agenda, Gmail, Google Drive, Google Forms, entre outros.
Acessível e seguro	O Google Classroom é gratuito, seu suporte afirma que não exibe anúncios e não usa o conteúdo do professor ou os dados dos alunos para fins publicitários.

De acordo com Souza e Veloso (2016) a plataforma não necessita de instalação local e um servidor dedicado. A plataforma já se encontra online e hospedada facilitando a entrada (login) na plataforma e a integração de diversas ferramentas online disponibilizadas pelo Google como: Gmail, Google Drive, Hangouts, Google Docs e Google Forms.

O Google Classroom foi escolhido como plataforma desse projeto porque é o ambiente virtual utilizado institucionalmente pela Escola Superior do Instituto Butantan (ESIB), contribuiu muito porque a instituição possui a conta do Google Workspace facilitando a organização dos alunos que são colaboradores, além por possuir ferramentas funcionais e de fácil acesso. Souza e Veloso (2016) menciona que além de ter diversas ferramentas que auxiliam na aprendizagem, a plataforma pode ser usada por computadores, com a possibilidade de ser utilizada em smartphones e tablets, através de um aplicativo próprio disponível na Google Play⁶ e Apple Store⁷, possuindo portabilidade entre dispositivos.

Para Souza e Veloso (2016) outro diferencial é o sistema de *feedback* que é disponibilizado para que o professor possa dar todo suporte nas atividades, desde o início da atividade até o final. O sistema de atividade ou postagem na plataforma vai gerar uma notificação direta no e-mail do aluno e no aplicativo Google Classroom. O Google Classroom vem sendo melhorado constantemente pelo Google, através de *feedbacks* fornecidos pelos usuários da plataforma. A seguir, a tela dos módulos do curso na plataforma com postagem de vídeo e arquivos em PDF.

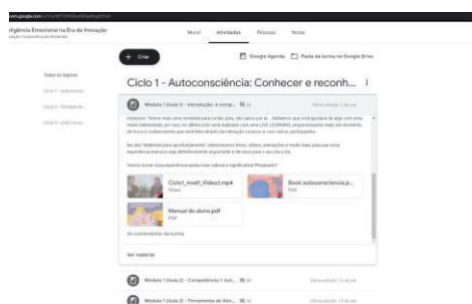


Figura 5.1. Tela de Atividades da Plataforma Google Classroom na turma de Inteligência emocional na era da inovação (Fonte:Google Classroom, (2020)).

Na seção seguinte será apresentada a metodologia utilizada neste trabalho, método de pesquisa, instrumentos utilizados na pesquisa e como serão analisados os dados obtidos com a aplicação das atividades propostas.

⁶ Disponível em: <<https://play.google.com/store>> Acesso em 28 de novembro de 2020.

⁷ Disponível em: <<https://itunes.apple.com/br/app/apple-store/id375380948?mt=8>> Acesso em 28 de novembro de 2020.

6. Metodologia

6.1. Metodologia e Instrumentos utilizados na pesquisa

No âmbito de investigação foi considerado desenvolver uma abordagem quantitativa (através de um *survey online* via Google Forms). Para a avaliação quantitativa do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), foi aplicada a Versão Portuguesa Reduzida do Web Based Learning Environment Inventory (WEBLEI) (Jesus, Gomes, Cunha, & Cruz, 2013, 2014), originalmente desenvolvido por Chang e Fisher (2001).

Além de dados demográficos, na versão reduzida do WEBLEI, existem 3 escalas, sendo que as primeiras duas escalas foram adaptadas dos trabalhos de Tobin (1998) e a escala final centra-se na estruturação e design do ambiente virtual. O instrumento escolhido utiliza uma medida de avaliação de Likert com 5 opções de resposta: “sempre”, “frequentemente”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”.

A Escala 1 refere-se a “Acesso” que contempla quatro categorias principais de itens referentes às dimensões: eficiência, conveniência, autonomia e flexibilidade e engloba 8 itens, representados na tabela abaixo:

Tabela 6.1. Escala 1 - Descrição dos itens que constituem a Escala de “Acesso”.

Número do item	Item
Item 1	Consegui aceder às atividades e conteúdos, nos momentos que me eram mais conveniente.
Item 2	Os conteúdos online e materiais didáticos estavam disponíveis na plataforma, em locais acessíveis.
Item 3	Poupei tempo em viagens e na presença nas aulas, para estudar e para outras tarefas.
Item 4	Consegui trabalhar ao meu ritmo para atingir os objetivos de aprendizagem propostos.
Item 5	Tive autonomia para decidir a quantidade de conteúdos que queria aceder.
Item 6	Tive autonomia para definir quando queria aceder à plataforma.
Item 7	A flexibilidade do ambiente virtual permitiu-me atingir os objetivos de aprendizagem.
Item 8	A flexibilidade do ambiente virtual permitiu-me explorar as minhas áreas de interesse.

