

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



CURSO DE MESTRADO

**A AÇÃO DOCENTE NA EAD: A MEDIAÇÃO DO TUTOR
ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA**

RECIFE

2012



JOSE SEVERINO DA SILVA

**A AÇÃO DOCENTE NA EAD: A MEDIAÇÃO DO TUTOR
ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA**

Dissertação de mestrado apresentada à coordenação do programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – **EDUMATEC – UFPE**. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a Ana Beatriz Gomes de Carvalho.

RECIFE

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586a

Silva, Jose Severino da.

A ação docente de EAD: a mediação do tutor / Jose Severino da Silva. – Recife: O autor, 2012.

145 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Ana Beatriz Gomes de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica.

Inclui bibliografia.

I. Educação a distância. 2. Mediação pedagógica. 3. Prática docente.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes de. II. Título.

CDD 371.35 (22. ed.)

UFPE (CE2012-25)



ALUNO

JOSÉ SEVERINO DA SILVA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“A AÇÃO DOCENTE NA EAD: A MEDIAÇÃO DO TUTOR ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.”

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora
Prof^ª. Dr^ª. Ana Beatriz Gomes de Carvalho

Examinador Externo
Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto

Examinadora Interna
Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Smith Cavalcante

Recife, 03 de fevereiro de 2012.

À memória da minha avó e mãezinha querida Rosa Furtuoso Freire que durante o desenvolvimento das atividades das disciplinas do mestrado retornou à pátria espiritual deixando para nós o legado de nunca desistir dos nossos objetivos por mais difícil que possa parecer o caminho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus. A ele Todos os louvores por ter abençoado cada momento dessa caminhada, e por ser a energia que mobiliza todas as ações humanas na direção da construção do amor.

À minha família, por ser minha base no momento em que o chão parece sumir debaixo dos nossos pés.

À Profª Dra Ana Beatriz Gomes de Carvalho, pela brilhante orientação, pelo crédito pessoal dado a mim e pela credibilidade dada ao meu trabalho, proporcionando tranquilidade para o desenvolvimento da pesquisa e segurança na busca pela construção do aprendizado.

À profª Dra Patricia Smith e ao Prof Dr João Mattar que supervisionaram nosso trabalho realizando uma criteriosa análise desde a qualificação até seu término.

À Profa Dra Auxiliadora Padilha por ter me acompanhado na vida acadêmica desde meu ingresso na mesma até o momento atual, sendo sempre essa pessoa brilhante com quem podemos contar sempre.

Aos meus amigos, que me incentivaram sempre a seguir em frente, que estiveram ao meu lado nos momentos de angústia acadêmica me apoiando e me fornecendo os subsídios afetivos necessários para que eu não me distanciasse da realidade social, meu muito obrigado.

À minha grande coordenadora de enfermagem Sônia Damaso que com seu jeito dinâmico me ensinou que trabalhar em equipe é muito mais do que determinar tarefas, mas precisa acreditar nas ações individuais e me deu o impulso inicial para o mestrado proferindo a frase “vá brilhar, pois suas ações são maiores do que as que você desenvolve aqui”.

Aos meus queridos amigos da minha turma do mestrado pelo apoio que era oferecido nos momentos de necessidade, especialmente Jurema e Fernanda por termos nos tornado uma equipe constante de trabalho.

Aos meus gestores institucionais e colegas de trabalho por acreditarem no meu trabalho e pela credibilidade e incentivo durante o desenvolvimento da pesquisa, meu muito obrigado.

Aos amigos e mestres da turma anterior a nossa pelo apoio inicial no desenvolvimento da iniciação científica, sobretudo, Flavia, Ricardo e Rogério Paiva pelo apoio dado.

À Equipe da EaD UFRPE, pelo apoio recebido no desenvolvimento do estudo.

Á todos os nossos queridos professores e funcionários do programa que contribuíram de forma efetiva para que chegássemos ao final desta tão importante etapa da nossa vida acadêmica com o dever cumprido.

Enfim, à todos que acreditaram e que acreditam na minha capacidade de propor mudanças a outras pessoas através da educação, pois como eu, também acreditam ser o meio viável para promover uma transformação significativa no ser humano.

RESUMO

A educação a distância cada vez mais amplia seu raio de desenvolvimento no país. Essa ação, também requer uma ação docente cada vez mais diversificada no sentido do uso da ferramenta tecnológica e no desenvolvimento dos múltiplos papéis que surgem a partir desta realidade. Nesse sentido, o professor-tutor vem desenvolvendo uma mediação muito mais ampla e complexa do que está previsto nos documentos oficiais e programas dos cursos a distância em que atuam, no entanto, não é considerado docente na modalidade. Investigamos o papel docente do professor-tutor nos cursos a distância em Pernambuco como forma de buscar elementos para complementar essa discussão. Tendo como sujeitos professores-tutores que atuam em quatro instituições distintas no Estado, selecionados a partir do formulário GDOCS, comparamos as informações com os documentos oficiais e projeto dos cursos em que atuam utilizando a análise de conteúdo para relacionar as informações e entender a ação desenvolvida pelos professores-tutores em sua atuação nos AVEAS. Concluímos que a ação do professor-tutor na educação a distância se distancia da real ação docente desenvolvida por ele, uma vez que, estas acabam por extrapolar os limites estabelecidos nos documentos oficiais e projetos dos cursos nos AVEAS em que atuam no sentido da construção da aprendizagem junto aos alunos.

Palavras chave: Educação a distância. Ação docente e Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

Distance education increasingly expands its scope of development in the country. This action also requires a teaching action increasingly diversified towards the use of technological tools and the development of the multiple roles that emerge from this reality. In this sense, the teacher-tutor has developed a mediation much broader and complex than is provided in the official documents and programs of distance education courses in which they operate, however, is not considered in the teaching mode. We investigated the role of the teacher-tutor teaching in distance education courses in Pernambuco as a way to find elements to complement this discussion. The subjects were teachers-tutors who work in four different institutions in the state, selected from the form GDOCS, comparing the information with the official documents and design courses that work using content analysis to relate the information and understand the action developed by teacher-tutors in their work in AVEAS. We conclude that the action of the teacher-tutor in distance education is far from the actual teaching activities developed by him, since they end up extrapolating the limits laid down in official documents and projects in the courses in acting AVEAS towards the construction of learning amongst students.

Keywords: Distance Education. Teacher Action and Pedagogical Mediation.

LISTA DE SIGLAS

- AVEAS**- Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOU – Diário Oficial da União
EAD - Educação a Distância
FNDE- Fundo Nacional Para o Desenvolvimento da Educação
IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
SEED – Secretaria de Ensino a Distância
UAB – Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Valores das Bolsas UAB 2009.....	42
Quadro 02 - Valores das Bolsas UAB 2010.....	43
Quadro 03 - A mediação pedagógica para o professor-tutor.....	121
Quadro 04 - O papel do professor-tutor no formulário G DOCs.....	117
Quadro 05 - O papel do professor-tutor nos projetos dos cursos.....	121
Quadro 04 – O papel do professor-tutor para as instituições.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Participação na JOVAED grupo temático a ação docente na EaD.....	101
Tabela 02 - Respostas do formulário G DOCs sobre orientações pedagógicas.....	110
Tabela 03 - Respostas do formulário G DOCs sobre definição de critérios de avaliação.....	111
Tabela 04 - Adequação do material didático ao Curso.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Formulário GDCOS.....	88
Figura 02 - Fórum JOVAED.....	108
Figura 03 - Fórum JOVAED.....	116
Figura 04 - A dicotomia na ação da tutoria.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - O perfil do professor-tutor.....	104
Gráfico 02 - Orientações didáticas para a tutoria.....	106
Gráfico 03 - Orientações pedagógicas para a tutoria.....	109
Gráfico 04 - Respostas do formulário G DOCs sobre o material didático.....	113
Gráfico 05 - Diversificação da mediação Pedagógica.....	118
Gráfico 06 - Estratégia de acompanhamento do aluno nos AVEAS.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.2 Objetivos	18
1.3 Contribuições e percurso metodológico da pesquisa	19
1.4 Apresentação da estrutura do trabalho	19
2. O Projeto UAB e o Ensino superior no Brasil	21
2.1 O panorama da Educação a Distância pós LDB	21
2.2. A definição dos papéis docentes na EaD	37
2.3. O papel do professor-tutor na EAD	43
3. A mediação pedagógica na Educação a Distância	47
3.1. Conceito de mediação pedagógica	47
3.2. A mediação pedagógica nos AVEAS	52
4. O desafio da docência contemporânea no ensino superior	66
4.1. A docência na sociedade da tecnologia	66
4.2. A docência on line	71
4.3. O tutor como docente on line	74
5. O desenvolvimento metodológico da pesquisa	81
5.1. O método	81
5.2. As etapas da pesquisa	85
5.3. A etapa 01	86

5.4. A etapa 02: Busca pelos documentos oficiais dispostos nos sites oficiais do Estado.....	88
5.5. A análise dos documentos	89
5.6 A etapa 03: Análise dos projetos institucionais.....	90
5.7 A etapa 04: Entrevistas	91
5.8. Os campos da pesquisa.....	91
5.9. A instituição 01	94
5.10. A instituição 2.....	96
5.11. A instituição 03.....	97
5.12 A instituição 04.....	98
5.13 Campo de pesquisa virtual	100
6. Discussão dos resultados	103
7. Conclusão.....	129
8. Referências.....	133

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento apresentado pela sociedade do século XXI, sobretudo no que se refere ao uso da tecnologia, a educação começa a ganhar novos ares e os processos de ensino e aprendizagem também ganham novos direcionamentos. Nesta perspectiva, as tecnologias advindas deste desenvolvimento, cada vez mais passam a ser utilizadas como recurso para promoção do conhecimento e como elemento didático na promoção e desenvolvimento de situações de aprendizagem. Tendo em vista as mudanças que a sociedade vem sofrendo no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico que também influencia a forma como construímos conhecimento, observamos a necessidade de entender este processo e a forma como ele acontece no nosso meio.

Sob esta ótica, observamos ainda que o desenvolvimento tecnológico possibilita o surgimento de novas formas de construir a aprendizagem, tanto no exercício do papel docente quanto nas formas de utilização da tecnologia para o desenvolvimento de processos educacionais que até então se concentravam relegados aos ambientes específicos que utilizavam desta tecnologia como base, sobretudo, nos ambientes de pesquisa. A relação direta estabelecida entre o professor e o conteúdo didático a partir da utilização destas tecnologias também muda a forma de construir conhecimento, torna-se ainda mais efetiva quando observamos, por exemplo, o ensino superior a distância, onde o professor passa a assumir o papel de mediador na construção deste conhecimento e o recurso tecnológico a ferramenta-base para o desenvolvimento desta ação.

Nesse sentido, o modelo UAB (Universidade Aberta do Brasil) apresenta-se como o grande palco para o desenvolvimento desta ação educacional. Voltado para os desenvolvimentos de metodologias de ensino em que, alunos e professores, se encontram geograficamente distantes, porém, ligados pela mesma base tecnológica e onde o professor torna-se o grande usuário do recurso tecnológico na perspectiva

do desenvolvimento de metodologias que efetive a construção do conhecimento junto aos alunos.

È neste constante movimento que observamos o professor inserido no desenvolvimento de uma diversidade de ações que são inerentes a modalidade a distância, porém, característicos deste novo modelo educacional trazido pela UAB. Vemos agora o professor que atua desde a produção dos materiais didáticos para os cursos a distância, desenvolvendo disciplinas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAS) até o desenvolvimento da tutoria. Tomaremos como base para o nosso estudo a estrutura docente adotada pela UAB que detalharemos com maior profundidade no decorrer da nossa discussão.

Nosso foco de estudo recairá justamente sobre o papel deste tutor que desenvolve a mediação pedagógica diretamente junto aos alunos nos AVEAS e, ao qual, estaremos considerando sua ação docente desenvolvida nestes ambientes virtuais de ensino e aprendizagem denominando-o durante nossa discussão de professor-tutor. Nesse sentido, discutiremos Qual a finalidade da sua ação? Qual a importância desta ação junto aos alunos? Qual é o papel desempenhado por este professor-tutor junto aos alunos em relação a construção do conhecimento? Estes são alguns questionamentos que analisaremos no desenvolvimento do nosso estudo sobre este profissional inserido na EaD. O contexto da pesquisa é a ação docente na Educação a Distância como modalidade que cada vez ganha mais força na esfera educacional devido as inovações tecnológicas e suas possibilidades pra o desenvolvimento da aprendizagem, como um novo desafio para a ação docente. Este desafio se deve ao fato de que a modalidade exige do professor uma postura diferenciada da assumida na modalidade presencial, modificando assim sua atuação. Desta forma, a construção do aprendizado agora passa a acontecer mediada por um leque de recursos tecnológicos que subsidiarão as novas relações com a construção tanto do processo de ensino quanto de aprendizado.

Em outras palavras, a prática docente permeada pela utilização do recurso tecnológico, sobretudo na Educação a Distância (EaD), como forma de dinamizar a apreensão do conhecimento não se limita apenas a sua aplicabilidade didática,

requer uma intenção mediadora do professor. Este, agora passa a configurar-se como tutor na EaD e que, para nós, o denominaremos de professor-tutor, uma vez que, assume o papel de mediador junto aos alunos nos AVEAS como foco da sua ação pedagógica, utilizando-se do recurso tecnológico como elemento promotor de situações que visem a construção do conhecimento e a inserção do aluno num contexto social de aprendizagem. Como discute Kenski (2007, p. 46) passa a ser “aquele que vai auxiliar na busca dos caminhos que levam a aprendizagem, garantindo o acesso e as articulações entre o processo e as tecnologias através das interações que definem a qualidade da educação”.

É nesta perspectiva que a ação docente desenvolvida pelo professor-tutor, no processo de mediação pedagógica, apresenta uma expressão muito mais relevante quando este se percebe inserido numa nova perspectiva de construção da aprendizagem na educação a distância. Nesse sentido, percebe sua prática docente assumindo características específicas devido a se encontrar ancorada numa base tecnológica fazendo-se necessário uma constante reflexão sobre esta prática para que a mesma se efetive.

A utilização dos recursos tecnológicos é um agregado importante ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem mediada por tecnologias proporciona ao aluno formas diferentes de entendimento e de contato com os conteúdos a serem apreendidos. Porém, como suporte didático, o professor-tutor necessita lançar mão da reflexão sobre o recurso utilizado e de sua finalidade educativa, ou seja, refletir sobre as vantagens e desvantagens de utilizar determinados recursos no desenvolvimento de situações de aprendizagem e se este recurso contribui ou não efetivamente para a construção do saber no aluno.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem passa a requerer um desenvolvimento cada vez mais frequente e diversificado dos recursos tecnológicos disponíveis com a finalidade de proporcionar situações de construção do conhecimento partindo do uso destes mesmos recursos que agora se tornam ferramentas no cotidiano docente dos sujeitos envolvidos nos AVEAS (Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem). Novas competências e habilidades então

passam a ser solicitadas para esta ação docente no contexto tecnológico, além de ser exigida do professor-tutor uma nova postura didática e pedagógica, ao passar de promotor do conhecimento para mediador deste a partir da utilização das ferramentas tecnológicas em sua prática.

É neste processo de utilização do recurso tecnológico que começam a surgir algumas questões que merecem atenção especial. A primeira delas se apresenta pelo fato de que com o avanço tecnológico a educação também começa a apresentar uma estrutura que se diferencia entre modalidades, presencial e distância. Na modalidade a distância, observamos o professor inserido em um contexto de ensino, no qual os papéis dos atores educacionais envolvidos apresentam configurações determinadas e diferenciadas sob a perspectiva do uso do recurso tecnológico.

Outra questão que merece ser observada é o fato de que, para atuação na modalidade a distância o professor parece ainda não ter tomado consciência de que com o advento da utilização da tecnologia como base para o desenvolvimento desta modalidade, também surge a necessidade de (re)pensar seu papel nesta nova realidade educacional no que diz respeito a apropriação das ferramentas tecnológicas que subsidiam o processo de construção da aprendizagem na modalidade a distância.

Em relação à ação da mediação pedagógica, percebemos a necessidade de se aprender a lidar com a construção do conhecimento desenvolvido em ambientes diferentes ao que habitualmente encontramos na modalidade presencial. O professor-tutor precisa agora lidar com a construção do conhecimento desenvolvido nos AVEAs, que são as salas de aulas comuns ao processo desta modalidade, bem como, precisam ainda entender a ação da mediação entre o conhecimento, o uso do recurso tecnológico e a virtualização da ação docente específica a ser desenvolvida nos ambientes virtuais como inerentes a construção do conhecimento a partir do uso das ferramentas tecnológicas neste processo que caracteriza a modalidade a distância.

As ações didáticas a serem desenvolvidas pelos professores-tutores a partir da utilização dos recursos tecnológicos necessitam ser direcionadas a um objetivo proposto. Desta forma, o sujeito aprendiz sozinho estará em contato com a ferramenta e o objeto de estudo fazendo-se necessário, porém, um direcionamento do percurso a ser desenvolvido por este sujeito para que o objeto de estudo seja compreendido e a ação de construção do saber se efetive. É nesse movimento de ação-reflexão-construção e reconstrução que a mediação pedagógica se apresenta como ação primordial no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem e o professor-tutor se torna seu agente de realização junto ao sujeito, porém, se faz imprescindível que este tome consciência deste processo e de seu desenvolvimento para que a ação de construção do conhecimento seja efetivada.

A evolução dos processos educativos mediados por tecnologias digitais apresenta um fluxo contínuo e acelerado de inovação e diversidade nos dispositivos tecnológicos utilizados. Porém, conteúdos e situações didáticas que se apresentam requerem uma ação mais efetiva por parte do professor-tutor na promoção e no desenvolvimento da construção do conhecimento e na articulação entre os conteúdos e os sujeitos envolvidos no desenvolvimento e na mobilização dos saberes diversos para obtenção de resultados esperados. Para execução desta ação, o processo de mediação pedagógica é de extrema importância, proporcionando condições para que haja o entendimento necessário nesta articulação de saberes e que aconteça um resultado esperado, mediação esta, que favorece ou dificulta a aprendizagem, desestimula ou motiva o sujeito aprendiz na direção da construção do conhecimento ou efetiva de forma satisfatória o desenvolvimento de um curso nesta modalidade.

Neste contexto, este trabalho se propõe a analisar o papel do professor-tutor inserido no desenvolvimento dos cursos a distância como sujeito primordial para promover a reflexão nesta modalidade e como sujeito de ação efetiva para o desenvolvimento de ações nos mais variados ambientes de aprendizagem, bem como, a contribuição desta ação docente como elemento fundamental para impulsionar o sujeito aprendiz ao desenvolvimento da construção do conhecimento.

Veremos ainda como esta ação docente se apresenta como elemento fundamental para a construção do saber, sobretudo, quando desenvolvida a partir da utilização das tecnologias e dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes em que se realiza o curso em que este professor-tutor atua na modalidade em questão.

1.2 Objetivos

Como objetivo geral esta pesquisa pretende investigar as atribuições e o papel docente do professor-tutor presentes nos documentos oficiais, projetos político-pedagógico e na prática dos sujeitos que atuam como professores tutores em cursos superiores a distância. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Analisar os principais documentos oficiais na busca pelos pressupostos da ação da tutoria neles contidos;
- Analisar o perfil e as atribuições definidos para a tutoria nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos aos quais os tutores sujeitos da pesquisa estão vinculados;
- Apresentar os aspectos comuns e os divergentes entre as atribuições e ações pedagógicas existentes nos documentos oficiais, PPP e no discurso dos professores-tutores sujeitos da pesquisa.
- Conhecer os diferentes níveis de mediação pedagógica e as reais atribuições do professor-tutor exercidas nos cursos a distância, sua complexidade e limites para o desenvolvimento da aprendizagem.

1.3 Contribuições e percurso metodológico da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos utilizaremos da metodologia da etnografia virtual a partir da apresentação trazida por Hine (2000), pois, realizaremos uma inserção nos ambientes virtuais de aprendizagem com a intenção de conhecer o ambiente no qual se desenvolvem os cursos e o desenrolar da ação da tutoria nestes espaços e posteriormente da análise de conteúdo para o trabalho com as informações obtidas.

Para análise dos dados coletados junto ao campo de pesquisa, nos embasaremos na metodologia da análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1997), porém, para o desenvolvimento do nosso estudo, nossa análise de conteúdo fará opção metodológica pela análise de conteúdo a partir das orientações apresentadas por Moraes (1999) por mostrar uma aproximação mais efetiva com as etapas que nos propomos a desenvolver e analisar neste estudo.

Com esta pesquisa, pretendemos propiciar elementos que possibilite a ampliação da discussão sobre a ação docente na EaD, sobretudo, em relação a ação do professor-tutor nesta modalidade.

1.4 Apresentação da estrutura do trabalho

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro deles discute a regulamentação da ação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9.394/96) e a estruturação dos papéis docentes na modalidade a distância a partir da criação do sistema UAB através da análise de alguns dos principais documentos oficiais que passam a reger modalidade a partir da criação deste sistema.

No segundo capítulo, nos propomos a discutir o papel educativo dos atores inseridos na modalidade EaD. Neste momento da pesquisa, lançaremos mão da

discussão sobre o processo de mediação pedagógica desenvolvida pelos professore-tutores nos ambientes de ensino e aprendizagem como forma de entendermos a importância da ação docente desenvolvida por eles o desenvolvimento de um curso nesta modalidade.

O terceiro capítulo trata da discussão dos desafios contemporâneos para o desenvolvimento da docência no ensino superior considerando a evolução tecnológica e suas implicações para a formação do profissional docente, o exercício da docência on line e a atuação do professor-tutor como docente que atua efetivamente nos AVEAS.

No quarto capítulo Procederemos à descrição das etapas da pesquisa para melhor entendimento de como se deu o desenvolvimento deste estudo, seguido da descrição de cada um dos campos pesquisados e, por fim procederemos a análise e discussão dos resultados a partir dos dados obtidos.

2. O Projeto UAB e o Ensino superior no Brasil

Começaremos nossa discussão propondo uma análise sobre as bases iniciais que serviram como alicerce de sustentação para o modelo de EaD que conhecemos hoje no Brasil. Não é nosso interesse inicialmente promover uma discussão mais aprofundada sobre a educação a distância propriamente dita, mas demonstrarmos as bases iniciais da modalidade com um olhar direcionado para o papel que o professor-tutor desenvolve neste processo.

Com base nestas informações iniciais, analisaremos alguns dos documentos que nortearam a estruturação da modalidade no país, sobretudo aqueles documentos que tiveram maior relevância para a estruturação da equipe docente no projeto UAB e sobre o papel do professor-tutor nesta estrutura.

2.1 O panorama da Educação a Distância pós LDB

A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), a educação brasileira inicia uma nova fase em seu desenvolvimento. Para Saviani (1999), rompe com o ranço histórico da falta de uma definição estrutural que pudesse caracterizar a educação brasileira, uma vez que passa a representar um marco qualitativo em direção a um plano de educação que pudesse promover o tão sonhado desenvolvimento da educação no Brasil.

Com o ideal de preencher as lacunas deixadas pelo sistema dual de ensino que vigorava até então, ou, como afirma Brzezinsky (2002), tendo como eixo principal “a universalização do ensino fundamental e organização de um sistema nacional de educação”, a LDB se proporia a desenvolver uma articulação entre os níveis de ensino das esferas que compunham a estrutura organizacional da educação (federal, estadual e municipal), bem como, ainda subsidiaria as ações que viessem a propiciar o desenvolvimento de melhorias na sua qualidade no que tange ao processo de uma inserção social.

Primeiro a LDB relaciona as questões para a organização da educação a partir da promulgação do documento e passa a direcionar toda a estrutura educacional do país. Segundo, direciona os projetos de formação do profissional que atuará como docente no país em todas as modalidades educacionais de forma a criar uma base de formação nacional para o desenvolvimento da docência.

Para Ivany Pino (2002) a LDB surge num momento em que grandes discussões aconteciam nos anos 90 em torno da educação. Esta, a educação, passava a ser um modelo constitutivo para a ideia de desenvolvimento econômico dos países e surgia em meio ao que ela chamou de “reinserção e realinhamento do país no cenário mundial”. Tudo isso, ainda segundo Pino, já se encontrava anteriormente atrelado como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada que estimulavam o debate em torno das ideias relativas a educação no mundo.

A LDB começa a apontar para um novo modelo educacional que se configuraria a partir daquele momento modificando o modelo histórico que se praticava até então no país. Sinalizava uma estrutura política e organizativa que oferecia bases para o acompanhamento, implementação e desenvolvimento de ações que possibilitava a ideia de modificação do cenário nacional em termo de educação com o estabelecimento de parâmetros e princípios, como afirma Saviani (1999), apontando também para uma concepção de homem, sociedade e educação que se pretendia ter.

O fato é que, em meio ao momento de grandes transformações sociais, políticas, tecnológicas e até mesmo, segundo Saviani (1999) de uma modelização de sujeito proposta, ou seja, uma formação educacional que proporcionasse uma base de conhecimento única no país, a LDB também surge para regulamentar e caracterizar os segmentos educacionais que já existiam, mas que não se encontravam respaldados nos termos da lei.

Um exemplo, que para nós passa a direcionar o cerne da nossa discussão, é o artigo 80 da LDB que apresenta o texto em que oficialmente regulamenta o

programa de ensino a distância como modalidade de educação e que também passa a receber uma atenção diferenciada por parte da esfera governamental. Em síntese, estas são as determinações trazidas pela LDB.

Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver a cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (Brasil, Lei 9.394/96)

Percebe-se então, que o discurso trazido por Pino (2002) anteriormente sobre o desenvolvimento tecnológico e como este passa a inserir o país numa nova proposta política tendo como base o desenvolvimento da educação, se estruturando no projeto educacional proposto e como este, o projeto (LDB), pretende fazer com que o país se integre ao processo de desenvolvimento político globalizado, sobretudo, no que tange a educação no país, onde passa a orientar as ações a serem desenvolvidas nesta perspectiva.

A partir da promulgação da LDB, o país inicia a construção de uma estrutura de legislação específica na tentativa de dar conta da nova realidade e de uma necessidade de formação que surgia no país. Nesse sentido, sinaliza para o desenvolvimento de uma modalidade educacional que visava o uso do recurso tecnológico como base para o seu desenvolvimento, de forma que, esta modalidade não se distanciasse da modalidade presencial no sentido de uma proposta de qualidade, mas, que proporcionasse uma abrangência muito maior em termos geográficos, conforme citado no artigo 80 da LDB.

Neste movimento, alguns decretos foram promulgados que vinham à concretizar um arcabouço normativo para o desenvolvimento da EaD no país. Com o decreto Nº 5.622, publicado em 19 de dezembro de 2005, o campo onde se desenvolverá as atividades de educação a distância passa a ser definido. Esta definição aparece na lei a partir do artigo 1º que traz o seguinte texto:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, Decreto 5.622, 2005)

O decreto representa um marco para inserção da EaD como modalidade de ensino, uma vez que configura algumas orientações no que tange a sua estrutura organizacional a ao seu desenvolvimento como, no artigo 3º, §1º, que estipula que os cursos deverão ser projetados seguindo o mesmo tempo de duração da modalidade presencial. Definem, no artigo 2º, os níveis de oferta para os cursos na modalidade. Também é definida no artigo 4º a forma como se dará a promoção dos estudantes ao fim do curso.

O decreto ainda também faz referência ao tempo de duração dos cursos (art. 3º § 2º) que deverão obedecer ao tempo do curso presencial e determina no artigo 7º a competência da articulação entre as modalidades de ensino (presencial e a distância) como sendo do Ministério da Educação (MEC) bem como a

responsabilidade pelo credenciamento das instituições para a oferta de cursos na modalidade EaD.

Sem dúvida, este documento veio para regimentar o que até então se tinha de referencial para a educação a distância. A partir do decreto Nº 5.622/2005, passa a se observar o desenvolvimento de um projeto de educação diferenciado em relação ao modelo presencial e em consonância com as determinações legais que a orientava e com o desenvolvimento tecnológico que despontava no país.

Já se percebia uma “nova” modalidade de ensino ganhando formulação com bases específicas para o seu desenvolvimento e inserida num discurso de modernização e desenvolvimento tecnológico a que Pino (2002) faz referência anteriormente. Pode-se também observar o artigo 80 da LDB sinalizando para além do planejamento e se estabelecendo como modalidade de educação e, como afirma ainda Neto (2006) tornando-se um passo fundamental para inserção definitiva da educação a distância no sistema educacional brasileiro.

Como movimento organizado para direcionar essa nova modalidade de ensino, o fórum das estatais pela educação estabelece a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) organizada nos seguintes termos:

Para consecução de metas e objetivos, O FORUM propõe a criação de uma fundação de direito privado, sem finalidades lucrativas, denominada FUNDAÇÃO DE FOMENTO A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL composta por representantes das EES e das demais entidades e instituições. No âmbito da fundação citada, e em consonância com os objetivos e metas do fórum, pretende-se:

I – Estruturar e implantar o Programa de Bolsas de Pesquisa em Educação Aberta e a Distância (EAD), visando a consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs aplicadas à educação;

II – Estimular e articular a formação de Consórcios Públicos envolvendo a União, os Estados e os Municípios com a participação de Universidades Públicas Federais, atuando nos Estados da Federação, para funcionamento prioritário na modalidade EaD;

III – Estabelecer estratégias para o tratamento dos elementos formadores da Universidade Aberta do Brasil – UAB (Brasil, Fórum das Estatais pela Educação, 2005).

Em 16 de dezembro de 2005, o então Secretário de Educação a Distância Ronaldo Mota, publica o edital nº 01/2005 – SEED/MEC (Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) trazendo no seu texto a convocação para seleção de polos municipais de apoio presenciais e de cursos superiores nas instituições Federais de ensino superior na modalidade a distância para o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com o seguinte objetivo explícito:

O presente Edital tem por objetivo fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, edital de seleção nº 01/2005).

O edital elencava as exigências básicas para a instalação e funcionamento os polos de apoio dos cursos da modalidade a distância, organizando requisitos básicos que deveriam ser apresentados pelas prefeituras municipais individualmente ou regionalmente organizadas, governos estaduais e governo do distrito federal.

Com o edital, a expansão da modalidade começa a ser consolidada como proposta de governo para a expansão da educação superior e o desenvolvimento de parcerias, com o intuito de incentivar o desenvolvimento e a veiculação dos programas de ensino nesta modalidade como anteriormente previsto na alínea (a) do artigo 80 da LDB. Nesse contexto, observamos que a EaD assume uma “função social ao implementar ações como prática social” como afirma Neto (2006) e não apenas como uma ação isolada enquanto proposta.

Para isto, o presente edital no que tange ao item TERMINOLOGIA relaciona o papel de cada um dos sujeitos que atuarão nos polos de apoio e nos cursos a serem oferecidos. O edital ainda concretiza a Universidade Aberta do Brasil como rede experimental voltada para a pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior embora não apresenta clareza na definição das metodologias a serem utilizadas para este fim. E, ainda neste contexto, direciona esta ação para a formação inicial e continuada como finalidade da sua ação.

Este edital propõe o desenho dos cursos da modalidade a distância serem efetivados uma vez que passa a estabelecer os princípios básicos para seu desenvolvimento, haja vista que, o documento passa a concretizar as ações iniciadas com o programa Pró-licenciatura cujo edital foi lançado no ano de 2004, que conforme destaca Carvalho (2009)

O processo de criação do Programa Pró-Licenciatura é bastante complexo, esruturado, a partir de uma intensa interlocução com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas, que já haviam se organizado desde 2000 em consórcios². Ao analisar a trajetória de construção do Programa Pró-Licenciatura, observamos que a representação de diversos segmentos e a interlocução contínua com a SEED/MEC propiciou que o modelo final da discussão refletisse o interesse de diversos grupos, sobretudo os que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade. Esta interlocução não foi fácil, os sujeitos envolvidos no processo não deixaram de agir de acordo com os seus próprios interesses, o Estado não flexibilizou as suas ações apenas em função da interlocução, assim como os professores das IES também não abriram mão de determinados elementos ao longo do processo. Essa correlação de forças esteve presente em todos os momentos de criação do Programa e, justamente por ter permitido um debate amplo sobre o assunto naquele momento, expressa um movimento democrático de construção de um programa. Isso não significa que todos os envolvidos participaram da discussão ou que o resultado final tenha sido o mais adequado para todos.

O documento traz no seu texto o estabelecimento da infraestrutura e os recursos humanos necessários para o estabelecimento dos polos de apoio e solicita ainda que os parceiros proponentes apresentem uma margem de sustentabilidade financeira e orçamentaria para realização da parceria. Deste modo, observamos a estratégia do poder público na ampliação das possibilidades de acesso á educação começando a concretizar-se, e ainda o início da construção de um projeto, que de acordo com Neto (2006, p.406) “faz relação com os projetos históricos, político e cultural da sociedade”.

Com o decreto 5.773 publicado em 09 de maio de 2006 a educação brasileira ganha um instrumento que dispõe sobre o exercício de regulação, supervisão e avaliação das instituições no ensino superior e para os cursos superiores de

graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. A partir deste momento, a secretaria de educação a distância passa a desempenhar um papel fundamental do que diz respeito aos cursos na modalidade desenvolvidos no país, bem como, na proposta de acompanhamento da qualidade que estes cursos passam a oferecer.

Segundo o decreto, art 5º §4º, compete a secretaria Secretária de Educação a Distância do MEC:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (BRASIL, Decreto 5773/2006).

Em relação a proposta de acompanhamento e da qualidade do curso oferecidos na modalidade EaD citados anteriormente, o decreto também especifica critérios para o credenciamento das instituições que irão ofertar estes cursos, de forma que, estas obedeçam a legislação própria da modalidade regulamentado no decreto 5.622/2005 do ensino a distância e agora propõe a regulamentação no nível superior, não estabelecendo assim, uma distinção normativa entre as modalidades presencial e a distância em termos de legislação, mas, uma proposta para o direcionamento, credenciamento e para a oferta dos cursos na modalidade a distância. Nesse sentido, o decreto ainda prevê no seu artigo 12, VII e VIII o envolvimento de profissionais qualificados para o exercício da função como:

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância; (BRASIL, decreto 5.622/2005)

Ainda em 2006, para completar o cenário de instalação dos cursos na modalidade, sobretudo, no que diz respeito a formação de professores para a

Educação Básica, é sancionada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva a lei 11.273 homologada em fevereiro de 2006 , que possibilita o pagamento de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores participantes dos programas do MEC e para o desenvolvimento de programas de formação de professores, organizados na modalidade EaD, sendo apresentada da seguinte forma no texto da lei:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância,
III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, Lei 11.273/2006).

O texto da lei ainda apresenta o FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) como o órgão responsável pela implantação e acompanhamento do programa de formação de professores para educação básica e como órgão administrador para o pagamento das bolsas oferecidas para atuação nos cursos.

A chamada de “lei das bolsas” vem para lançar a proposta para a organização de projetos de cursos na modalidade EaD no que tange ao pagamento de um corpo específico de professores para o desenvolvimento das ações educativas. Ricardo e Dias (2006), afirmam “que esta ação desvincula parcialmente o corpo docente das instituições federais de ensino” que até então se responsabilizavam pela ação do desenvolvimento por possibilitar o pagamento do auxílio a um corpo de professores externos para esta ação, o que gerará reflexos posteriores na qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade.

Percebe-se ainda com a lei das bolsas, que se trata de um mecanismo institucional desenvolvido para promover a ampliação da oferta da EAD por meio da integração do estudante que se encontra em formação nas universidades, também

já sugere uma hierarquização em que o papel dos sujeitos envolvidos se distancia da proposta do desenvolvimento da pesquisa metodológica para a modalidade.

Esse distanciamento se dá no momento em que se destinam os valores maiores das bolsas aos profissionais que apenas produzem o material escrito para a modalidade, todavia, aos que efetivamente desenvolvem a pesquisa metodológica, ou seja, estão em contato direto com os AVEAS e alunos, esses valores são reduzidos consideravelmente. Observamos ainda no texto da lei a exigência mínima de formação para o desenvolvimento da tutoria, que para aquele que acompanhará o aluno diretamente nos ambientes virtuais apresenta exigência de formação em ensino médio e experiência mínima de 01 (um) ano de magistério, ao passo que, para o professor-tutor que acompanhará a disciplina é solicitada formação mínima em nível superior e experiência de 01 (um) ano de magistério, alterando com isso, os valores das bolsas a serem pagas.

Faz-se interessante dizer que a lei 11.273/2006 parece trazer o elemento-base para o estabelecimento de um conflito hierárquico entre os profissionais inseridos na modalidade a distância uma vez que estabelece valores diferenciados para o pagamento entre professores e professores-tutores além da formação exigida, sobretudo, quando se trata das ações mais efetivas e intensas vivenciadas pelos professores-tutores que acompanharão diretamente os alunos nos AVEAs e os demais professores no desenvolvimento da proposta metodológica na modalidade, ao passo que, estabelece que a base de formação para a atuação na modalidade também se distancia da atuação entre estes profissionais.

Selecionar os professores que atuarão na modalidade EaD, fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino envolvidos na oferta dos cursos e com os critérios desenvolvidos em cada programa (art 1º, III, §2º da Lei). A lei também deixa clara uma série de atribuições e responsabilidade dos sistemas no que diz respeito a esta seleção.

Observamos também que, a partir da promulgação da lei das bolsas, a segunda proposta de definição de remuneração para o professor em EaD, porém, que segue a mesma estrutura hierárquica. Após três (03) anos da promulgação da lei anterior (Lei nº 11.273/2006), ainda percebemos que não há uma proposta clara para a valorização do professor na educação a distância nem uma política de valorização profissional que siga esta perspectiva. Isso se deve ao fato de que a inserção deste profissional estabelece uma relação desigual entre os professores atuantes organizados a partir de um eixo estratégico de produção e os que efetivamente desenvolvem esta produção nas propostas pedagógicas dos cursos, ou seja, clarifica os valores ao passo que distancia as realidades profissionais de atuação.

Esta é uma ação que se desenha dentro de uma modalidade que também se encontra em processo de definição. A partir destas prerrogativas, começamos a entender a forma como essa estrutura hierárquica passa ser apresentada através do estabelecimento de papéis que os profissionais passam a exercer nesta modalidade.

Começamos a entender também que a estrutura de valorização profissional passa a ser organizada a partir do desenvolvimento de um eixo estratégico do governo para a inserção dos profissionais nesta atuação, sem, contudo, observar que a atualização da lei das bolsas publicada em 2009, portanto, 03 (três) anos após a 11.273/2006 traz novas exigências na formação básica para atuação na modalidade.

Instituída a partir do decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil consolidava essa discussão trazendo como objetivo ampliar e introduzir a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da Educação a Distância. Oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública em graduação além da expansão aos profissionais já graduados, reduzir as desigualdades na oferta de um ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Apresentava como proposta formar o professor e outros profissionais de educação nas mais

diversificadas áreas do conhecimento e, por fim, trazia a proposta de desenvolvimento de metodologias educacionais a partir do uso do recurso tecnológico, consolidando também a exigência de um novo profissional docente para tal.

O texto do decreto se apresenta da seguinte forma:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, Decreto 5.800/2006).

Criada como um sistema de integração entre as universidades públicas que oferecem cursos de nível superior e com a intenção de ampliar o acesso do ensino universitário aos profissionais no nível universitário, o projeto UAB propõe uma metodologia de ensino baseada no uso das tecnologias para o desenvolvimento da articulação entre as esferas municipais, estaduais e as IES (Institutos de Ensino Superior).

O decreto ainda faz menção ao desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas no uso das tecnologias da comunicação e da informação caracterizando a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem, ou

segundo Kenski (2007, p.88), outra realidade que pode existir paralelamente aos ambientes vivenciais concretos vivenciados pela modalidade presencial, ou complementando, “se abrem para a criação de espaços educacionais radicalmente diferentes”.

Nesse sentido, o projeto UAB se mostra como uma ferramenta de grande contribuição para a expansão no ensino no país e, como se propõe a realização de convênios para este sentido, necessita de uma importante estruturação nos cursos a serem oferecidos a partir destes convênios com a intenção de suprir as demandas necessárias à expansão na formação profissional a que se propõe.

Toda esta estrutura proposta pelo projeto UAB, inaugura uma forma de desenvolvimento educacional e ação docente que Mota e Filho (2006, p.460) chamam de “terreno fértil” onde as sementes lançadas pelo projeto tenderão a proporcionar uma revisão de nosso paradigma educacional no que diz respeito a modernização, gestão democrática e financiamento da educação tendendo a provocar o que eles ainda chamam de “importantes desdobramentos para a melhoria da qualidade da educação, tanto em incorporação de tecnologias e metodologias” como ainda propõe a promoção de uma educação superior a distância com “liberdade e flexibilidade”, determinações estas, que ainda não se efetivaram no projeto até o presente momento.

É neste direcionamento apresentado, que percebemos a necessidade da implementação de pesquisas que direcionem a ampliação da modalidade no país, uma vez que, em seu crescimento, a EaD tem apresentado números expressivos e, em muitos casos, observa-se uma prática que obedece a um sistema bastante hermético de desenvolvimento negando a possibilidade de oportunidades para à ações que fomentem o uso da tecnologia da informação e da comunicação como elementos da diversidade de recursos que compõem o cenário educacional desta modalidade.

Nesta perspectiva, grande parte dos cursos tende a engessar o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem apenas a um número limitado de ferramentas tecnológicas, muitas vezes, utilizando-se apenas do que se pressupõe ser o recurso necessário para o desenvolvimento do projeto do curso negando assim a possibilidade de ampliação e diversificação do recurso tecnológico nesse sentido.

Vale dizer que a ação discutida anteriormente tem se generalizado, porém, vale também ressaltar que algumas instituições se tornam a exceção desta generalização, uma vez que, se mostram comprometidas com o campo da pesquisa e experimentação no uso das tecnologias da informação e da comunicação voltadas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na EaD. Embora sejam ações muitas vezes individualizadas, não podemos deixar de mencionar que existem esforços, embora ainda não sistematizados como necessidade já sinalizada por Ricardo e Dias (2006, p. 466), para o desenvolvimento da pesquisa em EaD como uma importante e permanente ação na busca pela qualidade da educação a ser oferecida pela modalidade como proposta para se desenvolver um sistema educacional “sustentável e inclusivo” como se referem os autores a esta ação.

Não é nossa proposta, neste momento, nos estendermos na discussão sobre o desenvolvimento da pesquisa e a busca da qualidade para o desenvolvimento dos cursos em EaD. Nossa proposta tem o foco voltado para entendermos a estrutura do projeto UAB, uma vez que, tentaremos compreender de que forma se dá a distribuição dos papéis dos atores educacionais nesta proposta no intuito de também discutir as possíveis consequências dessa estrutura para a qualidade dos cursos desenvolvidos.

Ainda no caminho do desenvolvimento da modalidade, a SEED/ MEC em 2007 apresenta um documento intitulado Referencias de Qualidade para a Educação a Distância, que mesmo não tendo força de lei, elenca critérios que irão reger desde a opção teórica e metodológica a serem adotadas pelos cursos, até a estrutura física dos polos de apoio como um importante local para o

desenvolvimento do processo de aprendizagem junto ao aluno. Para o órgão, a intenção do documento é definir princípios, diretrizes e critérios norteadores para as instituições envolvidas no oferecimento dos cursos nesta modalidade e ainda obedece a uma função indutora para que estas instituições definam suas concepções para o oferecimento dos cursos na modalidade EaD.

O documento atribui as reais condições e necessidades dos estudantes como um critério definidor para a estruturação dos elementos teórico-metodológicos que comporão o curso a ser oferecido. E segue na afirmação de que um projeto educacional a distância precisa ter um forte compromisso institucional e não pode abrir mão de uma formação que contemple duas dimensões: a técnico-científica e a formação do cidadão, como ações essenciais para o desenvolvimento educacional destes cursos.

Defendendo ainda uma abordagem sistêmica do projeto do curso, o documento a que fazemos referência destaca a necessidade dos projetos dos cursos abrangerem três (03) categorias fundamentais: os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura como o tripé básico para a criação do projeto dos cursos na modalidade. Nesta perspectiva, afirma no seu texto que o projeto político pedagógico dos cursos deve trazer com clareza a opção metodológica de educação a ser adotada, de currículo, de ensino, aprendizagem e perfil do estudante que se deseja formar como elemento básico da sua estruturação o que implica em definir ações a priori a serem desenvolvidas durante toda a realização do curso nos remetendo a discussão encampada por Neto (2006) a que fizemos referência anteriormente.

Em se tratando da comunicação a ser utilizada no desenvolvimento dos cursos, o documento sugere que o uso inovador da tecnologia esteja apoiado em uma filosofia de educação que torne efetivo o processo de ensino e aprendizagem junto ao aluno e não apenas fazer uso do recurso tecnológico como forma de justificar o desenvolvimento da modalidade, garantindo assim, o princípio da interação e da interatividade como forma de comunicação. Esta definição, também

deverá constar no projeto político pedagógico do curso, assim como deve constar também a descrição de todos os recursos tecnológicos que serão utilizados para o desenvolvimento do processo, devendo tornar o estudante como o centro do processo educacional apoiado por um coerente sistema tecnológico e de tutoria, segundo o texto do documento.

A concepção teórica e metodológica adotada pelo projeto do curso deverá servir de base também para a organização do material didático a ser utilizado. Nesta perspectiva, discute uma necessidade de uma experiência no campo tecnológico para o profissional envolvido na confecção dos mesmos, sugerindo comprovação de atuação no magistério no campo presencial para o desenvolvimento de tal ação como forma de respaldar a ação técnica do docente envolvido no processo de construção deste material. Quanto a avaliação a ser desenvolvida nos cursos, deixa indício de duas perspectivas a serem observadas em seu desenvolvimento, a que diz respeito a avaliação da aprendizagem e a que se refere a avaliação institucional como uma processo único na busca pela qualidade do serviço educacional oferecido, além de considerar ainda etapas que levem em consideração a auto avaliação e a avaliação externa.

O documento ainda sugere a organização de uma equipe multidisciplinar, por entender que há uma diversidade de modelos de EaD e como forma de estabelecer a relação entre o modelo que melhor se adequa a realidade educacional da instituição a as formas de atuação no que tange a construção do processo de ensino e aprendizagem nesta. O referencial de qualidade apresentado pela SEED/MEC aponta para algumas diretrizes de organização, uma vez que, já há um campo consolidado para a educação a distância no país, tornando-se assim, necessária a ação de se criar um eixo direcionador para o desenvolvimento e organização dos cursos na modalidade assim como há o eixo norteador para a modalidade presencial. Nesta estrutura, o documento também apresenta direcionamentos para os profissionais inseridos na ação educativa da modalidade. Deste direcionamento, iremos tratar nas discussões que se segue.

2.2. A definição dos papéis docentes na EaD

Para promover uma visão geral sobre a atuação docente na educação a distância, faz-se necessário conhecer um pouco sobre o papel que cada um dos sujeitos envolvidos neste processo desempenha. Para compreendermos melhor este processo propomos um olhar ao longo da regulamentação da EaD no Brasil, analisando alguns dos principais documentos oficiais que serviram de fundamentação para a estrutura inicial da nossa discussão e que demonstra a origem da hierarquização dos papéis destes sujeitos.

Encontramos inicialmente na LDB uma importante orientação que sinaliza a relação inicial do desenvolvimento da docência na modalidade a distância. O artigo 84 da LDB traz a seguinte orientação para atuação neste sentido:

Art. 84º. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos. (Brasil, Lei 9.394/96).

Um dos primeiros documentos a apresentar a regulamentação para atuação da tutoria na Educação a distância é o edital nº 01/2005 publicado pela SEED/MEC destinado a selecionar as IES à realizarem parceria com a União para o desenvolvimento de cursos na modalidade. Em relação a ação da tutoria, apresenta o seguinte texto:

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial (Brasil, edital nº 01/2005 SEED – MEC).