A Escala 2 refere-se a Interação que contempla 5 categorias de itens em torno das dimensões: reflexão, qualidade, interação, *feedback* e colaboração. Engloba igualmente 8 itens representados na tabela abaixo:

Tabela 6.2. Escala 2 - Descrição dos itens que constituem a Escala de “Interação”.

Número do item	Item
Item 9	Pude comunicar de forma eletrônica com outros estudantes (via email, fórum, chat).
Item 10	Para que tivesse bons resultados de aprendizagem, tive de criar auto-disciplina.

Item 11	Quando não entendia algum conteúdo ou tarefa, pude questionar o meu tutor/professor.
Item 12	Quando não entendia algum conteúdo ou tarefa, pude questionar os meus colegas.
Item 13	Quando solicitados, os outros estudantes responderam prontamente às minhas questões.
Item 14	Tive apoio dos meus colegas durante a aprendizagem no ambiente virtual.
Item 15	Participei regularmente em auto-avaliações.
Item 16	Participei regularmente em hetero-avaliações.

A Escala 3 refere-se a Estruturação e Design que tem como objetivo, avaliar a estruturação pedagógica e racional do AVA, assim como o design do mesmo. Está incluído a relevância e abrangência de conteúdo, validade de conteúdo, facilidade de navegação, layout e aspectos estéticos. Contempla 8 itens descritos na tabela abaixo:

Tabela 6.3. Escala 3 - Descrição dos itens que constituem a Escala de "Estruturação e Design".

Número do item	Item
Item 17	Os objetivos de aprendizagem estavam estipulados claramente em cada sessão.
Item 18	A organização de cada sessão online era perceptível.
Item 19	A estruturação das sessões online, permitiu manter-me focado nos respectivos tópicos.
Item 20	Os objetivos de cada tarefa/trabalho foram apresentados de forma clara.
Item 21	As atividades online foram planejadas cuidadosamente durante o curso.
Item 22	Os conteúdos das sessões, foram apropriados para um ambiente virtual.
Item 23	A apresentação dos conteúdos foi clara.
Item 24	O ambiente de aprendizagem virtual estimulou o meu interesse ao longo de todo o curso.

6.2. Público-alvo

O curso teve um total de 115 alunos, sendo que 94 alunos responderam o *survey online* via Google Forms que foi aplicado ao final do primeiro ciclo do curso. Sendo assim o público é composto com idade entre 18 anos e colaboradores com mais de 54 anos. A seguir será apresentado o gráfico explicativo que demonstra que o maior índice de alunos está entre 35 a 44 anos.

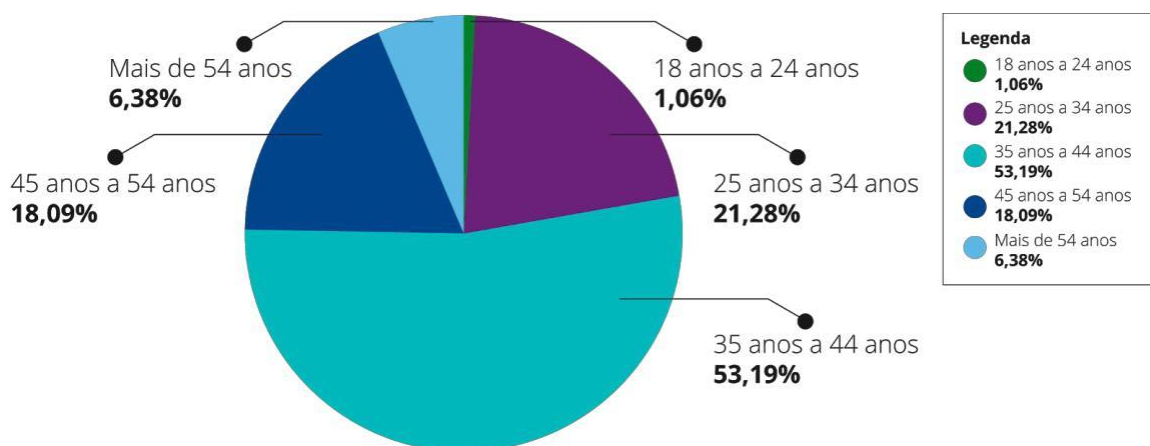


Gráfico 6.1. Idade do público alvo.

Dos 94 alunos que responderam o *survey online*, 34 pessoas é do gênero masculino e 60 pessoas é do gênero feminino. A seguir o gráfico que demonstra o percentual que demonstra que o maior número pertence ao público feminino.