Relacionando estes dois documentos iniciais, percebemos que a LDB cria uma margem para a organização da ação da tutoria na educação a distância, uma vez que, propõe o aproveitamento discente no desenvolvimento da monitoria, ação

esta, que representa a estratégia inicial da proposta do edital lançado pela SEED/MEC em relação a organização do trabalho docente, uma vez que, a exigência inicial feita é apenas a formação superior adequada para esta ação sem maiores exigências.

A lei 11.273/2006 apresenta uma estrutura mais ampla no que tange a distribuição da atuação na educação a distância. Ela proporciona a participação de professores em projetos de pesquisas e metodologias educacionais na formação inicial de professores para a educação básica no sistema Universidade Aberta do Brasil. A chamada “lei das bolsas” distribui o valor do pagamento de bolsas de acordo com os níveis de atuação na modalidade da seguinte forma:

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado;

IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior (Brasil, Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006).

No tocante a uma proposta de trabalho para a modalidade, vemos que a proposta inicial de monitoria proposta pela LDB se aproxima da proposta para o

desenvolvimento da tutoria nos cursos oferecidos na modalidade a distância, uma vez que, mantém a exigência mínima de formação para o acompanhamento dos alunos matriculados nos cursos. Em 2007, nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância organizada pela SEED/ MEC uma estrutura de atuação dos sujeitos nos cursos a distância com destaque para o papel da tutoria. que inicialmente, é apresentado no texto da seguinte forma:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Em seguida propõe a descrição da atuação dos sujeitos:

O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente distantes, e referenciado aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participarem dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.

O tutor presencial atende os alunos nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica do curso (Brasil, Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, junho de 2007).

Assim como na modalidade presencial, a modalidade a distância também vai requerendo cada vez mais clareza na distribuição de suas equipes, ao passo que vai apresentando as exigências necessárias para a sua afirmação no desenvolvimento do cenário tecnológico. Nesse sentido, Maia e Mattar (2007) se referem a um novo

papel do professor inserido nesta modalidade como aquele que troca a oratória pela tutoria, deixa de ser o expositor para ser um facilitador e ainda, de avaliador passa a ser mediador do processo sem, contudo, ser levado em consideração a criação de uma nova categoria específica para atuação na modalidade papel este que concerne com o sugerido para o professor no projeto UAB.

O texto dos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância da SEED/MEC sinaliza o reconhecimento da diversidade de modelos em EaD praticados no país e propõe uma estruturação para os cursos a partir da organização de uma equipe multidisciplinar que dê suporte e que priorize três categorias como eixo principais na sua organização: os docentes, os tutores e o pessoal técnico-administrativo. Em relação aos docentes, menciona a mediação desenvolvida pelos professores nos cursos superiores a distância, como uma integração de ações entre os sujeitos que compõem a equipe como uma ação que deve ser integrada e não individualizada relaciona as atividades nos AVEAS (Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem), porém, estabelece a divisão desta a ação docente em relação a ação desenvolvida pelo professor e pelo professor-tutor.

Ou seja, o documento aponta para a necessidade de uma formação do professor para a participação no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso além da necessidade do domínio do recurso tecnológico a ser utilizado nos ambientes de aprendizagem, porém, mantém o direcionamento rígido e hierárquico da estrutura inicial do projeto UAB.

O documento segue ainda elencando uma série de outros elementos que compõem a estrutura física e operacional necessária para o desenvolvimento de um curso na modalidade EaD, porém, para o nosso estudo, fizemos a opção por observar a forma como apresenta a disposição dos papéis dos sujeitos docentes envolvidos nestes cursos e as atribuições que os mesmos exercem dentro desta estrutura.

A resolução Nº 26 publicada em junho de 2009 pelo Conselho Deliberativo do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) reforça a estrutura hierárquica existente na UAB ao relacionar os valores das bolsas a serem pagas aos sujeitos envolvidos nos cursos a distância obedecendo a seguinte estrutura:

Quadro 01 - Valores das bolsas 2009

Função	Formação Exigida	Valor
Coordenador Coordenador adjunto	Formação mínima em nível superior e comprovação de magistério superior de 03 anos	1.200,00
Coordenador de curso nas instituições	Experiência de no mínimo 03 anos de magistério superior	900,00
Coordenar de tutoria nas IPES públicas	03 anos de magistério no ensino superior	1.200,00
Professor pesquisador	03 anos de experiência no ensino superior	1.200,00
Professor Pesquisador II	Formação de nível superior, experiência mínima 01 ano de magistério no ensino básico ou superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado	900,00
Tutor	Formação superior, experiência mínima 01 ano no magistério no ensino básico ou superior, formação pós-graduada ou estar vinculado a programas de mestrado ou doutorado	600,00
Coordenador de polo	professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior	900,00

Brasil, CD/FNDE Nº 26 de 05 de junho de 2009.

O mais recente documento apresenta uma estrutura que passa a servir como reguladora para o pagamento das bolsas no momento atual. Foi publicado em 30 de abril de 2010 no Diário Oficial da União e passa a orientar a regulação da CAPES, elenca os sujeitos educacionais e os respectivos valores a serem pagos, alterando o edital mencionado anteriormente em relação aos valores a serem pagos:

Quadro 02: Valores das bolsas 2010

Função	Formação Exigida	Valor
Coordenador de curso 1	03 anos de experiência de magistério	1.500,00
Coordenador adjunto	Formação mínima em nível superior e comprovação de magistério de 01 ano ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado	1.100,00
Coordenador de ensino da IPES	Experiência de no mínimo 03 anos de magistério superior	1.400,00
Coordenador II da IPES	01 ano de magistério em nível superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado	1.100,00
Coordenação de tutoria	03 anos de magistério no ensino superior	1.300,00
Coordenador II	01 ano de magistério no ensino superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado	1.100,00
Professor pesquisador conteudista	03 anos de experiência no ensino superior	1.300,00
Professor conteudista II	01 ano de magistério no ensino superior	1.100,00
Professor pesquisador	03 anos de experiência no ensino superior	1.300,00
Professor Pesquisador II	01 ano de magistério no ensino superior ou a vinculação a programas de mestrado ou doutorado	1.100,00
Tutor	01 ano no magistério no ensino básico ou superior, formação pós-graduada ou estar vinculado a programas de mestrado ou doutorado	765,00

Fonte: DOU Resolução Nº 8 de 30 de abril de 2010

Percebemos que a legislação pouco evolui nos dois últimos anos aqui mencionados em relação ao pagamento das bolsas para os profissionais envolvidos na EaD, sobretudo, na remuneração do professor-tutor, foco da nossa análise. No entanto, quando observamos o estabelecimento das exigências de formação percebemos que nesse campo houve um grande avanço, ou seja, há cada vez mais uma exigência na formação para atuação do professor-tutor na educação a distância e um distanciamento de valores entre esses sujeitos que reitera a questão da

hierarquia profissional na modalidade desvalorizando assim o docente que se encontra na ponta e que efetivamente desenvolve a mediação por receber a denominação de tutor.

Nesse sentido, se faz necessário analisar de forma mais efetiva essa relação entre formação docente que é exigida para o exercício da tutoria e a remuneração paga aos professores-tutores. As exigências feitas na legislação aos professores-tutores se aproximam das feitas aos outros docentes, apenas a remuneração (bolsa) os diferencia, portanto, essa relação nos faz crer que a remuneração também deveria obedecer a mesma linha de distribuição do trabalho docente. Trataremos dessa relação ao longo da discussão do nosso trabalho uma vez que ela se torna o centro das nossas observações.

Discorreremos até aqui sobre a constituição das equipes nos documentos oficiais e as definições dos papéis e remunerações destas equipes reiterando sempre o destaque na observação do papel docente exercido pelo professor-tutor nessa perspectiva.

2.3. O papel do professor-tutor na EAD

Através da análise dos documentos oficiais que regulamentam a educação a distância, observamos que ainda não há uma definição oficial sobre a ação docente do profissional que se encontra inserido na modalidade a distância como também não há a falta de uma política de valorização para os mesmos. No entanto, alguns dos documentos analisados sinalizam sobre o campo de atuação do professor-tutor na modalidade, porém, em algumas situações, a definição deste campo de atuação fica a critério das IES que ofertam os cursos (Lei 11.273/2006), levando ao direcionamento destas ações de acordo com suas necessidades.

Os referenciais de Qualidade para Educação a distância apresenta uma divisão clara e objetiva quando se trata da ação docente e da ação da tutoria envolvida na EaD. Segundo o documento, são de responsabilidade da ação docente: estabelecer fundamentos teóricos do projeto, selecionar e preparar todo o

conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, identificar os objetos referentes a competência cognitiva, habilidades e atitudes, definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares, elaborar o material didático para programas a distância, realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar estudantes, avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Ainda segundo o referencial, é da competência do professor-tutor no desenvolvimento da sua atuação docente: mediar o processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes, esclarecimento de dúvidas por meio dos recursos previstos no projeto pedagógico, promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, seleção do material de apoio e sustentação teórica dos conteúdos, participação das atividades de aprendizagem junto com os docentes. A esta competência, Maia e Mattar (2007) ainda acrescentam a coordenação da competência do tempo de acesso ao material e a realização de atividades nos prazos previstos, é o chamado papel administrativo organizacional exercido pelos professores-tutores em seus respectivos AVEAs e que discutiremos mais um pouco na análise dos dados.

Nesse sentido, é que observamos que a atuação do professo-tutor acaba por extrapolar os limites estabelecidos oficialmente para a sua atuação uma vez que, observamos este desenvolvendo ações que são da competência dos outros membros da equipe envolvida no curso. Por que isso acontece? Sem dúvida essa se faz uma pergunta bastante pertinente, mas a nosso ver, esse fato se dá devido ao professo-tutor ser o sujeito que se encontra mais efetivamente logado nos AVEAs onde atuam, e, mesmo sem algumas informações que se fazem necessária para a tomada de decisão no momento de resolução de alguma pendência nos ambiente virtuais dos cursos, muitos acabam por se utilizarem das experiências adquiridas na atuação para tomarem as decisões mais adequadas à situação apresentada.

Partindo desse pressuposto, é elencada como atribuições do tutor a distância, ainda segundo o Referencial de Qualidade para Educação a Distância: o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições, participarem dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A tutoria presencial tem as seguintes atribuições: o atendimento aos estudantes nos polos pré-estabelecidos, conhecer o projeto pedagógico do curso, material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, auxiliar os estudantes em suas atividades individuais e em grupo, fomento ao hábito da pesquisa, esclarecimento de dúvidas e utilização das tecnologias disponíveis para esta ação, participação dos momentos presenciais obrigatórios e manter-se em constante comunicação com os estudantes e com a equipe pedagógica do curso O professor-tutor a distância amplia ainda mais a sua ação, uma vez que, atua diretamente no ambiente virtual de aprendizagem conduzindo o aluno no desenvolvimento desta aprendizagem. O professor-tutor presencial, diferentemente do professor-tutor a distância, atua diretamente no polo de apoio regional das IES, e participam mais efetivamente do acompanhamento aos alunos uma vez que sua ação está diretamente ligada ao atendimento das necessidades dos mesmos no polo de sua atuação.

Elencadas as atribuições de cada um dos principais sujeitos envolvidos no curso a distância, parece-nos que a divisão dos papéis destes sujeitos acaba por não levar em consideração que a ação desenvolvida pela tutoria no curso também é uma ação docente, ou que a docência se desenvolve apenas no que tange ao planejamento do curso desenvolvido pelo que o documento chama de docente (os professores executores das disciplinas), ou seja, ambos docente e professor-tutor desenvolvem a docência no processo, porém, é estabelecida uma divisão entre a

ação docente de organização do processo didático-pedagógico do curso desenvolvida pelo professor executor da disciplina e da condução deste processo desenvolvida pelo professor-tutor. Retomaremos esta discussão posteriormente a medida que formos caminhando na análise dos dados coletados durante a pesquisa.

3. A mediação pedagógica na Educação a Distância

Este capítulo se propõe a discutir sobre a mediação pedagógica como a base para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Centrada na educação, desenvolveremos algumas considerações a luz de alguns autores que nos darão base para analisar não só a mediação, mas o próprio AVEA em que a ação educativa acontece.

Na proposta de refletir sobre a temática, aprofundaremos neste capítulo os conceitos sobre mediação pedagógica com foco em seu desenvolvimento nos ambientes virtuais de aprendizagem, a perspectiva da ação do professor-tutor a partir destes conceitos e as potencialidades do desenvolvimento da mediação pedagógica para o processo de construção da aprendizagem.

3.1. Conceito de mediação pedagógica

O termo mediação pertence a uma ampla gama de áreas do conhecimento. Para desenvolver a nossa discussão, porém, tomaremos a área da educação como base para nosso desenrolar discursivo, uma vez que, é nesta área do conhecimento que focamos todo o nosso estudo. Procuraremos compreender a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento da ação dos sujeitos inseridos na construção do conhecimento nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, uma vez que, esta ação, torna-se a base para o desenvolvimento da ação pedagógica da construção do conhecimento nestes ambientes e que vem a possibilitar que estas se concretizem efetivamente nestes espaços.

Etimologicamente mediar se constitui como verbo transitivo direto e é especificado como o ato de intervir acerca de, estar no meio, interceder, repartir em duas partes iguais, ao passo que, mediação, substantivo feminino, é a ação de

mediar, intervir, e mediador diz-se do ou o que intervém para provocar um acordo, uma reconciliação entre duas ou mais pessoas, um intercessor (Dicionário Magno). Portanto, nos propomos a analisar neste capítulo a mediação e percebemos inicialmente se tratar de uma ação que traz consigo uma ideia de movimento, e, quando atrelada a educação, a um movimento que se volta à construção do conhecimento.

Para Masetto (2000, p. 144-145) mediação pedagógica é “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem em relação ao trabalho com o conteúdo junto ao aluno”, quando se refere a forma como o professor desenvolve o processo de mediação, afirma que esta “se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Nesse contexto, segue analisando que para que a mediação aconteça nesta perspectiva, se faz necessário que o mediador desenvolva um tratamento do conteúdo a ser trabalhado, e que possam colaborar com a coleta, organização e manipulação das informações de forma que aconteça o movimento de relação entre “colegas, professor e com outras pessoas” até que um conhecimento significativo seja produzido pelo aluno de forma que este possa interferir na sua realidade.

Gutiérrez e Prieto (1994, p.62) definem a mediação pedagógica como “o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas” no sentido de direcionar o “ato educativo” ao desenvolvimento de uma perspectiva de uma educação concebida a partir da “participação, da criatividade da expressividade e da racionalidade”. Ainda afirmam que a mediação se apresenta como o processo oposto aos sistemas de instrução os quais se encontram baseados, segundo eles, “na primazia do ensino como mera transferência de informação”, reforçando a ideia inicial de movimento a qual fizemos alusão anteriormente.

Ambos os autores se aproximam quando afirmam que o tratamento dado ao conteúdo a ser trabalhado pelo professor configura a forma inicial de mediação pedagógica e aponta para a direção a que deve ser desenvolvida. Essa configuração considera a relação que o professor tem com o conteúdo a ser

trabalhados, a relação que este professor estabelece entre o conteúdo e os alunos, e, que estes alunos estabelecem entre seus pares o conteúdo e o professor, construindo um enlace de objetivos que culmina no desenvolvimento da aprendizagem a que Massetto (2000) chama de conhecimento significativo o qual o aluno passa a incorporar no seu mundo intelectual e vivencial.

Diante do exposto, e com as constantes mudanças no campo tecnológico sofrida pela sociedade, observamos que a relação entre a tecnologia e a construção do conhecimento se torna cada vez mais efetiva. A convergência cada vez maior do número de mídias para os AVEAS tendem a requerer uma preparação cada vez maior do profissional que atua na educação a distância. Porto (2009, p.53-54) faz alusão a mudança de paradigma no cenário educacional afirmando que essas mudanças passaram a requerer outras competências para o desenvolvimento da mediação pedagógica em EaD.

Nesse sentido, a autora relaciona alguns aspectos da mediação pedagógica que, segundo ela “precisam ser considerados quando se trata de educação a distância, sendo eles:

- A interação que deve existir entre os sujeitos da relação pedagógica e a interatividade entre estes sujeitos e as ferramentas tecnológicas das informações disponíveis;
- A organização do tempo e do espaço para a realização do projeto ensino-aprendizagem que torna possível o uso da geração em que a comunicação é armazenada e acessada em tempos e espaços diferentes;
- A aplicação pedagógica de tecnologias da informação e da comunicação, não com fins em si mesmas, mas que sirvam para problematizar situações de aprendizagem, gerando ações interativas e cooperativas, de acordo com os pressupostos que vêm orientando a produção do conhecimento e a efetivação de aprendizagens na perspectiva crítico-reflexiva;
- A preocupação com o sujeito em sua totalidade, entendendo-o a partir da ideia de complexidade;
- A formação da pessoalidade dos sujeitos educando-educador;

- A multiplicidade e a diversidade de informações disponíveis, administrativos e de suporte técnico que precisam a criar e mobilizar infraestrutura indispensável à realização da proposta de EaD;
- A agilidade e qualidade de serviços organizacionais, administrativos e de suporte técnico que precisam criar e mobilizar infraestrutura indispensável à realização da proposta em EaD;
- A ressignificação conceitual¹ do conjunto de pressupostos que permanece conformando o pensamento e a ação humana, o que permitirá que a educação a distância assuma aqueles preceitos que possibilitariam a criticidade, a criatividade e a emancipação humana.

As considerações feitas pela autora nos remetem a ideia de que a mediação não pode ser estática, ela traz consigo a ordem de um movimento contínuo que possibilite o uso das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da aprendizagem junto ao aluno e, ainda, em consonância com Masetto (2000), que possibilite a criação do conhecimento que represente uma forma de inserção neste ambiente por parte do aluno e na mudança da postura do profissional envolvido com a EaD.

Ainda no sentido de elencar algumas indicações para o desenvolvimento da mediação pedagógica no que diz respeito ao trabalho didático-pedagógico realizado pelo profissional de educação, Gutierrez e Prieto (1994) também elencam alguns eixos que orientam o desenvolvimento da mediação pedagógica na EaD, sobretudo, quando se trata da construção do material didático para os cursos na modalidade os quais discutiremos a seguir.

O *tratamento com base no tema*² direciona o foco da mediação para o desenvolvimento do conteúdo. Os autores afirmam que nesta proposta de mediação pedagógica “o autor do texto-base parte já de recursos pedagógicos destinados a tornar a informação acessível clara e organizada” de forma que possa se pensar na auto-aprendizagem do aluno. Os autores seguem relacionando ao que chamam de “aspectos” para o desenvolvimento desta proposta de mediação que se estruturam a partir do situar da temática, do tratamento do conteúdo, das estratégias de linguagem, dos conceitos básicos e das recomendações gerais. Não iremos

¹ Destaques feitos pela própria autora

² Grifos nossos

destacar cada uma destas propostas individualmente, porém, não podemos deixar de referendá-las dada a necessidade de entender o todo que permite o desenvolvimento da mediação pedagógica na EaD.

Outra fase da mediação estabelecida pelos autores é *o tratamento com base na aprendizagem*. Nesta proposta, o foco de sua atuação consiste no desenvolvimento de procedimentos adequados para que “a auto-aprendizagem converta-se num ato educativo”. Segundo os autores, desenvolver uma mediação focada na aprendizagem trata-se de estabelecer referências “às experiências a e ao contexto do educando” possibilitando a relação com o contexto social do educando.

O *tratamento com base na forma* está relacionado aos recursos a serem utilizados para o desenvolvimento da construção do processo de aprendizagem junto ao educando, nesse sentido, os autores enfatizam a construção do próprio ambiente de aprendizagem como uma ação que deverá estimular a aprendizagem do aluno além da promoção para o uso dos recursos a serem disponibilizados para tal fim.

Masetto (2000) também relaciona as características da mediação pedagógica:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimentos quando o aprendiz não consegue encaminhá-los sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios, desencadear e incentivar reflexões, criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte entre outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias (Masetto, 2000, P.145-146).

Percebemos que características comuns da mediação pedagógica como a atitude do profissional, a disponibilidade para atuar com a diversidade de informações e a apropriação do conhecimento convergem como elementos-base para a atuação do mediador nos ambientes de construção da aprendizagem. Esses elementos parecem nortear o discurso da mediação pedagógica trazido por Masetto (2000), Gutiérrez e Prieto (1994) e por Porto (2009) e que nos serve de base para programar as discussões posteriores bem como nos darão base para analisarmos os dados da nossa pesquisa.

3.2. A mediação pedagógica nos AVEAS

Até agora vimos discorrendo sobre o processo de mediação pedagógica como ação-base a construção do conhecimento na EaD. Percebemos também que mediar se torna uma ação complexa a medida que se faz necessário mobilizar uma gama de conhecimentos, sobretudo, habilidades e competências docentes relacionadas ao uso da ferramenta no campo tecnológico. Para entender a forma como a mediação se efetiva, sobretudo, nos ambientes virtuais como um espaço onde as disponibilidades de ferramentas tecnológicas podem direcionar ou estruturar a forma como esta mediação acontece. Para melhor entendermos esta proposição, discutiremos mediar como uma ação própria nos AVEAS.

Uma questão que surge inicialmente o que são AVEAS? A essa pergunta, encontraremos uma definição trazida como

Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a

realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade (Almeida 2003, p.331).

Passamos a discutir um espaço onde as tecnologias se tornam as ferramentas necessárias para a construção de um direcionamento ou de uma intencionalidade de ações diversas. Nesse espaço, os sujeitos se tornam atores das relações entre si, passam a modificar sua relação com o conhecimento além de também passarem a construir uma autonomia pela busca de situações que melhor se adequem a sua realidade social, sobretudo quando se trata da construção do conhecimento.

Nesse sentido, começamos a observar que com o advento das tecnologias da comunicação e da informação começa a se configurar uma diferenciada para a comunicação, sobretudo, segundo Kenski (2007), partir da criação do browser e da abertura para uso comercial da internet se possibilitou a incorporação de grande quantidade de atividades desenvolvidas nas empresas no sistema.

Com as novas funções da web a partir do browser, Kenski (2007) segue afirmando que “algumas universidades e empresas também começaram a oferecer sistemas para serem utilizados em atividades educacionais”. A partir dessa realidade tecnológica que se desenvolvia, passam a ser organizados espaços virtuais que inaugurava uma nova estrutura passando a oferecer aos usuários possibilidades para “interações” que passava a se desenvolver de forma síncrona e assíncrona, a possibilidade de atuar no “hipertexto” onde se encadeavam textos e articulavam-se ainda outras mídias como “sons, fotos e vídeos” possibilitando também atitudes entre os participantes como a cooperação.

Ainda segundo a autora, três características se fazem de grande importância no que diz respeito ao diferencial destes ambientes na promoção do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem “a interatividade, a hipertextualidade e a conectividade”. Esse tripé inicial que configura a constituição dos AVEAS garante a estes ambientes

(...) a flexibilidade de navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas. (Kenski, 2007, p.95).

Com o avanço no desenvolvimento do recurso oferecido pela tecnologia, a EaD passa a se utilizar destas ferramentas para propiciar aos alunos uma maior possibilidade de interagir dentro desses ambientes. Maia e Mattar (2007) se referem a este novo momento que passa a se configurar na relação entre alunos e professores inseridos nestes ambientes afirmando que essas relações agora passam a ser “mediadas pela tecnologia”. Levando em conta esta proposta que surge a partir da incorporação destas mídias como ferramentas para a construção do ensino e aprendizagem, a relação entre ensino e aprendizagem também muda. Uma das principais mudanças

(...) é que os alunos e professores têm a possibilidade de interação, e não apenas de recepção de conteúdos. Além disso, o aluno e o professor on-line aprendem a trabalhar com essas ferramentas, o que se constitui em uma vantagem competitiva no mercado de trabalho atual (Maia e Mattar, 2007, p.8).

Os autores ainda destacam que esta convergência de mídias nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem na EaD, levando em conta o uso dessas mídias, proporcionam “maior interação de professores a alunos e mesmo entre os próprios alunos” proporcionando a criação de uma autonomia de atuação entre os sujeitos que atuam no ambiente possibilitando assim o que eles chamam de “combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço” tornando a necessidade de cada vez mais as instituições de ensino que desenvolvem a EaD on line pensarem em investir na construção de ambientes virtuais que considere estas perspectivas de atuação dos sujeitos.

Com a possibilidade de dinamizar a ação entre os sujeitos atuantes nestes ambientes ampliadas pelas ferramentas tecnológicas, os AVEAS passam a ser

pensados, sobretudo no que diz respeito a EaD, para amenizar distâncias entre os sujeitos participantes como a separação geográfica física e temporal entre alunos e professores nos cursos, possibilitar atividades síncronas – em que há a necessidade de alunos e professores estarem conectados na mesma hora. E assíncronas – onde professores e alunos permanecem separados no tempo, e, mais recentemente como apresenta Maia e Mattar (2007) o *Second Life* como mais um instrumento para dinamizar a participação nestes ambientes.

Em relação a proposta de autonomia proporcionada aos estudantes nestes espaços, os autores ainda destacam que esta possibilidade de se relacionar com o elemento tecnológico para a construção da aprendizagem cria o que eles chamam de “tempo virtual” que é um tempo de aprendizagem que “pode ser controlado pelo aluno” em que o aluno passa a ser independente no movimento de aprender sem estarem presos ao tempo e espaço que se tornam características da educação presencial.

Uma das características que possibilita a efetivação desta intencionalidade educacional objetivada nos AVEAS e que frequentemente aparece nas descrições dos mesmos é a interatividade como uma ação primordial no desenvolvimento da mediação pedagógica. Para discutir a interatividade, lançaremos mão de alguns autores que nos possibilitem desenvolver um olhar mais acurado sobre esta ação sem, contudo, nos aprofundarmos demasiado nesta discussão, pois o nosso foco aqui é discutir a mediação pedagógica como um todo.

Sobre a interatividade, Andréa Filatro (2008) analisando o design da interação diz relacionar-se “ao comportamento das pessoas em relação a outras pessoas e aos sistemas” completando ainda afirma tratar-se de uma “ação recíproca onde indivíduos e objetos se influenciam mutuamente”. Começamos a retomar a ideia de movimento citada no início da nossa discussão uma vez que para discutir a interatividade se percebe a necessidade do desenvolvimento de um contato com um instrumento que gerará uma nova situação, no caso da educação, uma situação intencional.

Lévy (1999) também relaciona a interatividade “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”, ou seja, no atual cenário tecnológico em que nos encontramos onde a tecnologia e, mais especialmente a web, permite o desenvolvimento de aproximações virtuais e de atividades diversificadas assim como se diversificam as ferramentas, percebe-se também a necessidade de inserir de forma cada vez mais efetiva os sujeitos nele inserido enquanto Silva (2000) afirma que “a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo”, e permanecendo discutindo o conceito afirmando que:

(...) um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação (Silva 2010, p.120).

Nesse sentido, Santos e Silva (2000) discutem a mudança ocorrida no “cenário sociotécnico” destacando que esta mudança se efetiva porque ocorre a mudança da lógica da informação que passa de uma perspectiva da lógica da distribuição, baseada na transmissão para a perspectiva da comunicação baseada na interatividade. Nessa lógica, os autores continuam destacando a nova posição assumida pelo sujeito frente ao uso da tecnologia, principalmente para o uso da web, que passa a se organizar a partir de três (03) olhares participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade.

Por participação-intervenção os autores entendem que “participar não é apenas responder sim ou não ou escolher uma opção dada”, mas, participar efetivamente do conteúdo da informação modificando assim a mensagem. O sujeito não se torna um ser passivo do recebimento da informação, mas passa a utilizar-se dela para a construção de um objetivo pessoal, ou seja, torna-se proprietário da informação sob seu domínio em benefício próprio.

Em se tratando de bidirecionalidade-hibridação a informação deixa de ser construída por um sujeito unilateral para ser produzida por um sujeito coletivo. Ou seja, o fluxo bidirecional da informação permite a emissão e a recepção no movimento que os autores chamam de “co-criação”, ou seja, “os dois polos codificam e decodificam” de forma mútua dando sentido próprio a informação que está sendo manipulada por ele.

Por último, Santos e Silva (2000) tratam da permutabilidade-potencialidade onde “a comunicação assume múltiplas redes articulatórias de conexões” onde os sujeitos têm liberdade de trocas para as informações manipuladas por ele onde este pode, de forma individual, proceder a realização de associações e significações diversas de forma que possa construir uma rede individual de significado para a informação manipulada por ele.

Percebemos que a partir dos critérios anteriormente relacionados, os sujeitos inseridos no desenvolvimento das atividades nos AVEAS necessitam construir uma autonomia como inicialmente falada para que sua participação se torne efetiva no sentido de construir aprendizagem no diálogo com a tecnologia. Nesse sentido, Filatro (2008) afirma que só se pode proporcionar “experiências de aprendizagem significativas se a solução educacional projetada for interativa”. A esse respeito, Almeida (2006) diz que

O potencial interativo do uso da TIC no ato pedagógico se revela na possibilidade de criação dialógica e intersubjetiva propiciada pelas interações entre pensamentos, conceitos, imagens, mídias e idéias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos de conhecimento” (p.205).

Portanto, os AVEAS construídos para o desenvolvimento dos cursos a distância como já falamos anteriormente necessita cada vez mais apresentar uma dinamicidade no que relaciona a participação dos alunos nestes ambientes. Propor ações diferenciadas nestes ambientes possibilitados pelo uso da ferramenta tecnológica termina por criar o que Maia e Mattar (2007) chamam de “tempo virtual” onde os sujeitos têm a possibilidade de manipular o espaço e o tempo em benefício

de sua aprendizagem, ou seja, “o aluno se auto-programa para estudar de acordo como o seu tempo e a sua disponibilidade”, tornando assim, este um espaço dinâmico e manipulável de acordo com as necessidades pessoais.

Em relação a esta possibilidade de manipulação da ferramenta tecnológica contidas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem a diversificação destas ferramentas como fornecedoras de informação, Lévy (1999) afirma que “a possibilidade de recombinação e de reapropriação da mensagem por seu receptor é um parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade”. Portanto, para que a interatividade aconteça nestes ambientes, a promoção da diversidade de contato do aluno com a ferramenta tecnológica pode possibilitar aos sujeitos envolvidos nas atividades nestes ambientes uma maior possibilidade de construção da aprendizagem.

Discutimos a interatividade como elemento fundamental da ação nos AVEAS, mas entendemos que a interação também é uma ação inerente ao desenvolvimento da aprendizagem nestes espaços, mas o que vem a ser interação nesta perspectiva? Recorrendo mais uma vez ao dicionário Magno da língua brasileira na busca pelo sentido etimológico da palavra, encontramos o substantivo feminino interação descrita como a ação recíproca entre dois ou mais corpos. Para Almeida (2006) “a interação caracteriza-se pela ação de ouvir, ver, ler as informações veiculadas”.

Nesse sentido, os AVEAS tornam-se o *locus* onde esta atividade se desenvolve, pois, passam a materializar o espaço onde se dá a construção das relações didático-pedagógicas além de também efetivar o desenvolvimento das ações de aprendizagem. A perspectiva do desenvolvimento da ação cognitiva nestes espaços onde a ação dos sujeitos se intercala com o uso das ferramentas para permitir a disseminação da aprendizagem, requer dos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para atuarem nestes espaços.

Na direção da construção desse sentido, Kenski (2007) sinaliza que na interação com as ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem “os alunos analisam fenômenos naturais e sociais, acessam informações, interpretam e organizam seu conhecimento pessoal e apresentam o que sabem” tornando-se assim sujeitos autônomos de sua aprendizagem. Ainda pensando sob a ótica do que Maia e Mattar (2008) chamam de “aprendiz virtual”, vale salientar também, ainda em consonância com os autores, que na EaD o foco do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade se distancia do interesse apenas do professor pela disciplina para centralizar-se na necessidade do aprendiz do aluno. Em vista disso “o aprendiz deve ser levado em conta na fase do planejamento e da implementação da experiência de aprendizagem a distância, não apenas o final, quando o conteúdo de um curso a distância já estiver pronto”.

Nesta perspectiva, espera-se que este aprendiz virtual também desenvolva um novo perfil, que possibilite o desenvolvimento, ainda nas palavras de Maia e Mattar (2008) de

(...) habilidades para serem capazes de estudar em ambientes informatizados de aprendizagem, característicos da sociedade da informação e do conhecimento: autodeterminação e orientação, capacidade de selecionar, de tomar decisões e de organização. Esperam-se também novas atitudes e são propostas novas atividades nos ambientes de aprendizagem virtuais, como aprender de modo autônomo, desenvolver estratégias de estudo adequadas e utilizar e explorar os novos recursos de comunicação. Esperam-se ainda insights pedagógicos de aprendiz virtual, confiança no uso da tecnologia e motivação extra para os estudos (p. 85).

Para que esta ação se efetive, a necessidade de promover uma interação entre os sujeitos atuantes nestes ambientes também passa a ser uma ação que deve permear cada vez mais os processos de construção destes ambientes virtuais no que diz respeito ao design da interação. Levar em consideração as várias formas de interação que o ambiente pode possibilitar ao desenvolvimento da ação educativa deve ser o processo articulatório nesse sentido.

Considerando as várias possibilidades de interação possibilitada nos AVEAS, trazemos aqui o posicionamento de Filatro (2008) ao relacionar que o aluno necessita se possibilitado ao desenvolvimento do

*Pensamento crítico – avaliação das informações, análise das informações e conexão de ideias;

*Pensamento criativo – poder de sintetizar, capacidade de imaginar processos, resultados e possibilidades e capacidade de adicionar significado pessoal às informações;

*Pensamento complexo – solução de problemas, elaboração de produtos ou idéias e tomada de decisões (p.110-111).

Pimentel (2010) em seu trabalho intitulado A INTERAÇÃO ON LINE: UM DESAFIO PARA A TUTORIA traz uma discussão bastante significativa neste contexto. Ele aponta que a intersubjetividade se torna uma das perspectivas da interação uma vez que

(...) indica que ela acontece mesmo quando as relações do aluno estão aparentemente acontecendo apenas com os meios de comunicação: livro, apostilas ou AVA. A relação com tais meios pressupõe sempre haver alguém envolvido na concepção e manutenção desses meios, ou até mesmo uma equipe, e também haver uma proposta pedagógica norteadora da disciplina ou do curso. A relação entre os sujeitos se dá ao urgir uma necessidade (p.38).

E segue descrevendo sobre a possibilidade da ocorrência da interação nos AVEAS “entre alunos, entre professores, entre alunos e professores, entre alunos e materiais didáticos, entre alunos, tutores e mídias”, ou seja, há uma gama de possibilidade em que o processo de interação acontece, o que mais uma vez, nos força a recuperar a ideia inicialmente falada do movimento que acontece nesses ambientes à medida que os sujeitos se relacionam por meio dele.

Alguns autores corroboram com a nossa discussão quando apresentam alguns direcionamentos sobre a forma como se dá os processos de interação nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Seguiremos no caminho de alguns

deles, sem nos aprofundarmos deveras nos conceitos apresentados, porém, nos utilizaremos dos conceitos apresentados para ilustrar ainda mais as possibilidades de interação nesses ambientes.

Pimentel (2010) irá colaborar com nossa discussão a partir dos conceitos de interação cooperativa e colaborativa discutidas no seu trabalho. Ele apresenta a interação colaborativa como “um processo no qual um conjunto de ações pedagógicas é utilizado em grupos estruturados e que estarão diretamente em aprendizagem”, ou seja, colaborativamente, a interação neste processo requer que os sujeitos sejam expostos a uma diversidade de instrumentos e ações pedagógicas que sejam disponibilizados a serviço de um grupo e direcionados a uma determinada ação de resolução de um problema, ou seja, na interação colaborativa o grupo atua de forma integrada e direcionada à um objetivo pré-estabelecido pedagogicamente pela proposta do curso.

Apresentando o processo de cooperação, o autor relaciona que a diferença entre estas duas ações (colaboração e cooperação) se dá exatamente por que na segunda se insere a possibilidade dos sujeitos envolvidos no processo interagirem entre si. Ou seja, nas palavras do autor “o que diferencia cooperação e colaboração é exatamente a possibilidade de interagir com os outros participantes (...) pode-se colaborar na resolução de tarefa específica do outro”. Os sujeitos, mesmo ainda atuando de forma grupal e direcionados a uma resolução de um problema proposto, podem agora atuar entre si, de forma que, essa atuação permita-lhes cooperar com a resolução das ações individuais de cada um individualmente, tendo a resolução final do problema como objetivo.

Outro autor que vem contribuir com a nossa discussão é Primo (2000) abordando as possibilidades de desenvolvimento da interação mútua e da interação reativa. Para ele, a possibilidade de desenvolvimento da interação mútua

(...) forma um todo global. Não é composto por partes independentes: seus elementos são interdependentes. Onde um é afetado, o sistema total se modifica. O contexto oferece importante influência ao sistema, por existirem constantes trocas entre eles. Por conseguinte, os sistemas interativos mútuos estão voltados para a evolução do

desenvolvimento. E por engajar agentes inteligentes, os mesmos resultados de uma interação podem ser alcançados de múltiplas formas mesmo que independente da situação inicial do sistema (princípio da equifinalidade) (p.87).

Nessa forma de desenvolvimento da interação, percebemos a necessidade de observar o processo como um todo. Uma vez que todos os sujeitos interagentes se mobilizam na busca pra a resolução das questões que passam a ser elencadas no ambiente, motivando-se entre si para a obtenção de tal resultado gerando uma motivação que direciona para a construção do aprendizado mútuo do grupo.

Por interação reativa, o autor diz que estes são caracterizados

Por apresentar relações lineares e unilaterais, o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente. Além disso, tal sistema não percebe o contexto e, portanto, não reage a ele. Por não efetuar trocas com o ambiente, o sistema não evolui (p.87).

Pimentel (2010) elenca as características principais de cada um dos processos de interação acima relacionados. Ele afirma serem características principais da interação mútua “a interdependência e a recursividade”, ao passo que, da interação reativa, torna-se a característica principal “o contrato pré-definido no qual os interagentes participam do acordo e remetem a sua participação somente ao que foi proposto antes”. Percebemos uma ação rígida nestes ambientes, onde os sujeitos perdem a mobilidade de ação no desenvolvimento cognitivo coletivo, bem como, deixamos de perceber neste processo, o respeito às individualidades dos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que, as ações pré-programadas limitam a busca dos sujeitos nestes ambientes.

Para encerrar nosso elenco de formas de desenvolvimento dos processos de interação nos AVEAS, queremos registrar um tipo de interação que frequentemente acontece no desenvolvimento das atividades neste ambiente e descrito por Maia e Mattar (2007), a chamada “interação vicária”. Neste tipo de interação, segundo os autores,

(...) os alunos frequentam o ambiente de aprendizagem, leem as mensagens dos demais colegas, mas preferem não contribuir para a discussão. Ou seja, eles aprendem pela observação da interação dos outros membros do grupo (p.87).

Não é o foco do nosso estudo a análise aprofundada sobre a diversidade de aspectos apresentados pelas possibilidades de interação e de interatividade nos AVEAS, mas apresentar as contribuições existentes atualmente nos permite entendermos o processo de mediar como um todo que compõe a ação educativa nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e também as ações de cooperação e de colaboração nestes espaços.

Podemos começar nossa discussão a partir de uma questão que normalmente é levantada quando se considera os aspectos cooperativos e colaborativos nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, o que caracteriza a colaboração nesses ambientes? Para esclarecer melhor essa questão, nos acercaremos de algumas discussões sobre a temática. Dias (2004) afirma que a partir das tecnologias, e por meio do e-learning, cada vez mais as redes de comunicação passam a possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem pautados no desenvolvimento de “abordagens para a interação no desenvolvimento dos objetos de aprendizagem orientados para as plataformas colaborativas”.

Neste processo, o autor destaca que nesses ambientes virtuais, uma das características principais dessa ação se faz no possibilitar a flexibilização da formação e no desenvolvimento de “interações orientadas para os processos de aprendizagem” como aspectos principais que vem a caracterizar os ambientes colaborativos de aprendizagem. Nesse sentido, Dias (2004) elenca algumas ações que devem permear a ação do desenvolvimento dos AVEAS colaborativos.

Uma das primeiras ações para o desenvolvimento dos ambientes colaborativos de aprendizagem necessita considerar a construção de atitudes por parte dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem nestes espaços através do desenvolvimento de estratégias metacognitivas de aprendizagem, como por exemplo, o envolvimento dos sujeitos nas atividades a serem desenvolvidas nos

ambientes onde a necessidade de pensar a abertura para a “participação ativa dos sujeitos à definição dos objetivos de aprendizagem” uma vez que neste processo, toda a configuração desta ação deve se organizar a partir da intenção de orientar o desenvolvimento da autonomia do aluno no desenvolvimento da aprendizagem.

Outro aspecto trazido pelo autor é o de que pensar no desenvolvimento de um ambiente colaborativo de aprendizagem, se faz necessário estruturar formas para que os sujeitos desenvolvam a “capacidade de aprender de forma individual e colaborativa através da pesquisa e do desenvolvimento de ações de interação e construção partilhada e conjunta do conhecimento”. A esta ação, soma-se ao que Filatro (2008) afirma quando diz que “o design desse tipo de atividade deve voltar-se para os processos de comunicação, que devem ser menos ou mais estruturados dependendo dos objetivos de aprendizagem e do perfil do público-alvo”.

Ainda seguindo as características relacionadas por Dias (2004) para o desenvolvimento de atividades colaborativas nos AVEAS chegamos, por fim, ao acompanhamento da ação. Por esta ação, o autor afirma que em algumas vezes estes acompanhamentos assumem “caráter de modelação dos processos” uma vez que, é nesse momento que acontece o direcionamento dos processos que passa a ser providenciado pelo professor-tutor devido a ser o direcionador do processo de aprendizagem e se efetiva a partir do momento em que o aluno “identifica e define os objetivos e estratégias para a realização das atividades dos projetos de aprendizagem”.

Percebemos a necessidade de desenvolvimento de uma estrutura que se faz necessária a promoção da ação colaborativa para o desenvolvimento da aprendizagem. Inserir o sujeito aprendiz nessa estrutura se apresenta como um grande desafio quando se leva em consideração o desenvolvimento destes ambientes, uma vez que, a necessidade de considerar quais tecnologias se faz necessária para que esta ação se efetive, que possibilidades de estabelecimento de conexões e diálogos entre os pares podem permear o desenvolvimento das atividades neste processo. A direção apresentada por Almeida (2006) diz que nesta organização é preciso considerar que “cada pessoa tanto pode inserir como buscar

novas informações que lhes são pertinentes” nestes espaços uma vez que, nessa busca, os sujeitos aprendizes necessitam “internalizá-las, apropriar-se delas e transformá-las em uma nova apresentação” uma vez que estes se tornam os atores principais do processo de construção de aprendizagem e, na lida com a informação precisam transformam a informação captada no ambiente de ensino e aprendizagem e “voltam a agir no grupo transformado e transformando o mesmo”.

Não podíamos discutir a mediação sem considerar os processos elencados devido a aparecerem de forma constante quando se discute a ação de mediar nos AVEAS. Nessa discussão, defendemos a ideia de que para a efetivação da mediação se faz necessário atentar para o movimento que esta ação representa no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, esta ação, está ligada a própria construção do design do ambiente de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que se faz necessário para os sujeitos que atuam nestes espaços é a incorporação de uma nova postura de atuação. Esta necessidade surge devido a mobilidade do aprendizado possibilitado pela tecnologia, de entender a própria ação, tanto individual quanto coletiva, dos sujeitos envolvidos nas ações nestes espaços e, sobretudo, de entender como esta ação pode efetivar a intencionalidade educativa projetada para estes ambientes. No capítulo a seguir, discutiremos de forma mais aprofundada essas atuações nestes ambientes como um novo desafio para o exercício da docência.

4. O desafio da docência contemporânea no ensino superior

Conceituar docência não é uma ação fácil uma vez que com as modificações que se desenvolvem a partir do modelo de sociedade em que estamos inseridos acabam por atribuir a esta ação requisitos que se refletem na formação do indivíduo para a inserção neste modelo social. Estes conceitos acabam por também influenciar a ação do docente na perspectiva do levar o profissional docente a uma busca por uma formação que o torne capaz de atuar formando sujeitos para se inserirem neste contexto.

Neste capítulo, discutiremos alguns dos principais desafios que se apresentam para o desenvolvimento da docência no ensino superior na perspectiva dos autores que se encontram também engajados em relacionar essa discussão com os desafios que se apresentam a partir do modelo de uma sociedade pautada no uso da tecnologia como ferramenta educacional.

4.1. A docência na sociedade da tecnologia

Um dos grandes desafios para o docente na sociedade atual está ligado ao uso do aparato tecnológico como ferramenta de construção do processo de ensino e aprendizagem. Da forma como esta é frequente por parte dos educandos, o professor também necessita incorporá-los à sua prática docente como forma de utilizá-los na direção da intencionalidade educativa pensada por ele.

Nesse sentido, Kenski (2007) discutindo sobre esta temática, sinaliza para a necessidade de se organizar “novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem”, ou seja, se faz necessário ao docente que este promova por meio do uso do recurso tecnológico a valorização do diálogo entre os educandos participantes de forma que estes se envolvam de maneira permanente com a participação no processo.

Utilizar o recurso tecnológico como ferramenta para o ensino e aprendizagem se torna uma ação necessária, porém, um grande gargalo que se encontra para o desenvolvimento desta ação se embasa na formação do docente para tal. Inserir essa prática nos processos iniciais de formação docente é um debate que permeou A CONAE (Conferência Nacional de Educação) realizada em Brasília no segundo semestre de 2010, que trouxe no texto do documento final no que se refere a formação e valorização dos/das profissionais de educação, sobretudo na formação inicial, o seguinte texto:

(...f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.

g) Garantia de desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.

h) Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e criatividade (BRASIL, CONAE 2010, documento final, p. 81).

Promover, no momento da formação inicial o cenário adequado para que docente apreenda o conhecimento sobre o uso da ferramenta tecnológica deve ser a mola de propulsão que irá impulsionar o futuro docente á familiarização com a tecnologia em sua atividade junto aos educandos. Uma vez apreendido este conhecimento, chegaremos a sua utilização, ou possibilidades de uso, pois, ainda nas palavras de Kesnki (2007) sobre a ampliação do espaço extra sala de aula permeado pelo uso da tecnologia, permite:

(...) A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre participantes. Paradoxalmente, o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino a distância pode criar laços e aproximações bem mais firmes

do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial (p.88).

Nesse contexto, observamos que na formação docente não cabe apenas um conhecimento técnico específico, mas, requer um conhecimento necessário para o desenvolvimento da profissão. Partindo deste ponto de vista, chegamos ao que Anastasiou (2005) destaca sobre o estabelecimento de uma relação da docência com os processos de ensino e aprendizagem, dando origem ao processo descrito por ela como “ensinagem” como uma nova relação dialética entre essas ações.

Muitas vezes visto como processos que eram considerados e desenvolvidos como ações desarticuladas, as ações de ensino e aprendizagem passa a ser considerado pela autora como ações que não podem ser desenvolvidas de forma disjuntas, compreendendo assim, uma ação única cujo objetivo é levar o aluno a uma compreensão global da informação trabalhada.

No processo de ensinagem, segundo Anastasiou (2005):

(...) propõe-se uma dialética processual, na qual o papel do condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivam em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente (p.4).