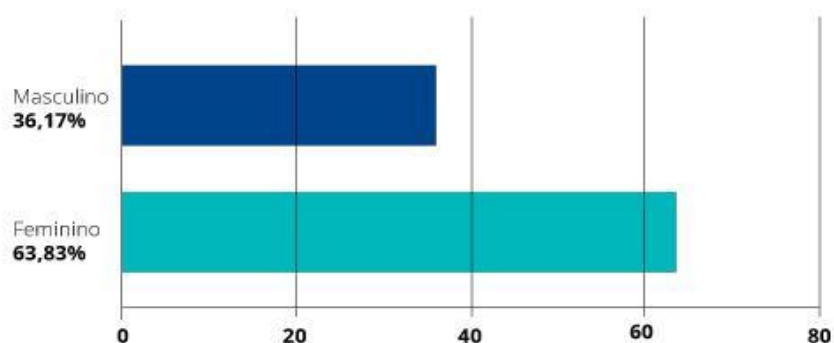


Gráfico 6.2 Gênero do público alvo.

O nível escolar é de 2 colaboradores com ensino médio, 68 com o ensino superior, 12 com mestrado e 12 com doutorado. A seguir o gráfico que demonstra o percentual e que conclui que a maior parte dos entrevistados possuem nível superior.

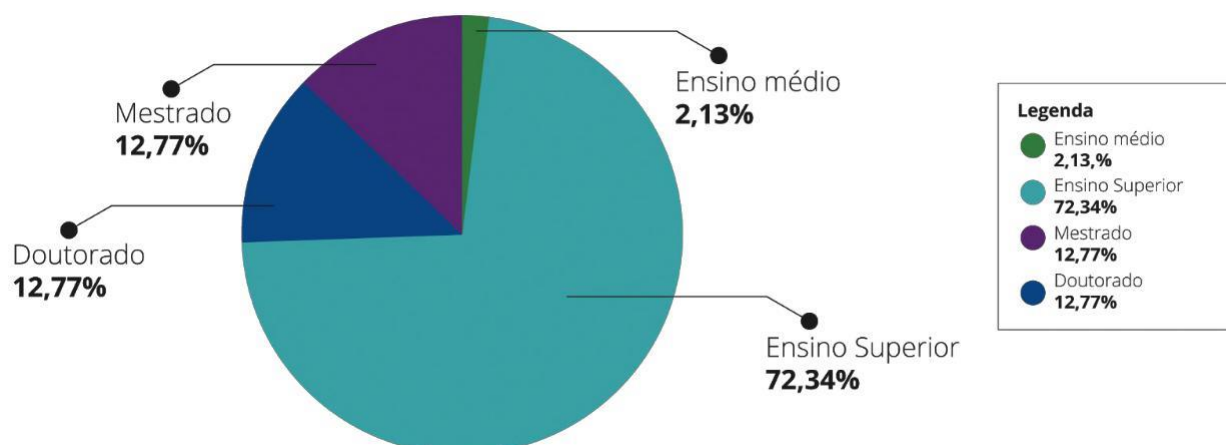


Gráfico 6.3 Nível escolar do público alvo.

Foi analisado a quantidade de colaboradores que já realizaram alguma formação a distância utilizando Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Verificou-se que dos 94 colaboradores, 49 responderam “Sim” (já realizaram alguma formação com AVEA) e 45 responderam “Não” (Nunca realizaram alguma formação com AVEA). A seguir o gráfico percentual representativo.

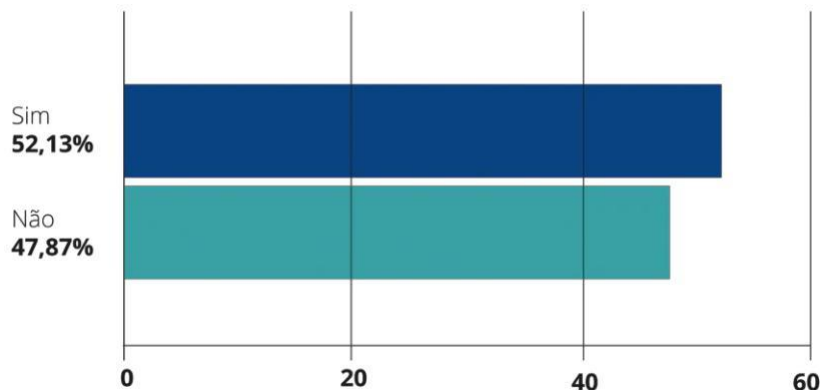


Gráfico 6.4. Quantidade de pessoas que já realizaram formação a distância utilizando Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA).

6.3. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 115 colaboradores do Instituto Butantan com apoio da Fundação Butantan e da empresa de consultoria O que nos une?. A análise final foi com 94 colaboradores que responderam o *survey online* via Google Forms que foi aplicado ao final do primeiro ciclo do curso.

6.4. Etapas das Atividades

Foi feito um planejamento para criação e produção do curso e a implementação do mesmo. A seguir estão as principais etapas das atividades realizadas.

- Reunião com a equipe da O que nos une? para realização do mapa de empatia. O objetivo era conhecer melhor o público alvo e compreender a persona⁸ e seus sentimentos, dores e necessidades. Esse material foi realizado online através da chamada de vídeo do WhatsApp e preenchimento simultâneo do mapa através da ferramenta Google Jamboard. A seguir a imagem do material com as informações coletadas.