Observamos então que a visão conjunta que o docente precisa desenvolver em relação ao trabalho com a informação a partir do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem requer agora a estruturação de uma unidade. O desafio docente se faz na não dissociação destes processos, uma vez que, considerar o educando como um sujeito ativo no nesta ação estimula o desenvolvimento da busca pelo tratamento da informação no docente como forma de efetivação da ação da construção do conhecimento.

Altet (2001) discutindo sobre a formação do profissional docente, cita a necessidade de desenvolver no professor em formação o que ela chama de “metacompetência” como um dos dispositivos que irão favorecer na construção da

competência dos professores profissionais. Essa necessidade se dá devido ao fato de que os saberes que se constroem no que ela chama de “espaços intermediários”, ou seja, entre os saberes científicos e os saberes práticos, necessitem levar em consideração as dimensões:

*Uma dimensão heurística, porque abrem caminho para a reflexão teórica e para uma nova concepção;

*Uma dimensão de problematização, pois permitem ampliar a problemática, levantando e determinando problemas;

*Uma dimensão instrumental, composta de saberes instrumentais e formas de leitura que descrevem práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência prática;

*Uma dimensão de mudança, uma vez que tais saberes criam novas representações e, por isso mesmo, preparam a mudança. São os novos saberes reguladores da ação, os quais buscam reorganizar o problema ou modificar práticas e, a partir daí, tornam-se instrumentos de mudança (p.34).

Formar professores nesta perspectiva, sobretudo para a atuação no ensino superior que é o foco da nossa discussão, requer o desenvolvimento de práticas de pesquisa, como defende Tardif (2002) onde o docente possa ser inserido como autor do seu próprio conhecimento, ou seja, desenvolver no docente a possibilidade de entender, analisar e praticar a partir de suas próprias observações realizadas em campos específicos e com problemáticas definidas, ou, estimular o desenvolvimento da metacompetência descrita anteriormente.

Para a realização de tal ação, Tardif (2002) elenca quatro proposições para esta se efetive. Primeiro propõe que o professor passe a ser visto como sujeitos do conhecimento não objeto de pesquisa, requerendo para si o respeito pelos saberes individualmente construído a partir de condicionamentos práticos e de uma lógica diferenciadas do conhecimento universitário. Segundo propõe a elaboração de pesquisas que considerem o professor de profissão como colaboradores ou co-pesquisadores como forma de proporcionar a estes um espaço na inserção da criação e desenvolvimento de dispositivos de pesquisa.

Em seguida, propor pesquisas que não tratem apenas sobre o ensino dos professores, mas que sinalizem sua aplicabilidade no ensino e com os professores, ou seja, o respeito pela diversidade em que o professor se encontra inserido na sua ação docente considerando assim, os saberes produzidos no decorrer de suas práticas. E, por fim, defende o estímulo aos professores pela apropriação da pesquisa como forma “aprenderem a reformular seus próprios discursos” uma vez que estas tratam da investigação de problemáticas individuais ou coletivas, mas que visam uma compreensão e uma proposição de mudança para essa problemática, possibilitando assim, que o professor possa modificar, a partir dessas informações, efetivamente sua prática docente.

No momento em que discutimos os desafios para a docência a partir do desenvolvimento de uma sociedade que se desenvolve pautada na evolução tecnológica, qual a importância de entender esses elementos iniciais para a formação docente? Essa importância parte do princípio de que o docente, em seu papel formador, necessita considerar as reais necessidades de seus educandos como uma máxima para desenvolvimento da sua atividade. Considerar ainda a ferramenta tecnológica possibilitada pelo avanço social como instrumento para o desenvolvimento desta formação precisa ser considerado, uma vez que, o docente em formação vai se utilizar desta como ferramenta de busca, pois o uso das mesmas está intrinsecamente ligado ao cotidiano social destes.

O próprio desenvolvimento da docência, por si só, já passa a estabelecer seu desenvolvimento a partir de bases tecnológicas. Em vista disso, o docente para atuar nestas bases necessita dominar os conhecimentos técnicos da sua formação inicial e agregar a estes o desenvolvimento de novas competências e habilidades para atuar a partir do uso da ferramenta tecnológica. Uma prova disso, e que discorreremos a seguir, é o desenvolvimento da docência on line que passa a se configurar a partir da criação dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem requerendo do docente a ampliação da sua visão de atuação.

4.2. A docência on line

Para discutirmos a docência on line, começaremos por entender o próprio processo de educação on line. Moran (2006, p.42) afirma que educação on line “é o conjunto de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio de meios telemáticos, como a internet, videoconferência e teleconferência”. Esta atividade tem se diversificado e se ampliado ao longo do tempo abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação e pode servir de base para o desenvolvimento de curso desde aos cursos regulares até os cursos corporativos.

No sentido de se encontrar estruturado em bases tecnológicas, e de estas tecnologias se desenvolverem de forma cada vez mais veloz, a ação docente também necessita acompanhar a velocidade deste desenvolvimento requerendo que o professor cada vez mais se encontre preparado para atuar nestes espaços. Autores como Moran (2006) e Tractenberg (2007) discutem essas novas competências que se fazem necessárias hoje pra que o professor desenvolva uma docência pautada no uso da ferramenta tecnológica.

Segundo Moran (2006), para atuar na docência on line, o professor

(...) precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; com softwares de gerenciamento de cursos e com softwares livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo o momento surgem soluções novas que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes (p.43).

Percebemos que além de dominar o trabalho do conhecimento obedecendo aos critérios dimensionais apresentados por Altet (2001) ou nos critérios de formação docente trazidos por Tardif (2002), percebemos agora a necessidade do domínio do uso da tecnologia pelo professor como ferramenta de trabalho. Nesta perspectiva, do domínio tecnológico, para atuação no desenvolvimento do ensino e

aprendizagem nos AVEAS, Tractenberg (2007) descreve as competências necessárias ao professor para o desenvolvimento da docência nestes espaços.

Nesse sentido, o autor elenca que as quatro (04) competências que se fazem essenciais para a prática profissional on line são

- 1-Competências pedagógicas (domínio dos métodos de ensino-aprendizagem) e técnicas (domínio de conteúdo);
- 2-Competências sócio-afetivas (capacidades de criação de um ambiente interpessoal favorável à aprendizagem);
- 3-Competências gerenciais (capacidade de organização e coordenação das atividades e procedimentos relativos ao curso);
- 4-Competências tecnológicas (domínio de organização e coordenação das atividades e procedimentos relativos ao curso. (p.2).

Maia e Mattar (2007) também discutem que uma das características que frequentemente é associada a EAD é o fato de que o professor deixa de ser visto como uma “entidade individual” e torna-se “uma entidade coletiva”. Nesse contexto, ele afirma que

(...) O professor de cursos a distância pode ser considerado uma equipe, que incluiria o autor, um técnico, um artista gráfico, o tutor, o monitor etc. Muito mais do que um professor, é uma instituição que ensina a distância, tanto que muitas definições de EaD insistem na ideia de que o ensino é planejado e coordenado por uma instituição (p.90).

Esses novos desafios que se apresentam agora para o professor requerem deste uma formação que ofereça base para que estes desafios sejam vencidos. A mudança na atuação docente, agora focada num outro ambiente educacional leva o professor a desempenhar atividades diversificadas, considerando agora essa visão coletiva associada ao novo papel docente. Como novas propostas de atuação nesta perspectiva, ainda nas palavras de Maia e Mattar (2007), o professor assume funções

Como autor de material para EaD, o professor tem agora que elaborar e organizar conteúdos. Para isso, precisa desenvolver novas habilidades, como focar poucos conceitos em cada aula; planejar o material de maneira que o aluno tenha tempo suficiente para percorrer as salas e realizar as atividades; definir letras, tamanhos, cores e fundos para integrar à mensagem; fazer escolhas no material visual a ser utilizado nas salas (como esquemas, diagramas, gráficos, tabelas, figuras, imagens, fotos etc.); planejar sons e animações; dominar recursos multimídia; e assim por diante (p.90).

Ainda no elenco de novas atribuições relacionadas agora as “novas” possibilidades de atuação docente partindo do uso da tecnologia, ainda podemos relacionar o professor como consultor para o desenvolvimento de ambientes virtuais devido a sua experiência docente, como consultor no mercado de EaD devido as funções de monitoria e coordenação e do trato com equipe de outros professores, ações esta, que fazem parte da sua base de formação.

Imbuídos agora destas novas perspectivas de atuação, o professor passa a desenvolver sua atuação docente tanto atrelada a cursos institucionais quanto de forma independente. O docente on line independente, segundo Tractenberg (2007), trata-se daquele professor que “cria e oferece os seus cursos a distância ou semipresenciais de forma autônoma, com o apoio das tecnologias de informação e de comunicação”. Como mais uma das ações docentes possibilitadas pelo desenvolvimento do aparato tecnológico, a docência on line independente ainda segundo Tractenberg (2007), também requer o desenvolvimento de “competências técnicas, de empreendedorismo, de planejamento pedagógico, de mediação pedagógica, tecnológicas e gerenciais”.

Não podemos deixar de destacar a necessidade da formação do professor para o enfrentamento destes desafios, bem como o de responder a algumas questões que passam a configurar esse cenário do exercício da docência on line mesmo não se tornando nosso objetivo principal no estudo, mas, como forma de destacar a amplitude da atuação docente a partir do uso da ferramenta tecnológica.

Algumas destas questões são trazidas a luz por Moran (2006) e tratam das dificuldades de definições metodológicas que possam abranger a um grande número de cursos que são possibilitados a partir do uso da ferramenta tecnológica, o planejamento de equipes multidisciplinares e competente para o uso das novas tecnologias que ainda não se encontram no conhecimento comum da equipe, o planejamento do tempo de duração dos cursos que podem ou não obedecer as necessidades imediatas de uma população, ou ainda lidar com a preparação de vídeo aulas que possam estimular o desenvolvimento da aprendizagem em um amplo e diversificado público.

Portanto, encontramos agora uma gama de atividades docentes que possibilitam a ampliação da ação do professor no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A partir do uso da ferramenta tecnológica, essa ampliação ganha mais força uma vez que, a partir do uso da web, todo o conhecimento produzido não apresenta um limite de acesso, porém, cada vez mais é exigido um profissional que tenha um trânsito para possibilitar tal ação. A função docente desenvolvida pelo professor, hoje, nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, encontra na figura do professor-tutor o sujeito que acumula grande parte destas funções docentes como veremos a seguir.

4.3. O tutor como docente on line

Para começar nossa discussão, se faz necessário entender a estruturação do modelo de tutoria que originou o modelo utilizado pela UAB e que na grande maioria dos cursos prevalece como estrutura oficial em EaD. Com origem na Inglaterra, o modelo tutorial não tinha na sua origem o tutor como responsável pelo ensino. Peters (2001, p. 58) discorrendo sobre o tema afirma que este ficava responsável apenas por um fellow, “apenas agregado à universidade”, sua função era “assessorar estudantes individualmente em questões gerais relacionadas com o estudo, e de integrá-los a vida do college e dar assistência em geral”.

Para Peters (2001) os tutores não exerciam o papel de docentes, mas de conselheiros e “na melhor das hipóteses, algo como amigos mais velhos”. Essa descrição parte do modelo original de tutoria proveniente da Inglaterra e que foi absorvido aqui no Brasil para servir de base para a construção do modelo UAB e que vimos percorrendo sobre ele desde o início do nosso trabalho.

Partindo deste pressuposto, este papel passa a ser pensado e descrito em algumas literaturas como o facilitador, o animador do ambiente ou até mesmo como a ponte entre a instituição e o aluno Gonzalez (2005). A verdade é que na grande maioria das discussões pouco se faz referência ao tutor como sujeito da construção do processo de ensino e aprendizagem nos AVEAs, ou seja, ao papel docente que ele desenvolve nestes espaços, e de que a sua real atuação nestes ambientes vem extrapolando os planejamentos para sua atuação descrito nos projetos dos cursos, bem como, a própria função descrita nos documentos oficiais.

Nesse sentido, e se considerarmos a estrutura que serve como modelo de gerência para a organização dos cursos em EaD no país, a UAB, passamos a entender a causa dessa generalização. Considerar uma estrutura rígida, hierarquizada e que já não dá conta da atual necessidade estrutural de um curso em EaD como modelo definitivo é também aceitar uma estrutura que já não se apresenta com uma abrangência para demanda atual na própria organização de pessoal para o desenvolvimento dos cursos, uma vez que, a ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem, sobretudo na EaD, requerem cada vez mais um profissional que se encontre engajado com a organização e o desenvolvimento dos cursos em que atuam e não desenvolvendo seus papéis de forma dissociada da realidade educacional, ou como afirma Mattar (2011), uma ação proletarizada .

Nesse sentido, o que temos observado é um chamado Taylor-fordismo Mill, Santiago e Viana (2008) em relação a divisão do trabalho na organização da atividades em EaD onde cada vez mais se observa a divisão no desenvolvimento das atividades educacionais dos sujeitos envolvidos na atuação da modalidade se

contrapondo com a necessidade de cada vez mais promover uma integração destes em prol do desenvolvimento da aprendizagem.

Além de pensar no aspecto fragmentado do trabalho educacional nesta perspectiva, a ação docente do professor-tutor acaba sendo pensada como algo que faz parte do processo e a do professor como o realizador do mesmo Mill, Santiago e Viana (2008). Esse posicionamento acaba sendo enfatizado na própria estrutura-base da UAB para a organização dos cursos na modalidade e se torna o cerne das discussões em relação a temática e questões começam a ser formuladas como aquela que serviu de motivação para este estudo: de fato, qual é o papel do tutor no desenvolvimento de um curso na modalidade a distância?

Discorrendo um pouco mais sobre a questão motivadora deste estudo, percebemos que um grande leque de discussão vem se abrindo para corroborar com nossa discussão. Isso se deve pelo fato de que a ação docente que acontece nos AVEAs é que deve ser considerada. Dessa forma, observamos algumas necessidades para o desenvolvimento da docência on line que necessitam fazer parte do conjunto de ferramentas que fazem parte da dimensão de atuação do professor inserido no desenvolvimento da ação educativa nesta modalidade tais como apropriação do uso da tecnologia hipertextual e dos processos comunicacionais Silva (2005) como uma ação contemporânea para a construção do conhecimento.

Em sequência as “novas” habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento da docência na EaD, destacamos o entendimento do espaço-tempo para o desenvolvimento das atividades educacionais nos AVEAs mediado pelas novas tecnologias Mill, Santiago e Viana (2008), a formação profissional com um perfil polidocente Mill (2010), o desenvolvimento de ações dialógicas e interativas articuladas com a produção didática para educação on line Santos e Silva (2009), quando especificamos a ação do professor-tutor nesta perspectiva, podemos considerar a relação feita por Emerenciano, Souza e Freitas (2001) quando consideram quatro grandes aspectos para o desenvolvimento da tutoria

Capacidades

- domínio dos conhecimentos básicos da Informática; capacidade de expressão; competência para a análise e resolução dos problemas; conhecimentos (teóricos e práticos); - capacidade para buscar e interpretar Informações.

Valores

- responsabilidade social; solidariedade; espírito de Cooperação; tolerância; identidade Cultural.

Atitudes

- promoção da educação de outros; defesa da causa da justiça social; proteção do meio ambiente; defesa dos direitos humanos e dos valores humanistas; apoio à paz e à solidariedade.

Disposição³

- para tomar decisão; para continuar aprendendo estes aspectos nos permitem verificar se a práxis corresponde aos valores priorizados, conhecimentos, capacidades e atitudes projetadas. (p.8)

Uma grande questão á que chamamos a atenção é o fato de que o professor-tutor torna-se, na verdade, o docente no desenvolvimento do processo educacional. Isso se apresenta quando analisamos a necessidade do replanejar que é trazido em termos de conteúdos a ser trabalhados, essa necessidade aparece tanto nas discussões de Maia e Mattar (2008) quanto na de Pimentel (2010) por considerar a intersubjetividade do aluno nos AVEAs e ainda o mesmo como sujeito construtor do seu próprio conhecimento. Ou ainda na relação que podemos fazer na perspectiva do próprio domínio de habilidades e competência para tal ação que aqui apresentamos a partir de Filatro (2007) e Emerenciano Souza e Freitas (2001) quando relacionam o desenvolvimento e apropriação destes elementos para atuação docente.

Considerando essas relações que acabamos de mencionar o fato é que, apesar de não encontrarmos explícitas essas exigências profissionais por parte do modelo UAB, mas há explicitamente essa solicitação exigida para o desenvolvimento da tutoria na prática cotidiano dos professore-tutores. Uma vez que estamos discutindo este papel, não podíamos deixar de considerar, o trato com o trabalho do conteúdo nos ambientes virtuais, por exemplo, podemos passar a levantar algumas questões que já vem despertando diversas discussões como a questão do próprio professor-tutor ser também o autor do material a ser trabalhado.

³ Grifos nosso

Nesse sentido, podemos considerar a proposta anteriormente discutida da necessidade de uma formação com uma perspectiva de polidocência, ou, da discussão levantada por Maia e Mattar (2007, p. 141) sobre o aututor onde os papéis do professor-tutor e do autor se reuniriam promovendo a atuação de um sujeito que, nas palavras dos autores, “teria a responsabilidade de se autogerir, de programar e avaliar o próprio trabalho”.

Para Emerenciano Souza e Freitas (2001) o tutor além do domínio do conhecimento também deve possuir a habilidade de problematizar o conteúdo e de propor a busca pelas fontes de pesquisa, ação esta, que requer a especialização do mesmo nas temáticas de atuação. Nesta perspectiva, é exigida do professor-tutor uma formação necessária para o desenvolvimento da docência, de forma que, este possa ainda ser capaz de adotar procedimentos que visam estimular respostas pessoais dos alunos. A partir destas considerações como ainda dizer que o professor-tutor permanece desenvolvendo sua atuação apenas baseada na monitoria? Ou ainda, como distanciar o docente que atua diretamente construindo o conhecimento junto ao aluno (no caso do professor-tutor) do docente que cria a estrutura para o trabalho com esse conhecimento?

Esses questionamentos reforçam a ideia de hierarquização que acaba sendo proporcionada pela estrutura que temos hoje em EaD. Márcia Alves (2008) no seu estudo sobre a docência on line considera que há uma ausência de uma comunicação entre a equipe docente que atua no desenvolvimento dos cursos nos próprios ambientes em que atuam por medo de exposição pública. Ora, se o AVEA se torna o *locus* da ação entre os docentes e alunos como um espaço que deve concentrar o máximo de informações que venham a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem, qual o sentido de não interagir neste espaço para também possibilitar a informação entre os docentes e direcioná-la à meios diferenciados por medo de exposição?

Outro questionamento que reitera a ideia da educação fordista é trazido por Maia e Mattar (2007) quando destacam que o desenvolvimento do curso se faz separadamente, interessando apenas o resultado a cada uma das partes. Isso

caminha no contrafluxo da educação colaborativa discutida por Tractenberg (2007) destacando que a

Interatividade e cooperação merecem maior compreensão não só por constituírem dinâmicas basilares na sociedade atual, mas, sobretudo, por serem processos altamente relevantes para o enfrentamento dos desafios globais de sobrevivência e do desenvolvimento planetário sustentável de agora em diante (p.5).

O desafio agora para a educação e, sobretudo, para a educação a distância se apresenta em incorporar essas mudanças no processo de organização estrutural dos cursos oferecidos na modalidade a partir da própria ideia da organização dos profissionais envolvidos no seu desenvolvimento e no modelo de docência a ser adotado pelas instituições que os ofertam.

Ainda para o autor, com a disseminação das novas tecnologias a difusão das práticas colaborativas/cooperativas também vêm sendo difundidas, porém, os hábitos arraigados da prática docente que se construiu ao longo dos anos na esfera presencial ainda implica desafios que necessita serem vencidos, sobretudo, quando se considera o contexto do trabalho e dos trabalhadores envolvidos no desenvolvimento da educação. Contextos estes que são elencados pelo autor da seguinte forma:

Os hábitos arraigados de uma prática educacional baseada na transmissão de conteúdos;

- as estruturas institucionais e curriculares, cristalizadas dentro de uma divisão disciplinar tradicional;
- a falta de traquejo com as novas tecnologias da informação e da comunicação e sua possível aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem presencial, semipresencial e a distância;
- o desconhecimento das abordagens e métodos construtivistas: de trabalho colaborativo, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, aprendizagem situada, entre outros;
- o medo e a incerteza frente a mudanças que ameacem o *status quo* e a estabilidade alcançados;
- a forma como o trabalho docente é pensado e estruturado: isolado de outras disciplinas, restrito a um determinado espaço-tempo de aula e envolvendo pouca ou nenhuma colaboração / diálogo inter, multi e transdisciplinar (p.6)

No sentido de proporcionar uma mudança qualitativa desta realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos com a intenção de discutir esse novo papel docente advindo com a ampliação da modalidade a distância e, sobretudo, quando se considera a análise da ação docente do professor-tutor nesse contexto como um sujeito de ação efetiva dentro destes espaços.

Para finalizar nossa discussão, não poderíamos deixar de fora movimentos recentes que discutem essa temática como Encontro de Professores de EaD realizado em João Pessoa durante o 8º SENAED– Seminário Nacional ABED de Educação a Distância, em 28 e 29 de Abril de 2011, e organizado pela ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância onde foi produzido um documento chamado “A CARTA DE JOÃO PESSOA” que discute os princípios da ação docente na educação a distância (Documento em anexo).

Outro movimento recente foi a JOVAED – Jornada Virtual ABED de Educação a Distância, que partiu da Carta de João Pessoa com debates em diversas ferramentas, contando com a participação de professores de todo o Brasil ocorrido em junho de 2011 e que nos proporcionou um fértil campo para a coleta de dados do nosso estudo. Não podemos deixar de mencionar instituições que se propõem a discussão da ação do professor-tutor como docente como a ANATED – Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância.

Numa esfera internacional de discussão do tema há ainda a proposta do 17º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância realizado no final de agosto e início de setembro do corrente, o Congresso Brasileiro de Educação a Distância ESUD 2011, realizado em Ouro Preto, sem também deixar de mencionar espaços de discussão permanente na rede sobre a temática, a exemplo do blog do professor João Mattar (<http://blog.joaomattar.com/>) e da professora Ana Beatriz Gomes (<http://www.anabeatrizgomes.pro.br>) como espaços permanentes e de constante atualização da discussões.

5. O desenvolvimento metodológico da pesquisa

Nesta etapa, passaremos a apresentar a descrição do desenvolvimento da pesquisa e de como foi desenvolvida a sua estrutura, as opções metodológicas realizadas e seus campos de desenvolvimento com a finalidade de entendermos como se deu o desenrolar de cada uma das etapas do processo.

5.1. O método

O homem cada dia se preocupa mais em entender e explicar a natureza como uma ação que perdura desde os primórdios de sua história. As questões que acompanham o processo de desenvolvimento do conhecimento se concretizam, com o desenvolvimento da própria história até os dias atuais, como uma ação que vem modificando a estrutura social e modelando estas estruturas do conhecimento de forma que passe a servir as intenções iniciais dos sujeitos que as mobilizaram.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de traçar caminhos que possam lançar mão da ação investigativa como forma de acompanhar e analisar ações desenvolvidas pelos sujeitos integrados ao meio social e, sobretudo, de como acompanhar cada uma das fases, ou etapas, através do desenvolvimento da ação investigativa proposta pelo próprio sujeito. É nesta proposta que a ciência se utiliza do método para o desenvolvimento da ação de investigar.

Como método, segundo Lakatos (2009, p. 38) pode-se entender que “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. É a partir desta afirmação trazida pela autora que passaremos a proposta da metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa se desenvolverá a partir de um cunho qualitativo por entender que o estudo do que se refere a EaD não deve apresentar uma visão estanque do processo como um todo. Nesta perspectiva, observa-se a necessidade de interagir junto tanto ao processo quanto aos sujeitos que o integram com a finalidade de

observar, entender e atuar junto a estes, como forma de perceber os caminhos e encaminhamentos que dão forma ao problema da pesquisa.

Iniciada na década de 70, conforme Triviños (2009), a pesquisa qualitativa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa educacional, surge como um contraponto a pesquisa quantitativa que até então se fazia frequente na análise das ações educacionais, ou da permanência de uma postura quantificadora desenvolvida na análise dos processos educativos daquele período histórico.

Confrontar estas perspectivas, quantitativa e qualitativa, serviu como base para a quebra de um paradigma tradicional positivista que até então vigorava na análise da ação educativa, cabendo às ciências humanas, o desenvolvimento de um método que promovesse este confronto entre as duas perspectivas como afirma ainda Triviños (2009, p. 116) “começaram a elaborar-se programas e tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação”.

Embasados neste pressuposto, propomos também, por meio da pesquisa qualitativa, o desenvolvimento de um olhar sobre a ação educativa, porém, especificamente voltada para a ação desenvolvida na modalidade a distância, como forma de entender algumas particularidades e ações que se desenvolvem no seio desta modalidade como características próprias da mesma, e que se faz de extrema importância no que diz respeito ao desenrolar do objetivo educacional proposto pela modalidade. Sobretudo, quando se trata da inserção desta numa sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento tecnológico.

Esta ação é proposta sob a ótica de uma investigação etnográfica, onde o uso das tecnologias se fará como um dos campos de análise e, sem dúvida, será o recurso-base para o desenvolvimento da pesquisa. A escolha da investigação etnográfica se deve ao fato de que a pesquisa se propõe a analisar o papel dos sujeitos envolvidos na modalidade a distância da educação (neste caso o professor-tutor), pois, conforme afirma ainda Triviños (2009, p.121) “a etnografia baseia suas

conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade”.

Em vista disso, o papel do investigador na abordagem etnográfica requer o desenvolvimento de ações efetivas no diz respeito a sua inserção no ambiente de pesquisa. Nesta ação, o pesquisador necessita observar os traços particulares que são desenvolvidos pelos sujeitos participantes da pesquisa a partir dos ambientes em que se encontram inseridos em sua atuação com a finalidade de desvendar essas particularidades a luz dos significados que ele estabelece, conforme afirma Trivinões (2009).

Para Lakatos (2009, p.112), “o objetivo da etnografia é combinar o ponto de vista do observador interno com o externo e descrever e interpretar a cultura”. Esta perspectiva se torna bastante condizente com a proposta da pesquisa uma vez que, a ação desenvolvida pelos sujeitos participantes se dará num campo bastante fértil permitindo que o sujeito participante da pesquisa desenvolva também um olhar sobre a sua prática, ação esta, que será analisada pelo pesquisador que promoverá uma análise entre as observações realizadas por ele e as observações feitas pelos sujeitos participantes a fim de estruturar uma opinião sobre a ação.

A partir do embasamento da dialética materialista, a pesquisa terá um direcionamento que visa à busca pela clarificação de algumas explicações que possam apresentar uma coerência para as ações observadas, bem como, apresentar uma proposta de tentar explicar alguns fenômenos que são característicos do campo em que se propõe a pesquisar, os ambientes virtuais de aprendizagem além do fornecimento de elementos que visam contribuir para a discussão da estrutura da EaD vigente no país.

A partir do pressuposto desta discussão e por se tratar de um campo investigativo que se encontra inserido num contexto tecnológico (os AVEAS), tomaremos como base investigativa da etnografia virtual apresentada por Hine (2000) como caminho metodológico para o desenvolvimento das observações a serem desenvolvidas pela pesquisa.

Tendo a internet como base para o desenvolvimento de grande parte dos cursos desenvolvidos na modalidade a distância, nos propomos a analisar também nesta perspectiva, on line, com o intuito de entendermos como se dá a ação do professor e do professor-tutor no que tange a sua proposta de desenvolvimento da mediação pedagógica, de forma que, esta ação desenvolvida por ele, sirva como elemento base para o complemento dos processos tanto de ensino, como no caso do professor e do professor-tutor, como de aprendizagem, por parte do aluno.

Grande parte dos professores-tutores que atuam nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem acaba por complementar sua prática docente por meio da utilização de outras ferramentas que vão além daquelas que estão propostas nos respectivos ambientes virtuais em que atuam o que nos acarreta afirmar que, estes acabam por extrapolar a proposta de mediação prevista nos AVEAS para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, essa mediação acaba se tornando bem mais efetiva do que a mediação que inicialmente é proposta pelo professor executor da disciplina, tornando-a assim, a mediação que efetivamente baseia a construção da aprendizagem no aluno.

Nesta pesquisa, nos propomos a analisar esta ação docente que acaba sendo desenvolvida pelo professor-tutor no espaço intermediário (entre ele e o ambiente virtual de ensino e aprendizagem) como um elemento de grande importância para a construção da aprendizagem do aluno e que não é efetivamente discutido durante o andamento pedagógico dos cursos da modalidade a distância.

Para desenvolver esta investigação, utilizamos o formulário G DOCS como primeiro instrumento de coleta de dados, configurando assim o início da etnografia virtual, seguido da busca pelos principais documentos oficiais que regem a EaD no país, complementando estas duas ferramentas iniciais, lançamos mão das análises dos projetos dos cursos em que os professores-tutores participantes da primeira fase da pesquisa se encontravam atuando e, como última etapa, realizamos a imersão no ambiente virtual da JOVAED (Jornada Virtual de Educação a Distância) onde pudemos contar com a participação de uma grande quantidade de

professores-tutores, alunos de EaD, professores executores e muitos outros sujeitos envolvidos com a atuação em cursos a distância.

Após esta primeira fase da pesquisa, seguiremos com o processo da análise dos dados coletados. Para esta parte da pesquisa, lançaremos mão do instrumento da análise de conteúdo, a partir das etapas descritas por Bardin (1977), nas quais procuraremos organizar o andamento dos nossos estudos investigativos e a análise dos elementos coletados. Para este momento, faremos a opção metodológica pela utilização da análise de conteúdo a partir da proposta trazida por Moraes (1999) devido a apresentar uma maior aproximação com as etapas que estamos desenvolvendo para o desenvolvimento da análise dos dados coletados e por apresentar uma didatização da proposta de forma mais clara e acessível no que tange ao entendimento deste momento da pesquisa.

Por fim, e como em toda pesquisa qualitativa, lançaremos mão das nossas reflexões, a partir dos nossos estudos, e proporemos o diálogo com os teóricos que embasam esta pesquisa como forma de produção de um material que possa contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de ações futuras no que diz respeito à atuação do professor-tutor nos respectivos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em que atuam.

5.2. As etapas da pesquisa

O presente capítulo tem como propósito apresentar o desenrolar da pesquisa realizada através da organização das informações que concebeu cada uma das etapas relacionadas a coleta dos dados que será discutidos posteriormente.

Para realização da pesquisa dividimos a coleta das informações em etapas distintas de forma que pudesse subsidiar o entendimento do tema proposto para a investigação, organizada da seguinte forma:

Etapa 01: Construção do formulário G DOCS e organização dos dados das informações sobre as instituições pesquisadas.

Etapa 02: Busca pelos documentos oficiais dispostos nos sites oficiais do Estado;

Etapa 03: Análise dos projetos institucionais;

Etapa 04: Entrevistas e imersão nos ambientes virtuais das instituições;

Etapa 05: Análise dos dados obtidos e sistematização dos resultados.

5.3. A etapa 01

Nesta etapa iniciamos a construção da nossa ferramenta mais expressiva da coleta de dados, o formulário com as questões da entrevista utilizando a ferramenta Google DOCS (G DOCS). O Google DOCS é uma ferramenta que permite a elaboração de questões que são acessadas pelos sujeitos online e as respostas são armazenadas em uma planilha de dados. O formulário só pode ser acessado através de um link restrito, ou seja, o instrumento não é público e pode ser direcionado apenas para os sujeitos que apresentam um determinado perfil. O acesso aos sujeitos de pesquisa não foi realizado somente através das Instituições. Devido a grande dificuldade de acesso as instituições que desenvolvem cursos na modalidade EaD em Pernambuco, começamos o envio do formulário de entrevista para o a rede de contatos profissionais do pesquisador que apresentava um grande número de professores-tutores que já desenvolveram ou vinham desenvolvendo atividades em cursos a distância.

A organização para o envio dos formulários com as questões da entrevista (G DOCS) foi dividida em duas etapas. A primeira delas foi composta pelo envio de quarenta e quatro (44) formulários obedecendo a um critério de escolha de professores-tutores que já haviam exercido ou se encontrava exercendo a tutoria da lista de contatos profissionais do pesquisador. Dos formulários enviados, dez (10) foram devolvidos por falta de atualização do endereço eletrônico e vinte e três (23) foram respondidos. Neste momento de distribuição, houve uma mobilização por

parte de alguns dos sujeitos participantes em relação ao encaminhamento do formulário para outros sujeitos com o mesmo perfil que faziam parte da rede de contatos dos entrevistados, ação esta que contribuiu bastante para a formação do elenco de sujeitos participantes e veio a reforçar o interesse na participação da pesquisa por parte dos professores-tutores.

Para a segunda etapa de distribuição dos formulários houve uma diminuição da abrangência. Esta etapa recaiu sobre uma instituição de caráter privado, com um tempo de atuação no mercado que já a consolidava pelos serviços prestados e que apresentava uma diversidade de cursos da qual recebemos o convite para desenvolver a pesquisa em seu departamento de EaD.

Para a distribuição do formulário nesta instituição, contamos com o apoio do setor de coordenação de educação a distância que solicitou o link do questionário eletrônico e promoveu a distribuição entre os professores-tutores sob sua coordenação. Neste movimento, (de encaminhamento da informação), recebemos 07 (sete) formulários. Nesta etapa do uso da ferramenta, não pudemos contabilizar o total geral de envios devido a haver sido promovido pela própria instituição, porém, todos os sujeitos que responderam os questionários sinalizaram disponibilidade para participação das etapas posteriores da pesquisa.

Ao término do recebimento dos formulários, obtivemos 30 (trinta) no total geral em número de formulários. Desses, no momento da organização dos mesmos para análise, percebemos que os professores-tutores participantes se originavam de 03 (três) instituições distintas organizadas da seguinte forma, 10 (dez) formulários da instituição que chamaremos de instituição 01, 06 (seis) formulários que se originaram da instituição que chamaremos de instituição 02 e 03 (três) formulários da instituição que chamaremos de instituição 03 e 01 (um) formulário originário de outra instituição que devido a não apresentar disponibilidade para continuar com a pesquisa resolvemos descartá-lo.

Ao final, tínhamos um formulário que foi replicado, e, automaticamente descartado, e mais 02 (dois) formulários respondidos 01 (um) por um professor

executor originário da instituição 01 e 01 (um) professor autor também originário da mesma instituição, contabilizando 23 (vinte e três) formulários que somados aos formulários oriundos da instituição privada totalizaram 30 (trinta) e foram enviados no período de outubro a dezembro de 2010, para os quais, adotaremos a sigla **QPT** (Questionário do professor-tutor) numerando de acordo com a instituição a que estava vinculado.

Figura 01- Formulário utilizado na 1ª fase da pesquisa

The image shows a screenshot of a web-based questionnaire. The title is "Educação e Tecnologias: Mediando e Construindo Saberes na Educação a Distância". Below the title, there is a paragraph explaining the research's purpose: "Esta pesquisa tem por finalidade discutir a contribuição do papel do professor/tutor no desenvolvimento de um curso a distância por meio da ação da mediação pedagógica desenvolvida por eles no ambiente virtual de aprendizagem." A red asterisk indicates that the following question is mandatory. The question is "3-Você atua na função para qual foi selecionado(a)? *". It has two radio button options: "Sim" and "Não". Below this, there are three more questions, each with a text input field: "1.Qual é a sua formação? * Digite a sua formação acadêmica", "2.Qual é o curso em que você atua? * Digite o nome do curso em que você atua como professor/tutor", and "4.Qual é a função que você desenvolve atualmente na EaD? * Descreva sobre a atividade que você desenvolve no curso em que você atua na EaD".

Fonte:Dados da pesquisa, 2011.

5.4. A etapa 02: Busca pelos documentos oficiais dispostos nos sites oficiais do Estado

Nesta etapa, realizamos uma busca exaustiva pelos documentos contidos na legislação oficial que pudesse subsidiar a discussão do tema. Utilizamos sites

oficiais do Estado em busca da legislação além de instituições oficiais que tratavam da regulamentação da EaD no país.

5.5. A análise dos documentos

Para o desenvolvimento desta fase da pesquisa, mergulhamos no acervo de documentos contidos na página virtual do Ministério da Educação (MEC) como um espaço bastante diversificado onde a disposição das leis e conteúdos sobre o tema da pesquisa apresenta muitos recursos para o estudo proposto.

Por ser um espaço onde podemos encontrar um grande e diversificado volume de documentos, desenvolvemos uma busca por alguns dos principais deles que servem de base até os dias atuais para o direcionamento e estruturação dos cursos na modalidade EaD no país. A busca direcionada na página do MEC se deve ao fato de se tratar de um espaço oficial e seguro para pesquisa, além, da acessibilidade se mostrar bastante ampla no sentido de disposição dos documentos.

Lançar um olhar sobre os documentos oficiais na nossa pesquisa significa a busca pela sistematização do entendimento de algumas questões que vão sendo elencadas no desenvolvimento da nossa discussão. Para esse fim, observamos estes documentos inicialmente para entender a origem da do projeto educacional implantado no país a partir da lei 9.394/96 (LDB) como um marco que deu origem a educação a distância que desenvolvemos hoje até chegarmos ao modelo de educação a distância praticada no país.

A partir de então, analisamos alguns dos principais documentos que seguem regulamentando e direcionando as ações da modalidade a fim de justificarmos a atual estrutura de projeto que se encontra em vigência nos dias atuais. Isto nos levou a entender a forma legal em que as instituições se embasam para a organização dos seus respectivos cursos e o porquê da opção e utilização de estruturas e metodologias particularizadas nestas instituições no desenrolar dos seus cursos.

Outro olhar que lançamos sobre os documentos oficiais, nos direcionou ao entendimento da organização dos papéis dos profissionais de educação no desenvolvimento dos cursos na modalidade EaD. Nesta perspectiva buscamos na estrutura documental entender a distribuição dos papéis de atuação educacional num curso nesta modalidade, o objetivo determinado pela lei para cada um destes sujeitos e, ainda numa perspectiva hierárquica, entender como se dá a organização e distribuição destes papéis dentro do curso, de forma que, o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado garantido pela forma da legislação, porém, sem perder o foco no sujeito principal da nossa pesquisa que é o professor-tutor.

Para isso não podemos deixar citar ainda nas nossas reflexões que o desenvolvimento tecnológico também se apresenta como uma ação bastante efetiva no meio social e que merece um destaque também no nosso estudo. Uma prova disto é quando nos propomos a desenvolver uma parte da nossa análise a partir do uso da biblioteca virtual dos sites oficiais do governo onde a legislação se encontra acessível para o conhecimento e análise da mesma e da coleta inicial de dados a partir do uso de formulários eletrônicos.

Desta forma a base tecnológica que serve de estrutura para o desenvolvimento dos cursos da modalidade a distância passa a direcionar nosso processo de ação como pesquisador desta mesma ação, tornando assim, o pesquisador um aprendiz da construção da ação docente a partir do uso da tecnologia e um sujeito efetivo no uso das mesmas. Isto sinaliza para algo que pode se tornar contínuo para os sujeitos que desenvolvem a ação docente nos cursos na modalidade a distância onde esta base tecnológica se torna o campo para a produção do conhecimento científico tendo meio o uso da própria tecnologia sob sua ação para tal fim.

5.6 A etapa 03: Análise dos projetos institucionais

Esta etapa consistiu na busca pelos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas instituições no intuito de identificar nestes documentos a relação

que as instituições entre seus projetos pedagógicos e o desenvolvimento da ação docente dos professores-tutores inseridos nos respectivos projetos.

5.7 A etapa 04: Entrevistas

Esta etapa da pesquisa obteve um direcionamento diferente do inicialmente planejado. Originalmente esta etapa foi planejada para que pudéssemos realizar uma imersão nos ambientes próprios dos cursos das instituições pesquisadas. Porém, o resultado inicial dos formulários enviados indicou que o depoimento dos professores-tutores era fundamental para respondermos a nossa questão de pesquisa. Dar voz aos sujeitos que efetivamente se constituem como objeto de nosso estudo tornou-se essencial durante o processo da pesquisa. Outro fato importante que surgiu durante a realização deste estudo foi a nossa participação na jornada virtual realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), intitulada JOVAED, onde a temática central da discussão girou em torno do papel docente desenvolvido pelo professor na educação a distância. O evento contou com uma participação efetiva de um grande número de participantes envolvidos com atividades na educação a distância contando com a participação desde alunos a professores-autores, gerando assim uma excelente discussão que veio a corroborar com a temática da pesquisa.

Resolvemos, então, realizar nossa imersão neste espaço de discussão, uma vez que, todos os participantes vinham direcionando suas participações no sentido de tentarmos entender o papel docente na EaD, base da nossa pesquisa.

5.8. Os campos da pesquisa

Para entendermos como se organizou o nosso estudo, começaremos apresentando nossos campos de pesquisa como um locus bastante fértil onde foram coletados os dados que originaram nossas análises.

Não nos proporemos, durante a descrição das etapas da pesquisa e no momento de redigir as informações coletadas, a identificarmos as instituições e sujeitos pesquisados pelos seus nomes de origem devido a dificuldade de inserção nos campos de pesquisa, para isto, procuraremos utilizar codinomes fictícios com o intuito de diferenciarmos as instituições entre si, bem como para os sujeitos participantes da pesquisa, porém, preservando seus nomes de origem como forma de mantermos o sigilo dos sujeitos pesquisados e das instituições participantes. Denominando-as respectivamente de instituição 01, instituição 02, instituição 03 e instituição 04. Estas se enquadram nas esferas públicas de ensino da seguinte forma: a instituição 01 é caracterizada como um IES que pertence a esfera federal de ensino, a instituição 02 também pertence a esfera federal de ensino mas mantém a característica de instituto até o momento, a instituição 03 faz parte da esfera estadual da educação, e, por fim, a instituição 04 que faz parte da esfera privada e oferece cursos na modalidade pesquisada.

Estes espaços foram explorados inicialmente a partir do uso do nosso primeiro instrumento de coleta de dados o questionário formulado no G DOCS. Este instrumento apresentou-se como uma excelente fonte para a coleta de dados. De fácil manuseio, permitiu que os sujeitos participantes respondessem as questões obedecendo ao tempo próprio de cada um, cujas respostas já podiam ser observadas em forma de gráficos, que eram construídos pela própria ferramenta. Ainda sobre o instrumento, pode-se dizer que uma vez que estamos pesquisando o ambiente virtual ele se adequou a proposta da pesquisa pelo fato de os sujeitos participantes também terem sua atuação voltada para o ambiente virtual desenvolvendo atividades com perspectivas parecidas ao uso do questionário.

Para a construção das questões para a entrevista, foram elencados alguns elementos que surgiram a partir das discussões iniciais sobre a problemática levantada, originando assim nossas categorias a priori. Estas categorias nos direcionavam a análise do perfil do professor-tutor envolvido num curso a distância, a saber, de que forma este interagia com o material didático das disciplinas ministradas por eles, entender também a forma como se dava o relacionamento

entre o professor-tutor e o professor executor na disciplina, observar as atribuições do professor-tutor no curso onde este desenvolvia sua prática, a forma como ele mediava a construção do conhecimento nos ambiente em que atuava e, não podíamos deixar de lado dois grandes questionamentos, as formas como o professor-tutor tinha de acesso as informações sobre a disciplina ministrada nos AVEAS e uma pequena auto-avaliação sobre sua prática individual no desenvolvimento da tutoria nestes ambientes.

As categorias selecionadas para a análise dos dados em consonância com as questões recorrentes na literatura sobre a ação docente na EaD, foram: formação, análise do material didático, apropriação das ferramentas, mediação, avaliação, orientações didáticas, orientações pedagógicas, estratégias de acompanhamento e o papel do professor-tutor.

Nos formulários recebidos mais uma vez gostaria de destacar que não havia uma uniformidade institucional. Respondeu profissionais envolvidos com a ação da educação a distância de várias instituições onde os professores-tutores atuavam tanto em cursos superiores quanto em cursos técnicos nesta modalidade. Nas licenciaturas, observamos sujeitos atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Física, Licenciatura em Artes Visuais Digitais, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Pedagogia e na Formação Continuada de Professores. Na área profissionalizante, observamos sujeitos atuando nos cursos Secretariado Executivo, Serviço Social e no Curso Técnico em Enfermagem.

A diversidade das respostas recebidas demonstrava o início de um leque bastante diversificado sobre a atuação dos sujeitos participantes, demonstrando também, bastante interesse e disponibilidade em participar do desenvolvimento da pesquisa e na sinalização da disponibilidade para participar das etapas posteriores da pesquisa, apenas um dos sujeitos participante se pronunciou contra a participação das etapas posteriores.

No primeiro e ainda pouco aprofundado olhar sobre os questionários recebidos, percebemos que há um investimento maior por parte das instituições públicas nos cursos de licenciatura, ao passo que, observando os dados oriundos da instituição privada, vemos a estrutura montada para as áreas mais técnicas, ou seja, isso já apresenta uma sinalização de que as instituições privadas se estruturam para a formação profissional mais direcionada para a área técnica na busca pela formação de um profissional que possa se inserir de forma mais imediata no mercado de trabalho.

Para melhor entendermos o campo de atuação de cada uma das instituições que se tornaram o campo para a nossa pesquisa, seguiremos a partir de agora com a descrição de cada uma delas apresentando-as e descrevendo suas características individuais. No processo, desenvolvemos nossa análise a partir do estabelecimento de critérios como descrição da instituição, número de cursos oferecidos, número provável dos alunos inscritos nos cursos, realização da seleção de tutoria, pré-requisitos para a atuação docente do professor-tutor na instituição.

5.9. A instituição 01

Localizada na zona norte da cidade do Recife, iniciou sua oferta dos cursos na modalidade no ano de 2005 com o programa Pró-licenciatura do Ministério da Educação e passou a integrar o programa Universidade Aberta também do Ministério da Educação a partir do ano de 2006.

Entre os anos que se seguem de 2006 a 2008, a instituição contava com 2500 alunos inscritos em seus cursos. No ano de 2009, segundo registros divulgados no site da instituição e que constará nos nossos registros de pesquisa, já contava com o número de 4000 alunos inscritos em seus cursos. Nesse contexto, é oferecido pela instituição cursos de graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização totalizando 15 cursos distribuídos da seguinte forma:

Na graduação, curso de Bacharelado em administração Pública, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Ensino

de Ciências para as Séries Iniciais, Licenciatura em História, Licenciatura em Física, Licenciatura em Artes Visuais Digitais, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia. Na modalidade extensão, Gênero e Diversidade na Escola. Na modalidade aperfeiçoamento, Educação Ambiental, e, na modalidade especialização, oferece os cursos de Formação continuada em Mídias na Educação, Ensino de Ciências e Matemática, Especialização em Gestão Pública e gestão Publica Municipal.

Utilizando a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, os cursos oferecidos na graduação, sobretudo, prevêm a duração de 180 horas aula, destas, 40 horas aula são previstas para serem oferecidas de forma presencial e 160 a distância. Os profissionais que compõem pedagógica são o professor autor do material didático, o professor executor ou professor da disciplina, o tutor presencial e o tutor a distância.

A seleção para a tutoria é feita através do lançamento de edital na página da web da instituição para inscrição e posterior entrevista. Para a tutoria, são critérios relacionados no edital para seleção da tutoria disponibilidade para participação de todos os encontros presenciais, disponibilidade para 20 horas semanais de atividades, disponibilidade para viagens no fim de semana, quando solicitado, disponibilidade para participação de reuniões semanais, disponibilidade para consultas no ambiente virtual com prazo de retorno de até 24 horas para os alunos, disponibilidade para orientação dos alunos na utilização da mídias utilizadas nos cursos, capacidade para correção de atividades, observação dos critérios éticos tanto para atuação junto ao aluno quanto junto aos colegas, capacidade de elaboração de relatórios, critérios éticos para desenvolvimento de uma comunicação eficaz tanto com alunos quanto com os colegas de trabalho.