⁸ Personas são personagens fictícios criados para representar os diferentes tipos de usuário dentro de um alvo demográfico, atitude e/ou comportamento definido que poderia utilizar um site, uma marca ou produto de um modo similar. Personas são uma ferramenta ou método de segmentação de mercado. Fonte: Wikipédia



Figura 6.1. Mapa de empatia realizado no Google Jamboard (Fonte: Google Jamboard, (2020)).

- Reunião com a equipe da O que nos une? para realização da técnica dos “5 Porquês”. Essa ferramenta consiste em perguntar 5 vezes o porquê de um problema ou defeito ter ocorrido, a fim de descobrir a sua real causa, a causa raiz. A questão para responder era: Por que o aluno precisa desenvolver a inteligência emocional? Esse material foi realizado online através da chamada de vídeo do WhatsApp e com preenchimento simultâneo do mapa através da ferramenta Google Jamboard. A seguir a imagem do material com as informações coletadas.



Figura 6.2. Técnica dos “5 Porquês” realizado no Google Jamboard (Fonte: Google Jamboard, (2020)).

- Reunião com a equipe da O que nos une? para criação da ementa do curso. Foi criado uma nomenclatura para os vídeos e foi organizado num documento os materiais que seriam usados em cada ciclo. Esse material foi realizado online através da chamada de vídeo do WhatsApp e com preenchimento simultâneo do Excel compartilhado via Google Drive. A seguir a imagem do material com as informações coletadas.

Ciclo	Tema	Objetivos	Conteúdo	Atividades
Ciclo 1	Introdução	Identificar a importância da inteligência emocional no contexto acadêmico e profissional.	Conceitos básicos de inteligência emocional e sua importância para o sucesso pessoal e profissional.	Atividade de reflexão sobre a própria inteligência emocional.
Ciclo 2	Autoconhecimento	Identificar e compreender as próprias emoções e sentimentos.	Autoconhecimento das emoções e sentimentos e sua influência no comportamento.	Atividade de identificação das próprias emoções e sentimentos.
Ciclo 3	Autoregulação	Identificar e compreender as próprias emoções e sentimentos e sua influência no comportamento.	Autoconhecimento das emoções e sentimentos e sua influência no comportamento.	Atividade de identificação das próprias emoções e sentimentos.
Ciclo 4	Empatia	Identificar e compreender as emoções e sentimentos dos outros e sua influência no comportamento.	Autoconhecimento das emoções e sentimentos e sua influência no comportamento.	Atividade de identificação das próprias emoções e sentimentos.
Ciclo 5	Competência Social	Identificar e compreender as emoções e sentimentos dos outros e sua influência no comportamento.	Autoconhecimento das emoções e sentimentos e sua influência no comportamento.	Atividade de identificação das próprias emoções e sentimentos.

Figura 6.3. Excel compartilhado via Google Drive (Fonte: Google Drive, (2020)).

- Reunião com a equipe da O que nos une? para criação do Design Instrucional do curso. Foi criada a trilha pedagógica do curso, foi descrito o tempo de cada aula e como seria abordado cada tema. Esse material foi realizado online através da chamada de vídeo do WhatsApp e preenchimento simultâneo do Power Point compartilhado via Google Drive. A seguir a imagem do material com as informações coletadas.

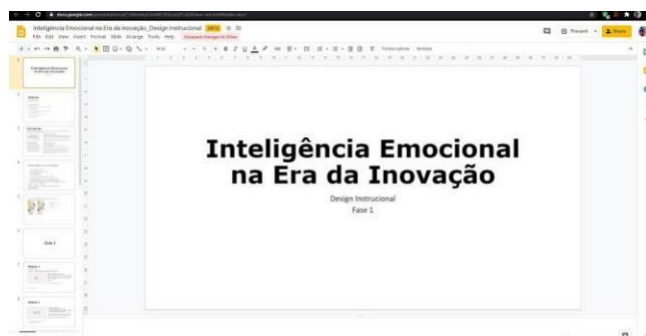


Figura 6.3. Power Point compartilhado via Google Drive (Fonte: Google Drive, (2020)).

- Criação dos materiais impressos e online e gravação dos vídeos. Os materiais que foram disponibilizados aos alunos são: um book interativo para cada ciclo (os books continham botões e QR Codes com materiais complementares), um manual do aluno com explicação da jornada pedagógica com informações para melhor aproveitamento do Google Classroom e os certificados impressos para todos que concluíram o curso.

Os materiais online desenvolvidos são: 3 informes online (teaser de apresentação do curso) e uma apresentação em Power Point para a aula síncrona.

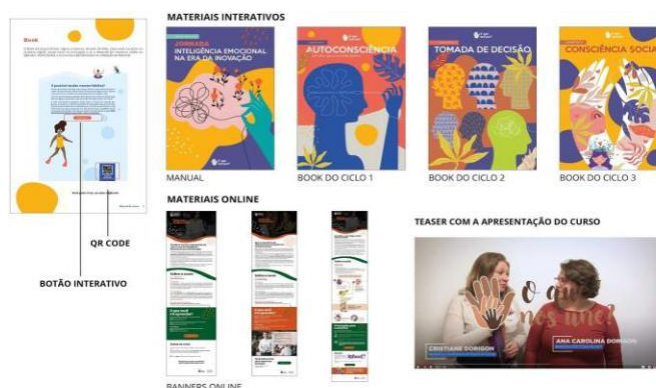


Figura 6.4. Materiais desenvolvidos para os alunos.

- Gravação, minutagem, edição dos vídeos e criação de vinheta. Os vídeos contêm: vinheta, palavras de fixação do conteúdo, os vídeos foram intercalados com outros e com animações do Youtube para que a explicação ficasse mais lúdica e com um melhor entendimento. Foram feitos 13 vídeos, cada um tem no máximo 22 minutos.

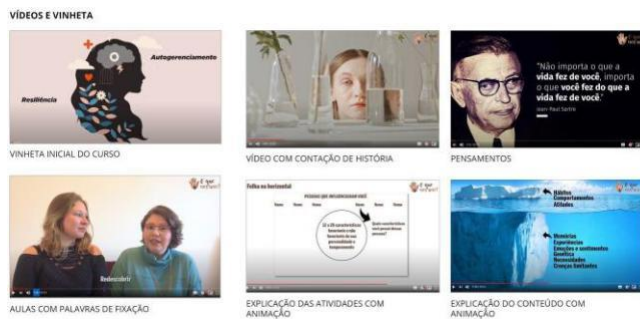


Figura 6.5. Vídeos e vinheta desenvolvidos para os alunos.

- Foram criadas 3 páginas no Microsoft Sway com indicações de materiais complementares. Nelas continham: Referências Bibliográficas, postagens de animações e filmes sobre o tema, indicações de documentários, filmes e séries para aprofundamento do conteúdo. Nessa etapa também foram criados o *Survey online* (Google Forms) e a avaliação de satisfação para que o setor de recursos humanos pudesse registrar como o curso foi avaliado pelos colaboradores.



Figura 6.6. Materiais complementares desenvolvidos para os alunos (Fonte: Microsoft Sway, (2020)).

- Organização dos materiais e da trilha no Google Classroom.

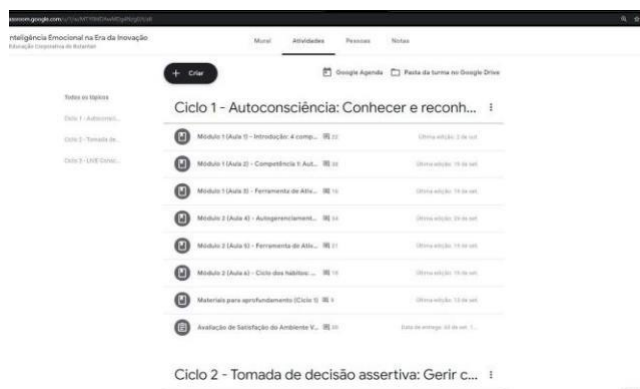


Figura 6.7. Organização dos módulos e materiais do curso (Fonte: Google Classroom, (2020)).

- Para a aula síncrona foi realizada pela Plataforma Zoom e foram criadas dinâmicas para que os alunos pudessem interagir, teve uma apresentação em Power Point e uma atividade final na plataforma Kahoo. Os 3 primeiros alunos receberam prêmios especiais e os outros alunos receberam presentes de participação preparados pelo setor dos recursos humanos.

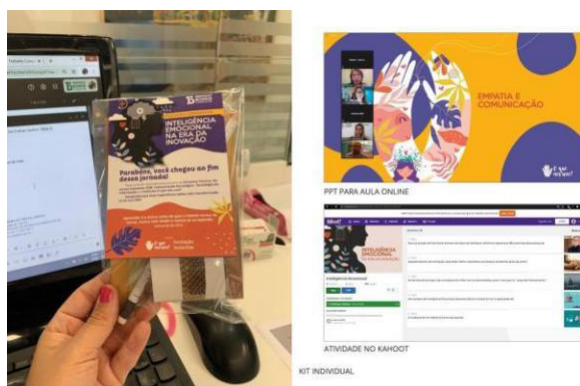


Figura 6.8. Atividade na plataforma Kahoo, PPT da aula online e KIT de presentes. (Fonte: Plataforma Zoom, (2020) e Plataforma Kahoo, (2020)).