Quanto a formação para seleção dos professores-tutores, é solicitado do candidato, possuir graduação na área de conhecimento do curso em que estiver candidato, ter habilidade no uso do computador e recursos de conectividade possuir experiência docente em programas de educação a distância.

Do retorno dos questionários enviados pelo G DOCS, obtivemos a participação de três (03) professores-tutores do curso de Licenciatura em Física, dois (02) professores-tutores do curso de Licenciatura em Computação, dois (02) professores-tutores do curso de Licenciatura em Letras e um (01) professor-tutor do curso de pedagogia. Participaram ainda um (01) professor executor do curso de Licenciatura em Letras, um (01) professor executor do curso de Licenciatura em Artes Visuais Digitais e ainda um (01) professor executor do curso de Licenciatura em Pedagogia.

5.10. A instituição 2

A instituição que configura este campo, também pertence a classificação das IPES, se encontra localizada na periferia da região metropolitana da cidade do Recife, iniciou sua atuação na modalidade a distância no ano de 2005 com um grupo de desenvolvimento de metodologias para o ensino na modalidade. No ano de 2006 passa a oferecer cursos na modalidade através da implantação de projetos de educação para EaD. No ano de 2007 integrou suas atividades ao projeto UAB do governo federal passando a oferecer os cursos de Educação Ambiental e Licenciatura em Matemática sob o acompanhamento do MEC.

Atualmente a instituição oferece nove (09) cursos na modalidade assim organizados quatro (04) cursos técnico, Manutenção e Suporte em Informática, Sistema de Energias Renováveis, Informática pela Internet e Manutenção Automotiva, três (03) cursos superiores Tecnologia em Gestão Ambiental, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia, um (01) curso de pós-graduação *Latu Sensu*, Gestão Pública e um (01) curso de especialização, Especialização em gestão Pública.

Nesta perspectiva, a instituição conta com dez (10) pólos de apoio para os cursos técnicos e mais dez (10) pólos de apoio para os cursos do ensino superior e conta, segundo dados do segundo semestre de 2010 disponibilizados na página da

instituição, com a participação de 1100 alunos inscritos nos cursos. Ainda sobre o desenvolvimento dos cursos, são desenvolvidos no ambiente virtual do Moodle, e, ainda segundo informações do site institucional possui um número e 600 docentes em atuação nos cursos.

Quanto a exigência para o desenvolvimento da tutoria nos cursos da instituição nos cursos superiores, é solicitado do professor-tutor a formação superior no curso de atuação, experiência mínima de um (01) ano na docência ter concluído ou estar matriculado em curso de mestrado ou doutorado, no caso do curso de gestão pública oferecido pela instituição, a exigência é que tenha, no mínimo, concluído o curso de especialização na área de atuação e morar na região metropolitana do Recife (informações retiradas do edital de seleção para tutoria publicado no site em 14 de janeiro de 2010) e a seleção para as atividades de tutoria são realizadas através das etapas de prova de desempenho em informática, análise de currículo e entrevista.

Desta instituição, obtivemos a participação de quatro (04) professores-tutores que devolveram o questionário respondido e se dispuseram a participar da 2ª etapa da pesquisa.

5.11. A instituição 03

Também localizada na periferia da região norte da cidade do Recife, esta instituição se diferencia das demais por oferecer cursos técnicos na modalidade a distância. Vinculada a esfera estadual, esta instituição oferece em seu quadro acadêmico onze (11) cursos técnicos desenvolvidos a partir do ambiente virtual do moodle, e que se encontram assim relacionados: Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Enfermagem, Técnico em Administração, Técnico em Eventos, Técnico em Comércio, Técnico em Hospedagem, Técnico em Informática, Técnico em Logística, Técnico em Segurança do trabalho, Técnico em Serviço Social.

No contexto organizacional, a instituição mantém vinte (20) polos distribuídos pelo estado no qual possui em seu quadro discente cerca de um mil e duzentos (1200) alunos inscritos nos cursos. No que tange a seleção de tutoria para participação dos cursos, a seleção é feita através de lançamento de edital por meio da página da instituição onde são relacionados os cursos e suas respectivas disciplinas para seleção além do pré requisito da titulação acadêmica para os tutores que concorrerão as vagas designadas.

O edital de convocação relaciona ainda, de acordo com a lei 11.273 de fevereiro de 2006, a necessidade de comprovação de experiência docente, requerendo comprovação de no mínimo um (01) ano de magistério, solicita a disponibilidade do professor-tutor no atendimento das atividades de apoio ao aluno em acordo com o calendário de atividades dos cursos, habilidade e conhecimentos da utilização dos recursos de informática e conectividade necessária para trabalhar no espaço virtual colaborativo de aprendizagem, ter experiência em programas de educação a distância e o não acumulo de bolsa de estudo (ainda em consonância com as termos da lei acima citada).

Desta instituição, recebemos a devolução de três (03) formulários G DOCS oriundos dos cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Serviço Social, e um deles foi respondido por um dos professores que desenvolve conteúdos para a disciplina de matemática na instituição.

5.12 A instituição 04

Localizada na região agreste do estado de Pernambuco, esta instituição apresenta um caráter privado seu modelo de ação de tutoria apresenta-se de forma semipresencial (segundo informações fornecidas pela coordenação do núcleo EaD da instituição), e no momento em que estamos coletando as informações, esse modelo de tutoria começa a passar por uma modificação onde a ação do acompanhamento virtual começa a ser instalado em alguns dos cursos desenvolvidos pela instituição.

Oferece cursos de formação superior relacionados da seguinte forma: Serviço Social, Administração, Ciências contábeis, Pedagogia, Letras, Gestão e Marketing para Pequenas e Médias Empresas, Gestão e Marketing, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Pública e Enfermagem. Os cursos relacionados são oferecidos pela instituição no seu âmbito global, na instituição pólo, onde desenvolvemos a coleta de dados, há a exceção dos cursos de Gestão Pública e Enfermagem.

Nesse ínterim, a instituição conta com oitocentos (800) alunos inscritos em seus cursos que desenvolvem no período de segunda a quinta-feira atividades presenciais das disciplinas específicas dos cursos no pólo, em forma de teleaula e acompanhados por um tutor presencial que também os direciona para o auto-estudo. Neste encaminhamento, é ministrada uma tele aula por dia, que corresponde a uma disciplina seguida de atividade que comporta as aulas seguintes, atividades estas, que são planejadas e acompanhadas por um tutor presencial formado na respectiva área reservando as sextas-feiras para o desenvolvimento das atividades complementares dos cursos (segundo informações coletadas no projeto de um dos cursos oferecidos pela instituição).

Utilizando-se do moodle para o desenvolvimento das atividades, os cursos ainda apresentam disciplinas-tronco chamadas de humanísticas que são totalmente desenvolvidas a partir da utilização do ambiente virtual, que, segundo o projeto do curso, tem a finalidade de favorecer a inclusão digital dos alunos, permitirem o uso do ambiente on line, motivar o aprofundamento dos conceitos estudados, e tornar o aluno capaz de aprender a aprender, desenvolver competências que colaborem com a sua formação contínua e suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento profissional e cultural.

Originário desta instituição foi recebido a devolução do formulário G DOCS de 07 (sete) professores-tutores oriundos dos cursos de Administração (03), Serviço Social, Gestão e Marketing e Pedagogia onde em suas respostas, também

sinalizaram a disponibilidade para participarem das etapas que se seguirão no desenvolvimento da pesquisa.

5.13 Campo de pesquisa virtual

Esta etapa da pesquisa consistiu na participação da Jornada Virtual de Educação a Distância (JOVAED), promovida pela ABED no período de 10 a 21 de junho sob a coordenação do professor João Mattar e que trouxe como tema “O Aprendiz de EAD no Brasil – Quem é, do que Precisa?” Propôs a discussão sobre a necessidade de entender como a mudança do paradigma educacional que proporciona ao aluno a oportunidade de escolher o que e o como estudar pode fornecer subsídios para que possa se construir um maior entendimento sobre as características cognitivas, demográficas e comportamentais desse aluno e modificar o modelo de EaD no país.

Contou com a participação de profissionais que atuam na EaD desenvolvendo as mais diversificadas atuações, totalizando 4930 participantes, segundo dados da ABED. Nossa atuação, porém, se deu no curso que tinha como objetivo refletir aqui sobre o professor na EAD como um sujeito capaz de atuar em todas as etapas do processo, com voz ativa no processo de ensino-aprendizagem e principal responsável pela mediação na EaD sob a coordenação da professora Ana Beatriz, atividade assíncrona, que totalizou 120 participantes divididos em blocos temáticos discutindo os múltiplos papéis do professor na EaD, O professor na EaD e os estilos de aprendizagem, a ação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem, os materiais didáticos na EaD e a formação de professores na EaD.

Nossa análise recaiu sobre o grupo temático que discutiu o papel docente na EaD que obteve uma participação significativa e diversificada em relação aos interesses, formação profissional e atuação na modalidade e que forneceram dados significativos para nosso trabalho conforme demonstrado num panorama geral a seguir:

Tabela 01 - Participação na JOVAED, grupo temático a ação docente na EaD.

Origem de participante	Formação	Atuação na EaD
São Paulo	Pedagogo	Tutor presencial
Pernambuco	Odontólogo	Coordenador de curso
Pernambuco	Letrólogo	Interesse no tema
Pernambuco	Pedagogo	Interesse no tema
Paraíba	Graduanda	Aluna da EaD
.....	Escritor e professor	Docente na EaD
Pernambuco	Comunicação Social	Interesse no tema
São Paulo	Professor Formador	Interesse no tema
.....	Professor formador	Docente na EaD
Ceará	Pós graduando em EaD
Paraná	Pedagogo	Pesquisador
Pernambuco	Docente	Pós graduando em Ciência da Computação
.....	Pedagogo	Tutor
Paraíba	Geógrafo	Professor-tutor
.....	Pedagogo	Coordenador em EaD

Paraná	Mestrando	Interesse no tema
.....	Pedagogo	Formação continuada em EaD na empresa
Pernambuco	Ex tutor

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Apresentados os campos iniciais da pesquisa onde se desenvolveu a coleta de dados, partiremos para a etapa posterior que se trata da análise dos dados. No desenvolvimento deste processo, nosso olhar será direcionado para o cerne central da nossa pesquisa, é o de identificar qual o real papel do professor-tutor num curso a distância considerando as respostas advindas dos professores-tutores.

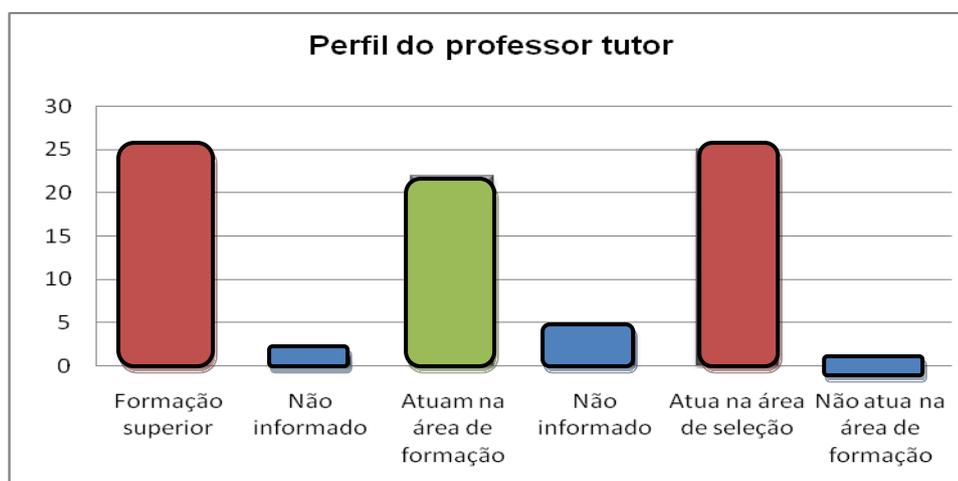
6. Discussão dos resultados

Após a tabulação e organização dos dados procedemos a uma análise exaustiva dos mesmos e procedemos então a descrição dos dados coletados utilizando técnicas quantitativas e qualitativas com o objetivo de transformá-los em um relatório descritivo a partir dos critérios estabelecidos a priori no momento da organização da coleta.

Diante das primeiras análises dos questionários originados do G DOCS procedemos a construção do perfil apresentado pelos professores-tutores que participaram da pesquisa. Observamos que 98% dos professores-tutores participantes cumpriam as exigências estabelecidas nos documentos oficiais em relação à formação acadêmica solicitada para atuação docente. Outra constatação que surgiu a partir das análises iniciais é que os professores-tutores também se encontravam atuando em suas respectivas áreas de formação.

Começamos a observar que as instituições estão seguindo as orientações dos documentos oficiais no sentido da qualificação exigida para a atuação dos professores-tutores nos cursos oferecidos por elas uma vez que observamos no questionário todos os professores-tutores terem formação voltada para suas respectivas áreas de atuação e atuarem nessas respectivas áreas. Os sujeitos que se encontravam atuando em outra área, desenvolviam atividades relacionadas as suas respectivas áreas de formação. Essas informações iniciais foram comprovadas a partir dos seguintes dados originados do questionário:

Gráfico 01 - Gráfico perfil do professor-tutor.



Fonte: *Dados da pesquisa, 2011.*

Começamos a perceber a mudança do cenário na formação do professor-tutor a partir da qualificação apresentada. Em consonância com os documentos oficiais, não encontramos nos nossos dados nenhum professor-tutor que não apresentasse qualificação docente adequada, portanto, todos se apresentaram aptos para o desenvolvimento da docência nos respectivos AVEAs em que se encontravam atuando, tanto os da área técnica quanto os ligados as licenciaturas.

A partir desta constatação partimos então para tentar entender como passava a se construir a relação entre os atores docentes que compunham o quadro dos cursos. Focamos-nos na relação apresentada entre o professor executor e o professor-tutor, uma vez que, esses sujeitos sempre apresentavam uma atuação mais efetiva no andamento dos AVEAs no sentido do trato com o conhecimento junto ao aluno. Uma questão levantada na pesquisa foi se o professor-tutor recebia orientações didáticas para atuar no ambiente.

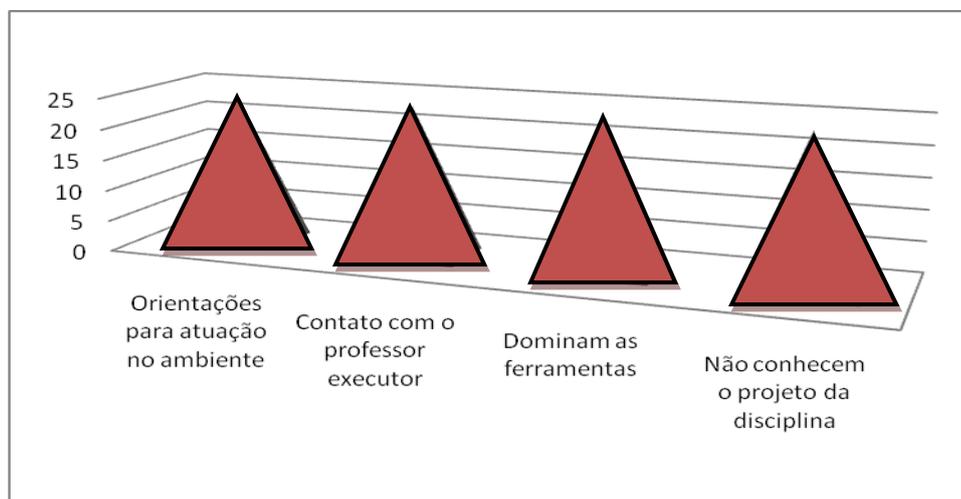
O sentido de entender essa relação passava por entender se ele, o professor-tutor, recebia orientações para atuar no ambiente virtual, se dominava o uso das

ferramentas propostas para atuação neste ambiente, se havia uma ligação com o professor executor da disciplina, e, se esta participava das discussões sobre o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso em que se encontrava atuando e se ele conhecia o projeto destes cursos, uma vez que, para nós se tornava extremamente interessante perceber a construção da relação entre esses dois sujeitos.

De acordo com a organização da pesquisa, elencamos aspectos dessa relação que nos direcionasse a entender o conhecimento que o professor-tutor tinha sobre o projeto pedagógico do curso em que atuava, sobre as orientações recebidas para atuação no ambiente virtual, domínio das ferramentas elencadas no desenvolvimento das atividades virtuais, contato entre professor executor e professor-tutor no desenvolvimento da disciplina e participação na discussão sobre andamento e desenvolvimento do projeto didático dos cursos de atuação.

Dos 26 questionários oriundos do G DOCS, 24 dos professores-tutores das 04 (quatro) instituições catalogadas nos dados não conheciam os projetos pedagógicos dos cursos em que atuava, o mesmo número de professores-tutores afirmaram receber orientações didáticas para atuarem nos ambientes. Quando passamos a analisar a comunicação propriamente dita entre o professor executor e o professor-tutor, observamos que a comunicação entre esses acontece, por meio de reuniões periódicas numa mesma proporção e, na mesma proporção quantitativa os professores-tutores responderam não conhecer o projeto didático dos cursos em que atuam. Podemos verificar mais claramente estas informações no gráfico abaixo

Gráfico 02 -Orientações didáticas



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos nas respostas dos entrevistados que as instituições tem se mobilizado para orientar os professores-tutores para atuarem tecnicamente nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e que estes se encontram preparados para atuarem nestes ambientes uma vez que informaram terem o domínio das ferramentas para tal. Porém, quando observamos a comunicação entre o professor executor da disciplina e o professor-tutor percebemos que essa comunicação acontece apenas no âmbito técnico do desenvolvimento da disciplina, ou seja, para informações didáticas do desenvolvimento da disciplina, uma vez que os professores-tutores não conhecem o plano de curso desta.

Essa informação nos apontada, através das respostas dos professores-tutores, a falta de um elo de discussão entre os elementos docentes que são responsáveis pelo desenvolvimento do curso. Uma questão interessante começa a surgir no fato de que se essa interação entre esses dois elementos não acontece como se dá então a ação sem o processo de discussão sobre a própria ação docente destes? Ou como o professor-tutor pode desenvolver uma ação qualitativa de forma a priorizar a qualidade do curso em que atua se não conhece o projeto deste curso? A preocupação com a ação do professo-tutor se faz presente na

organização do curso, mas falta inseri-lo na proposta educacional visando uma qualidade da aprendizagem. Isso vem esvaziando a ação deste professor-tutor, como afirma Mattar (2011), uma vez que engessa sua atuação e reforça o vínculo hierárquico por concentrar apenas no professor executor esse objetivo.

Discutindo alguns destes aspectos no desenvolvimento da JOVAED (Jornada Virtual de Educação a Distância, junho 2011) surgiram alguns depoimentos que podem ilustrar como os profissionais e participantes desta modalidade de educação também já percebem a necessidade desse e de discussão quando vêem nessa relação uma proposta para uma mudança efetiva na atuação docente dos cursos está sendo observado tanto por alunos dos cursos quanto pelos próprios docentes que atuam nestes cursos. Vejamos alguns destes depoimentos relacionados no fórum de discussão da JOVAED coordenado pela professora Ana Beatriz Gomes:

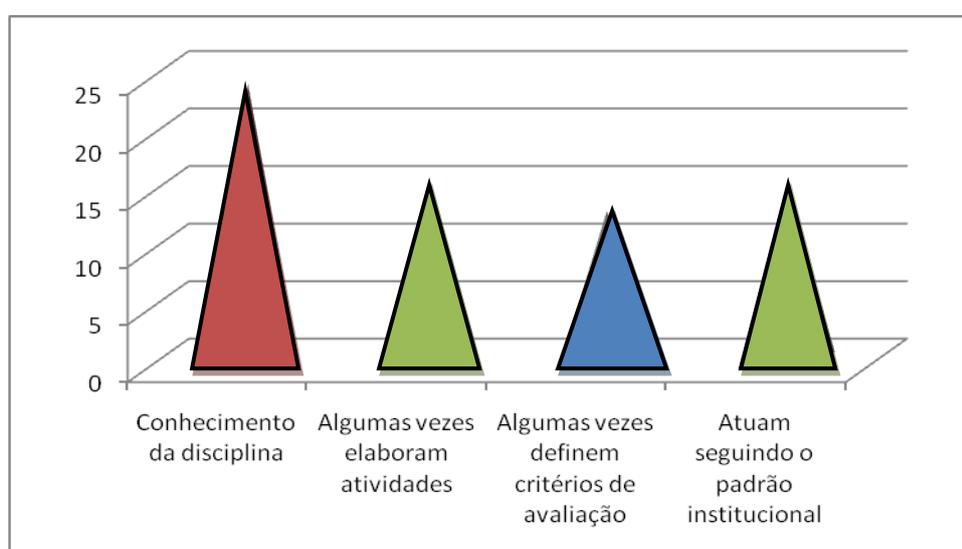
Figura 02 - Fórum do JOVAED Moodle – respostas aninhadas

	<p>Re: Iniciando a discussão</p> <p>Por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX junho 2011, 10:51</p>
	<p>Boa dia a Todos!!Sou licenciado em química e pedagogia, possuo mestrado no ensino de ciências, especializado em Tutoria pela UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei aonde atuo como tutor no curso de pós-graduação em Educação Empreendedora. A minha experiência como tutor me permite dizer que atualmente o ensino a distância (EAD) vem passando pelas mesmas dificuldades do ensino tradicional e presencial. Nós tutores já recebemos o material pronto e formatado e não podemos opinar, ou pelo menos não temos espaço garantido para isso. A nossa opinião na maioria das vezes não é levada em consideração. Acredito que está seja a maior dificuldade que deva ser superada na EAD afinal nós tutores é que estamos em contato direto com os alunos, sabemos de suas dificuldades, das suas necessidades, etc.Este cenário não condiz com a essência da educação a distância já que na EAD a participação e colaboração de todos é essencial</p>
	<p>Re: Iniciando a discussão</p> <p>por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXsábado, 11 junho 2011, 19:40</p>
	<p>Olá, Ana Beatriz! (...) 😊Entretanto, há professor-tutor que torna se mesmo imobilizado nas obrigações que às vezes nem era deles mais sim do professor-mediado, assim nós estudante às vezes saímos prejudicado por conta que talvez o professor-tutor não esteja preparado para pode obter o lugar do professor, acho que isso ocorre por causa da sobrecarga de trabalho do professor nós cursos presenciais tornado assim deixado tudo para o tutor. O dialogo é essencial em qualquer ocasião do debater e da discussão civilizada e principalmente quando se falar do aprendizado de futuros profissionais a responsabilidade é insubstituível.</p>
	<p>Re: Agora vamos lá</p> <p>por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX terça, 21 junho 2011, 10:24</p>
	<p>Oi, José. Pois é, a instituição precisa apoiar o docente, pois de pouco adianta o professor ter consciência da importância de se utilizar bem os recursos do AVA e a instituição só permitir que ele faça um modelo de curso fechado fechados, do tipo usar apenas fórum e texto. No serviço público já presenciei coordenação pedagógica que não tinha um pedagogo ou professor de outras áreas! Os cursos são entregues fechados (até as perguntas que o tutor deve fazer são feitas por essa coordenação) aos tutores e mesmo que eles queiram realizar alguma mudança, para fazer um curso mais interessante, eles não têm voz para isso.</p>

Essa necessidade de uma maior interação entre professor executor e professor-tutor no desenvolvimento da aprendizagem nos levou ao viés que chamaremos de orientações pedagógicas. Neste momento da pesquisa, nossa intenção foi entender agora como os professores-tutores atuavam nos AVEAs em relação ao desenvolvimento das atividades virtuais como elaboração, organização de critérios para avaliação dos alunos, e sobre o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas ministradas já que entendíamos que para uma efetivação docente essa ação deveria se conjunta entre professor executor e professor tutor uma vez que se tornavam os mais próximos na construção do conhecimento junto ao aluno.