6.5. Apresentação e Discussão de Resultados

A Versão Portuguesa Reduzida do WEBLEI, foi aplicada através de formulário online (Google Forms) tendo por base os números indivíduos que responderam a todas as questões de cada escala. Os itens 15, 16 e 20 relativos a atividades de auto e hetero-avaliação e aplicação de tarefas e trabalhos, não são aplicáveis no presente contexto, uma vez que as mesmas não foram promovidas.

Na tabela abaixo apresentam-se os resultados globais da avaliação da Escala de Acesso. Segue a tabela com os dados.

Tabela 6.4. Resultados da Escala de Acesso da aplicação da Versão Portuguesa Reduzida do WEBLEI.

Acesso	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre	Alpha Cronbach
Item 1	0	0	6	20	68	0,784
Item 2	0	0	2	9	83	
Item 3	0	1	10	25	58	
Item 4	0	0	4	20	70	
Item 5	0	0	3	15	76	
Item 6	0	0	1	9	84	
Item 7	0	0	1	18	75	
Item 8	0	0	4	20	70	

Os resultados obtidos, são bastante promissores na escala de Acesso, sendo que a mesma apresenta valores igualmente favoráveis ao nível da consistência interna. De acordo com Jesus e Gomes (2014), a escala de “Acesso” contempla questões que caracterizam a eficiência e conveniência do acesso à plataforma (independente de limitações de espaço-temporais) e aos recursos educativos assim como a autonomia e

flexibilidade concedida ao estudante em definir metas e cumprir com os objetivos de aprendizagem. Sendo assim, todas as questões desta escala as respostas foram maioritariamente “Sempre” ou “Frequentemente”.

Na tabela 6.4, os itens 1 e 2 estão relacionados ao acesso dos materiais por conveniência, eficiência e acessibilidade respectivamente, a maioria das respostas foi “Frequentemente” e “Sempre” percebemos que tanto o material, quanto o conteúdo do curso mostrou-se de fácil acesso. Dessa forma, o Google Classroom possibilitou que os alunos tivessem autonomia e flexibilidade ao acessar os materiais.

Com relação aos itens 3 e 4 que tratam do tempo em que os alunos economizaram, pode-se observar que “Frequentemente” e “Sempre” tiveram um índice maior podemos concluir que o ambiente virtual otimiza o tempo dos alunos, o que torna o curso corporativo mais proveitoso em decorrência das outras tarefas diárias.

Ao analisar os itens 5, 6, 7 e 8 pode constatar que ao se referir a autonomia quanto ao ritmo de aprendizagem, à quantidade de conteúdos acessados e à escolha de quando acessar, nota-se que, majoritariamente, as respostas são “Frequentemente” e “Sempre”, assim pode-se concluir que o Google Classroom é uma ferramenta extremamente eficaz, pois permitiu que os alunos tivessem flexibilidade na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, permitiu a autonomia para explorar melhor as áreas de interesse.

Na tabela abaixo apresentam-se os resultados globais da avaliação da Escala de Interação. Segue a tabela com os dados.

Tabela 6.5. Resultados da Escala de Interação da aplicação da Versão Portuguesa Reduzida do WEBLEI.

Acesso	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre	Alpha Cronbach
Item 9	1	5	14	28	46	0,853
Item 10	0	2	9	34	49	
Item 11	8	6	4	36	40	
Item 12	11	5	5	28	45	
Item 13	13	3	9	29	40	
Item 14	11	6	6	34	37	
Item 15	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	
Item 16	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	

A escala de “Interação” procura analisar o nível de colaboração / interação entre estudantes e o docente assim como a qualidade da interação e a existência de *feedback*. Nesta escala a maioria das respostas foi assinalada como “Sempre” e “Frequentemente”. Existe, contudo, uma frequência relativamente elevada (14) de respondentes com a opção “Às vezes” no item 9 o qual pode-se comunicar de forma eletrônica com outros estudantes (via email, fórum, chat) é possível que essa opção tenha sido assinalada porque a maior parte do curso os alunos tiveram a preferência de interagir nos comentários e mural do Ambiente de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e não precisaram recorrer a esses outros recursos.

Tratando-se do item 11 que relaciona interação entre aluno-professor, notamos que a maioria dos estudantes respondeu “Frequentemente” e “Sempre” quando perguntados se questionavam o docente quando não entendiam algum conteúdo. Isso demonstra que a plataforma Google Classroom consegue realizar a mediação no formato online e assíncrono. O registro dos questionamentos fica para que todos os alunos possam também participar e colaborar com suas análises e ideias, isso torna o ambiente mais eficiente no quesito interação.

No que diz respeito aos itens 13 e 14, os quais reportam ajuda às dúvidas e apoio no processo de aprendizagem, notamos que a interação entre os colegas foi na maioria respondida com “Frequentemente” e “Sempre”. Isso demonstra que o ambiente virtual possibilita a troca de informações e propicia uma aprendizagem mais efetiva e colaborativa.

Na tabela abaixo apresentam-se os resultados globais da avaliação da Escala de Estruturação e Design. Segue a tabela com os dados.

Tabela 6.6. Resultados da Escala de Estruturação e Design da aplicação da Versão Portuguesa Reduzida do WEBLEI.

Acesso	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre	Alpha Cronbach
Item 17	1	5	14	28	46	0,813
Item 18	0	2	9	34	49	
Item 19	8	6	4	36	40	
Item 20	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	
Item 21	11	5	5	28	45	
Item 22	13	3	9	29	40	
Item 23	4	2	10	30	48	
Item 24	12	6	10	35	31	

O objetivo da escala de “Estruturação e Design” é avaliar a estruturação pedagógica e racional do ambiente online de aprendizagem, assim como o design do mesmo. Os dados recolhidos apontam para a adequação das opções tomadas ao nível da estruturação e design do AVEA (maioria das respostas selecionadas como “Frequentemente” e “Sempre”).

Em relação aos itens 17,21,23 que se referem se os objetivos da aprendizagem e conteúdos foram conduzidos de forma clara, observamos que a maioria dos alunos respondeu “Frequentemente” e “Sempre” o que demonstra que através do Google Classroom é possível o professor/mediador transpor o seu planeamento didático do conteúdo de forma virtual.

Em se tratando do item 24 o que visa investigar se o Google Classroom estimulou o interesse do aluno ao longo da disciplina, observamos que a maior parte dos alunos responderam “Frequentemente”. Essa resposta demonstra que eles estão se apropriando da plataforma como um instrumento de ensino, de forma que essa adesão total não seria esperada já que 47,87% estaria entrando em contato com esse universo pela primeira vez.

7. Considerações finais

Os resultados deste estudo demonstraram que o uso do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) se justifica, porque serve como uma nova alternativa didática de ensino para aplicar na Educação Corporativa. Ainda pode-se ressaltar que o aluno tem maior flexibilidade de horários, o que possibilita o despertar de suas habilidades e atitudes que ajuda a promover a autodisciplina, autoconhecimento, proatividade, autonomia, empatia e outros fatores essenciais para os profissionais que atuam na instituição.

A criação de um curso piloto num momento conturbado de pandemia com uma temática que explora o autoconhecimento e oferece aos colaboradores o entendimento sobre questões quase nunca abordadas no seu dia a dia, mas que permeiam nas suas relações fez com possibilitasse uma maior abertura de novos cursos que explorem temáticas que auxiliassem os colaboradores para o melhor convívio consigo mesmos e com o próximo.

A criação e a utilização de um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) como espaço de aprendizagem corrobora com o papel de formar profissionais com competências e habilidades que os qualifiquem para uma atuação mais consciente no ambiente de trabalho.

Essa experiência pode transpor os paradigmas que algumas pessoas tinham em relação ao ensino a distância e possibilitou que a instituição irá oferecer uma grade com novos cursos em formato online para os colaboradores no próximo ano. O processo avaliativo que aqui se apresenta, serve de suporte e valida a experiência do ponto de vista conceitual. Espera-se que os resultados, aqui obtidos, sirvam como referência, para parte da equipe, para que novas edições possam ser realizadas e possam ultrapassar as fragilidades ocorridas no curso piloto e propor novas alternativas para futuros cursos a distância. Espera-se que os resultados encorajadores possam servir de base para diversificar as atividades e formações posteriores que a instituição se propor a realizar com seus colaboradores.

7. Referências

ABED. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**. 2016. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf Acesso em 10/11/2020.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. 2011. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em 20/09/2020.

ARAÚJO, Helenice Maria Costa. **O uso das ferramentas do aplicativo “google sala de aula” no ensino de matemática**. 2016. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6470/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Helenice%20Maria%20Costa%20Ara%C3%BAjo%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 15/09/2020.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EUDSC, 2003.

BEAUPORT, E. **Inteligência emocional: as três faces da mente**. Brasília, DF: Teosófica, 1998.

BERNARDO, V. **Educação a distância: fundamentos**. Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. 2009. Disponível em: <<http://www.virtual.epm.br/material/tis/enf/apostila.htm#INTRODUÇÃO>>. Acesso em: 12/09/2020.

CAETANO, M. M. **A educação à distância e a realidade brasileira: paradoxos e dificuldades de comunicação e como a linguística aplicada pode analisá-los e apontar soluções**. 2009. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7027>. Acesso em: 10/11/2020.

CAMPOS, Ertz Ramon Teixeira; PORTO, César Henrique de Queiroz; RODRIGUES, Humberto Gabriel; OLIVEIRA, Francisco Malta de; CASTRO, Wilckerson Simões de; SILVA, Érica Rodrigues Benjamim; BEIRÃO, Éder de Souza. **Breve histórico da educação a distância no Brasil e do Cead-Unimontes:**

rompendo limitações geográficas para atender às aspirações dos estudantes e promover ensino, pesquisa e extensão. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/129438083-Resumo-artigos-de-revisao.html>. Acesso em: 10/10/2020.

CEZAR, K. M. M.; RIBAS, J. R. **Educação a distância nas universidades corporativas**. 2006. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/769.pdf>. Acesso em: 12/11/2020.

CHANG, V., & Fisher, D. (2001). **The validation and application of a new learning environment instrument to evaluate online learning in higher education**. In P. Jeffrey (Ed.), Presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Fremantle, Western Australia: Australian Association for Research in Education.

DALMAU, M. B. L.; RODRIGUES, R. S.; VALENTE, A. M.; BARCIA, R. M. A. **Educação profissional, a EAD e as universidades corporativas: um mercado emergente**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=9>. Acesso em: 12/08/2020.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: Mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

GOLEMAN, D. **Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama**. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2003.

_____. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2006.

_____. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **O poder da inteligência emocional: A experiência de liderar com sensibilidade e eficácia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GOMES, Péricles Varella. VERMELHO, Sônia Cristina. HESKETH, Camile Gonçalves. SILVA, Ana Carolina Castelli da. **Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR**. *Revista Diálogo Educacional*. Paraná, v.3, n° 6, p. 11-27, maio/agosto, 2002.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a distância na formação de professores: Viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

JESUS, Ângelo; GOMES, Maria João. **Uma abordagem à avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem**. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291972110_Uma_abordagem_a_Avaliacao_de_Ambientes_Virtuais_de_Aprendizagem. Acesso em 06/10/2020.

LIMA, Ari. **A importância da inteligência emocional para o sucesso de uma organização**. 2008. Disponível em: <<http://ari-lima.blogspot.com/2008/06/importancia-da-inteligencia-emocional.html>>. Acesso em: 10/09/2020.

LITTO, F. M., & Formiga, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education. 2012.

LITWIN, E. **Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

MACHADO, P. de A., Bellini, C. G. P., & Leite, J. C. de L. **Adoção e uso de inovação tecnológica em educação a distância: estudo sobre integração de TAM e IDT**. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ADI1671.pdf>. Acesso em 05/10/2020.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 28/09/2020.

MARÇON, Stela Tavares. **A importância da inteligência emocional no ambiente corporativo**. 2014. Disponível em: <http://177.107.89.34:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/StelaMARCON.pdf>. Acesso em: 28/09/2020.

MATTA, A. E. R. **Comunidades em rede de computadores: abordagem para a educação a distância – EAD acessível a todos**. 2003 Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Comunidades_Rede_Computadores_Alfredo_Matta.pdf. Acesso em: 05/10/2020.

MEISTER, J. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINTZBERG, H. **Managers, not MBAs**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2003.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996.

_____. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 20/09/2020.

NUNES, Ivônio B. **Noções de educação a distância**. 1994. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF. Acesso em 15/10/2020.

_____. **Educação à distância e o mundo do trabalho**. In: Tecnologia Educacional. v.21, n.107. Rio de Janeiro: ABT, jul/ago. 1994.

PEREIRA, A. T. ; SCHMITT, V; DIAS, M. R. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, A. T. (orgs). **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT. 1996.

RÊGO, Cláudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a07v1762.pdf>, Acesso em: 02/09/2020.

RODRIGUES, Humberto Gabriel et. al. **Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos docentes da saúde**. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200007. Acesso em: 05/10/2020

RODRIGUES, M. **Universidade aberta do Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.vestibular.brasilescola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>. Acesso em: 20/10/2020.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p.218 - 230
- SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola: A emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.
- SANTOS, P. SEED – **Secretaria de Educação a Distância**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/09/2020.
- SCHIEHL, E. P. GASPARINI, I. 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70684/40120>. Acesso em: 06/09/2020
- SILVA, Edivan Claudino Soares da. **O Google sala de aula como interface de aprendizagem no ensino superior**. 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/113351146-O-google-sala-de-aula-como-interface-de-aprendizagem-no-ensino-superior.html>. Acesso em 05/09/2020.
- SOUZA, Affonso; VELOSO, Flávia. **Uso da plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: relato de aplicação no ensino médio**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3315/1/ACSS30112016.pdf>. Acesso em 03/10/2020.
- TESTA, M. G; FFREITAS, H. M. R. (2002). **Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via internet: a visão dos especialistas**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500010&lng=pt&tlng=pt. Anexo em: 02/09/2020.
- TOBIN, Kenneth (1998). **Qualitative perceptions of learning environments on the World Wide Web**. Learning Environments Research, 1(2), 139-62.
- PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C.. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. Cybis (org). **Ambientes virtuais de aprendizagem: em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.
- VIEIRA, G. **A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional**. 2003. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5184>>. Acesso em: 28/09/2020.
- VON KROGH, G.; ICHIJO, K.;NONAKA, I. **Enabling Knowledge Creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation**. New York: Oxford University Press, 2000.