Os resultados apresentados nos revelam o distanciamento que o professor-tutor acaba tendo em relação ao desenvolvimento da própria disciplina em que atua nos cursos. Isso se deve ao fato de que quando se trata da elaboração das atividades da disciplina não há uma frequência de participação do professor-tutor na elaboração destas, porém, torna-se seu papel avaliá-las nos ambientes virtuais. Vejamos uma amostra para tornar mais claro nosso entendimento no gráfico a seguir:

Gráfico 03: Orientações Pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O que vemos agora é um professor-tutor que tem conhecimento da disciplina em que atua mas não apresenta uma maior participação no desenvolvimento desta em termos de elaborar atividades ou definir critérios de avaliação devido aos critérios já estabelecidos pela instituição e que os deixa a parte desta ação conforme respostas de alguns tutores no formulário vem corroborar com essa discussão, vejamos estas falas relacionadas a seguir:

Tabela 02- Respostas do Formulário G DOCS sobre oritações pedagógicas

QPT4- I1	De maneira geral busco estabelecer critérios individuais, no entanto, esses deverão estes deverão ser pautados nos critérios estabelecidos pela instituição. Faz-se necessário também avaliar as atividades levando em consideração as orientações dadas para a realização da mesma.
QPT3 – I2	Não defino, é o profº da disciplina quem definiu
QPT1 – I3	Sigo a rigor, pois infelizmente ainda estamos engessados a isso
QPT6 – I4	No momento o sistema não permite muita folga no processo avaliativo, seguimos exatamente o que é proposto para avaliar o aluno.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Em relação a participação na elaboração das atividades junto ao professor da disciplina, apenas a Instituição três (03), por apresentar uma característica mais técnica nos cursos que oferece, mostrou-se mais participativa em relação a participação dos professores-tutores nas atividades das disciplinas de atuação contabilizando 98% de participação dos professores-tutores nesta ação.

Quando optam por definir critérios individuais para atuarem nos AVEAs, sobretudo no que diz respeito a avaliação, os professores-tutores acabam encontrando um grande entrave nesta perspectiva, uma vez que, a eles apenas é destinado avaliar a atividade previamente estabelecida no ambiente virtual considerando elementos que estão ao seu alcance nesta atuação. Vejamos alguns exemplos oriundos das respostas do formulário G DOCS:

Tabela 03 - Respostas do formulário G DOCS sobre definição de critérios de avaliação

QPT3- I1	Como todo processo de avaliação sou flexível, porém dentro dos critérios já delineados pela proposta do curso. Quando falo em flexibilidade é porque permito que algum material que não foi entregue em tempo hábil seja postado em outro prazo, porque sei de algumas dificuldades que ainda existem na tecnologia.
QPT1 – I2	A disciplina é de cálculo e é postado tarefas na qual os estudantes vão calcular, sendo assim, a equipe de cálculo (tutores e professor) possui um gabarito e uma chave de correção, na qual decidimos a nota do estudante, em casos de dúvidas nossa, perguntamos ao professor formador se deve aceitar totalmente, parcialmente ou, se não aceita determinada questão.
QPT3 – I3	Defino critérios individuais. Exemplo: levo em consideração, no momento da produção, as participações/frequências dos alunos, sua escrita (ortografia e concordância), se houve cópia/plágio de colegas ou hipertextos quaisquer. Onde a partir destes pontuo os alunos.
QPT7 – I4	Quando é possível uso critérios próprios, acho melhor, pois estou bem mais próximo dos acadêmicos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Percebemos uma dicotomia em relação aos referenciais de qualidade para educação a distância MEC 2007, como documento norteador dos processos de organização dos cursos na modalidade que em seu texto propõe que:

(...) a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização**. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram.

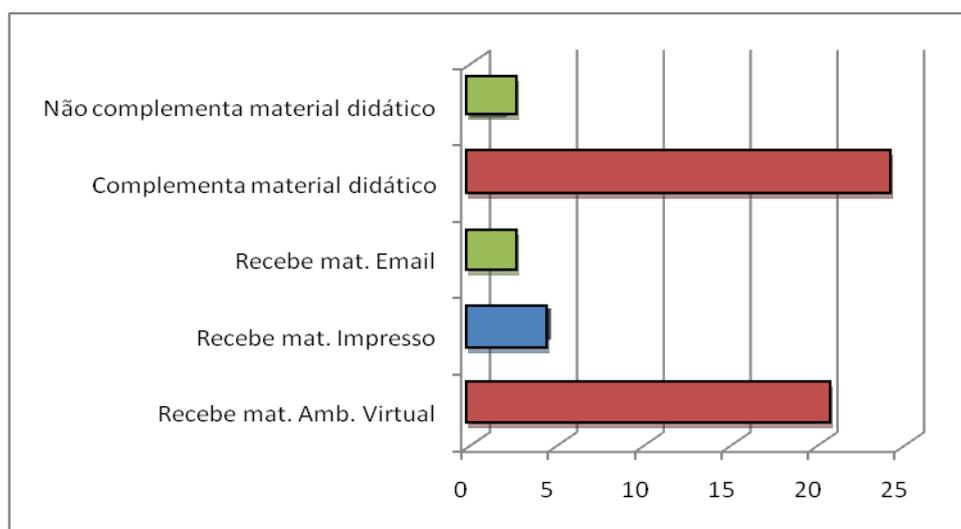
Vemos, portanto, que a contextualização da ação não vem sendo desenvolvida, sobretudo, quando se considera a relação professor executor x professor-tutor no desenvolvimento da disciplina nos AVEAs. A atividade do professor-tutor se mantém na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem mesmo não sendo considerada “a interatividade entre professores e tutores” como

reza ainda o documento ou interagindo de forma colaborativa “uns com os outros” como afirma Pimentel (2010) no planejamento inicial dos cursos.

Aprofundando um pouco mais nossa investigação no sentido de entender a forma como se dava a relação destes dois sujeitos, professor executor e professor-tutor no desenvolvimento da disciplina, enfocaremos a categoria material didático. Para nossa discussão, procuraremos observar como o professor-tutor recebe o material didático da disciplina e a forma como ele trabalha esse material junto ao aluno.

A relação entre professor executor e professor-tutor se dá, em grande parte, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem quando se trata do trabalho com o material didático através da distribuição do conteúdo temático das disciplinas. Essa ação faz com que o professor-tutor busque formas para o desenvolvimento da aprendizagem na disciplina, uma vez que o material didático é disposto no ambiente virtual de ensino e aprendizagem e acaba não sendo suficiente para que o aluno construa seu caminho de aprendizagem cabendo ao professor-tutor a responsabilidade de construir junto ao aluno este caminho se fazendo necessário a o uso de outros meios para ampliar o entendimento deste material no sentido de desenvolver aprendizagem junto ao aluno. Isso pode ser comprovado nos dados a seguir:

Gráfico 04 - Respostas do formulário G DOCS sobre Material didático



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Percebe-se que grande parte dos professores-tutores apresenta uma preocupação com a construção da aprendizagem, uma vez que, há uma efetiva indicação de complemento do material didático que é trabalhado nas disciplinas. Houve indicação de uma grande diversidade de complementação nas respostas dos professores-tutores como indicação de sites de pesquisa, utilização de vídeos complementares ou de links diretos para materiais específicos de discussão temática das disciplinas. Alguns professores-tutores ainda afirmaram indicar livros aos alunos ou incentivá-los a pesquisa individual.

O fato é que devido a preocupação do professor-tutor com a aprendizagem do aluno no AVEA, ele acaba realizando uma busca no sentido de proporcionar ao aluno essa aprendizagem. Vejamos alguns dos exemplos que apareceram nesse sentido nas falas dos professores-tutores quando questionados sobre a adequação do material didático trabalhado nas disciplinas:

Tabela 04 - Respostas do Formulário G DOSCS sobre adequação do material didático

QPT9- 11	Não, o material é complexo e não atinge às necessidades de aprendizagens dos alunos. Muitas vezes, chega a ser tecnicista.
QPT3 – 12	Sim mas sempre acredito ser possível buscar novos desafios e pesquisar outras maneiras mais eficazes para contribuir em nossa prática pedagógica.
QPT2 – 13	Sim, o material é elaborado por professores que atuam no ambiente virtual e conhecem a realidade da modalidade EaD.O complemento é feito para que o estudante não se prenda apenas a uma fonte de consulta, para motivar o aluno com outras formas de conhecimento
QPT1 – 14	Acho que é muito reduzido, por isso, sempre que posso, sempre que posso trago textos e aconselho os alunos a buscarem outras fontes de informações sobre os assuntos.
QPT7 – 14	O material é bem elaborado, o que deixa a desejar é a diversidade de atividades para os conteúdos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Preencher a lacuna deixada pelo material na construção da aprendizagem junto ao aluno se torna uma ação efetiva do professor-tutor. Sua ação, nesse sentido, tem sido o de identificar essas lacunas deixadas pelo material didático que deve segundo os referenciais de qualidade para educação a distância (MEC 2007) “Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo”.

A ação docente da tutoria vem dando esse encaminhamento didático pedagógico a essas lacunas quando complementa a aprendizagem do aluno com indicações de materiais complementares.

O que se percebe aqui é um professor-tutor já com uma ampliação de atuação totalmente diferenciada da encontrada no edital de seleção nº 01/2006 do MEC quando apresentava o tutor como:

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial.

Observamos uma atuação docente bem mais ampla desenvolvida por ele, o professor-tutor, nos AVEAs de forma a não se limitar apenas ao atendimento do aluno, mas, de desempenhar uma proposta educativa nesse atendimento, como pudemos ver na preocupação com a análise e complementação do material didático da disciplina na proposta de desenvolvimento da aprendizagem nos remetendo ao espaço da metacompetência defendido por Altet (2001) ao perfil polidocente trazido por Mil (2010) e desenvolvendo habilidades e competências específicas para a construção da aprendizagem na modalidade EaD como sugerido por Emerenciano, Souza e Silva (2001). Essa ação fica expressa em alguns depoimentos dos participantes da JOVAED 2011:

Figura 03 - Fórum da JOVAED 2011 – Respostas aninhadas

	<p>Re: Agora vamos lá</p> <p>por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX terça, 14 junho 2011, 15:56</p>
	<p>Discussão excelente! Concordo da necessidade de metodologias de ensino mas, existe a flexibilidade. O professor deverá estimular a criticidade do grupo. Peço licença para expor minha experiência em curso EaD. Mesma metodologia, mesmos recursos tecnológicos e tutores com atitudes diferentes. Um conseguiu transformar o grupo em uma única equipe, discussões constantes, deixando sempre a vontade de "quero mais". Outro apenas a colocação de cada aluno sobre determinado tema, sem discussões.</p>
	<p>Re: Agora vamos lá</p> <p>por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX quarta, 15 junho 2011, 17:41</p>
	<p>Enfaticamente acredito que o professor em EAD é "multi-flexível", pois lida com diversos tipos diferentes de pessoas e tem que atuar de forma sistematizada na mediação com o objetivo único de disseminar e produzir/construir conhecimentos de forma integrada.</p>
	<p>Re: Agora vamos lá</p> <p>por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX quarta, 15 junho 2011, 20:26</p>
	<p style="text-align: center;">Fonte: Dados da pesquisa, 2011.</p> <p>Tudo bem s da educação on line precisa de parcerias não somente entre os programadores, professores, etc, mas também com alunos e outros capacitados. Ou seja, o conhecimento precisa ser construído junto para que aja maior interação na produção do conhecimento sem repetir na rede o modelo tradicional professor-aluno.</p>
	<p>Re: Iniciando a discussão</p> <p>Por Mediador sábado, 11 junho 2011, 11:05</p>
	<p>Mauro, Seja bem-vindo! Você acertou na mosca! Um dos aspectos mais problemáticos na EaD é que o material é validado ao longo do curso e o professor-tutor que está na linha de frente, identifica rapidamente as lacunas e as fragilidades do material apresentado aos alunos. O grande problema é que a opinião desses profissionais não é considerada nem para a reformulação do material e nem para um possível ajuste no percurso da aprendizagem. Conheço muitos tutores que acabam usando materiais complementares enviados através de e-mails particulares (fora do AVA) para socorrer os alunos. O mais perverso é que quando o resultado é bom, o sucesso é atribuído aos autores do material e quando é ruim, a culpa é do</p>

O depoimento dos participantes reforça a postura do professor-tutor frente ao material didático e sua preocupação com a construção do conhecimento junto ao aluno. Nesse sentido, reforçamos as posturas docentes assumidas por estes sujeitos nos AVEAs, diferenciando assim, até a qualidade do curso em que atua.

Nossos dados nos encaminham agora a entender como o professor-tutor vê a categoria mediação pedagógica desenvolvida por ele nos ambientes virtuais de aprendizagem em que atuam uma vez que aparece nas falas dos professores-tutores a preocupação com a mediação pedagógica como uma ação primordial para a construção do conhecimento na EaD. Para isto, elencamos no formulário G DOCS uma questão sobre o que vinha a ser a mediação pedagógica na ação da tutoria, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 03 - A mediação para o professor-tutor

<i>Interação professor x aluno x tecnologia na construção da aprendizagem</i>
<i>Intervenção do professor-tutor conteúdo x ambiente dando significado ao conteúdo</i>
<i>Articulação do conteúdo entre teoria e prática na ação docente junto ao aluno</i>
<i>É a ação do professor para a busca de alternativas que possa sanar problemas de ensino e aprendizagem</i>
<i>É a colaboração dada ao aluno no processo de construção do conhecimento</i>
<i>Direcionamento da aprendizagem através da relação teoria x prática</i>
<i>É a atuação do professor junto ao aluno na relação teoria x prática</i>
<i>Torna-se a ação docente do professor</i>
<i>O fazer pedagógico, a ponte entre conhecimento e o aluno</i>
<i>Estimulo oferecido ao aluno na sua formação</i>
<i>São as atitudes do professor como facilitador da aprendizagem</i>
<i>É o fazer metodológico do professor</i>
<i>É o trabalho sistematizado da docência</i>
<i>É intervenção sistematizada do professor junto ao aluno</i>
<i>É a concretização da ação do pensamento docente</i>

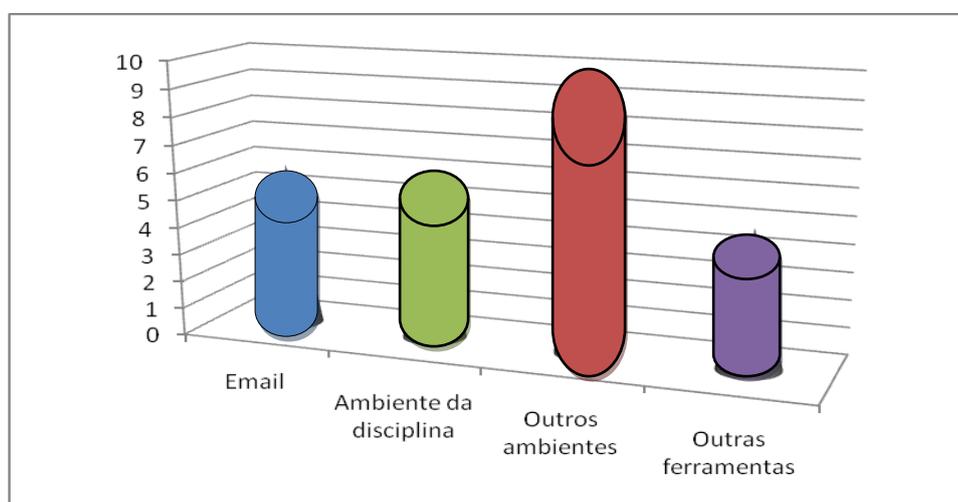
A orientação pedagógica acerca dos caminhos e objetivos

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O que se percebe nas falas iniciais dos professores-tutores é que mediar nos AVEAs está ligado ao movimento docente, ou seja, apresenta uma ideia de movimento conforme já discutimos anteriormente no capítulo sobre mediação, porém, esta ação apresenta um foco que relaciona a ação do fazer pedagógico relacionado a intencionalidade educativa que se quer atingir no sentido de construir aprendizagem. Isso deixa claro que o professor-tutor não atua no ambiente apenas como um cumpridor de tarefas ou com a função apenas de desenvolvimento da comunicação junto aos alunos, mas, o professor-tutor atua a partir de uma intencionalidade educativa, ou seja, ele estabelece diretrizes para o desenvolvimento da sua mediação para além do que se encontra previstas nos projetos dos cursos.

Uma prova desta consciência docente na atuação do professor-tutor nos AVEAs surgiu quando perguntamos se eles utilizavam formas diversificadas de mediação ou estratégias ou se utilizava estratégias de acompanhamento da aprendizagem dos alunos obtivemos as seguintes informações:

Gráfico 05 - Diversificações da mediação

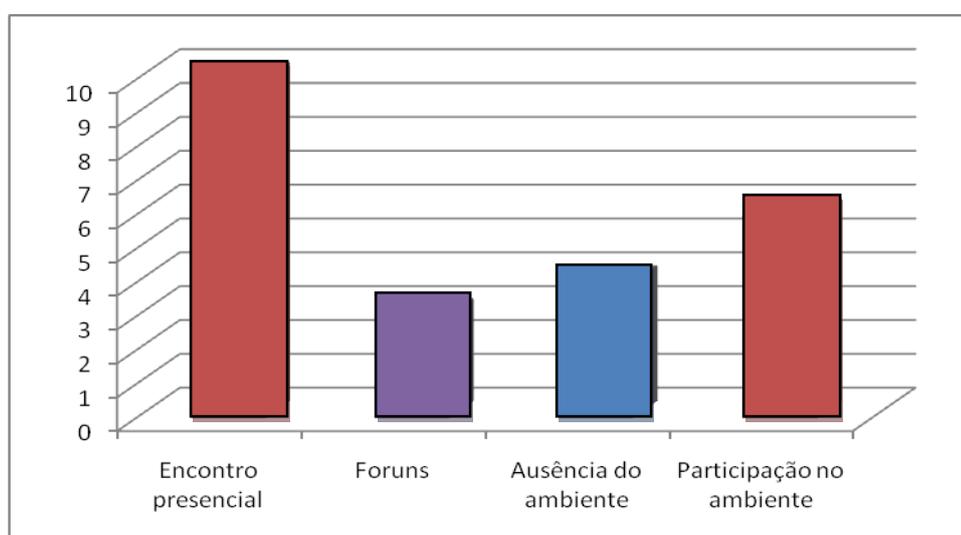


Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A diversificação de ambientes para mediação surge como indicação de materiais complementares ou desses materiais via email pessoal como forma de complementação, isso porque, há no professor-tutor a preocupação com a construção da aprendizagem e o fato dele desenvolver uma visão mais ampla deste contexto por se encontrar na ponta junto ao aluno ele percebe a necessidade deste complemento, justificando assim este sujeito como o agente da construção pedagógica nestes espaços como destaca Gonzalez (2005).

Partindo agora destas constatações obtidas através dos dados da pesquisa, questionamos o professor-tutor quais as estratégias utilizadas por eles para o acompanhamento dos alunos nos AVEAs em relação a identificar as dificuldades no processo educacional e trabalhar essas dificuldades junto aos alunos. Percebemos nas respostas um vínculo ainda muito forte com o ensino presencial. Segundo os professore-tutores, o encontro presencial ainda tem sido um espaço muito fértil para a discussão das dificuldades nos AVEAs junto aos alunos, sobretudo, por ser um espaço onde as orientações acontecem de forma direta entre professores-tutores e alunos, vejamos os dados:

Gráfico 06 - Estratégias de acompanhamento



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Mesmo tendo toda a ação educacional desenvolvida no espaço virtual de aprendizagem, é no momento presencial da disciplina onde se percebe se o direcionamento dos cursos está se efetivando. Aproveitando esses espaços, a atuação dos professores-tutores se volta para a discussão do uso da ferramenta tecnológica como elemento de construção da aprendizagem junto ao aluno, para a clarificação da metodologia implementada pelo professor executor no desenvolvimento da disciplina, aprofundamento das temáticas discutidas no ambiente, ampliação dos vínculos afetivos com os alunos, organização de grupos de estudo e orientações para o desenvolvimento de atividades.

Dois fatores de acompanhamento destacadas na fala dos professores-tutores como estratégia de acompanhamento dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem foi a participação e a ausência deles no ambiente. Como participação, os professores-tutores destacaram que a forma como o aluno participa no ambiente virtual das discussões indica como está o nível de aprofundamento da discussão dos alunos em relação aos temas elencados na disciplina. Esse aprofundamento indica o grau de apreensão dos conteúdos trabalhados e se a aprendizagem efetivamente ocorreu.

Quanto a ausência do aluno na participação das discussões da disciplina, segundo as falas dos professores-tutores, pode ser um indício de dificuldade no uso da ferramenta tecnológica ou inadequação da metodologia escolhida pelo professor executor na organização da disciplina. É no momento presencial da disciplina que o professor-tutor identifica essas necessidades que dificultam a aprendizagem do aluno e constrói direcionamentos que encaminham ao aluno na construção do conhecimento. Isso mais uma vez vem a confirmar as ações de docência do professor-tutor por atestar a favor de um replanejamento da ação didática discutida por Maia e Mattar (2008) do respeito a intersubjetividade dos alunos apresentada por Pimentel (2010) e das habilidades e competências do professor-tutor para tal fim destacada por Filatro (2007).

De posse agora dessas novas informações sobre a ação da tutoria na educação a distância podemos agora indagar sobre qual o real papel do professor-

tutor no desenvolvimento de um curso a distância? Para responder essa questão começaremos discutir as informações que surgiram nos dados da pesquisa quando estes sujeitos foram questionados sobre isso. Além de elencarmos essas informações, desenvolvemos uma busca em alguns dos projetos pedagógicos das instituições, aqueles aos quais tivemos acesso, para buscar alguns dados que corroborassem com a nossa discussão visando a ampliação do nosso entendimento sobre o tema.

Perguntados diretamente sobre qual o seu papel num curso a distância observamos que os professores-tutores acabam, em muitos casos, reproduzindo o discurso técnico apresentado nos programas das instituições. Vale salientar que em muitos momentos, conforme veremos nos dados que se segue sua fala remete à atividade docente que ele desenvolve nos AVEAs, porém, o que fica bastante forte é a reprodução das orientações técnicas que eles recebem no início de cada disciplina no momento de preparação para atuação nestes cursos. Vejamos os dados a seguir para entendermos melhor essa discussão:

Quadro 04 - O papel do professor-tutor para os professores-tutores

Elementos da tutoria (Formulário G DOCs)
Viajar para o polo
Aplicar provas⁴
Ministrar aula
Corrigir atividades
Elaborar relatórios
Postar notas
Fomentar discussões
Manter contato com os alunos
Feedback

⁴ Grifos nossos

Interagir no ambiente
Estimular acesso ao ambiente
Solucionar dificuldade
Participar de reuniões
Apoio ao professor do componente curricular
Mediar aulas interativas
Corrigir trabalhos
Conduzir atividades
Dominar os conteúdos
Repassar conteúdos aos alunos
Incentivar pesquisas
Apoio ao aluno para o uso das tecnologias
Acompanhar freqüência
Indicar fontes de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Analisando sob a ótica da ação docente, percebemos nas falas dos professores-tutores muitos direcionamentos nesse sentido que confirmam algumas das informações que trouxemos anteriormente sobre a docência desenvolvida por esses sujeitos nos AVEAs. Outra questão que também se faz evidente nas falas desses professores é o fato de que mesmo não sendo reconhecido como profissionais da docência pelas IES eles se encontram desenvolvendo essa ação em suas práticas cotidianas, ao passo que, nas informações coletadas dos projetos pedagógicos analisados, observamos a explicitação da ação mais técnica requerido do professor-tutor, sendo a ação docente, referenciada apenas em uma pequena parte de sua descrição enquanto ação da tutoria nos cursos a distância.

Ora, há nesse contexto uma dicotomia entre o que se tem enquanto documentos oficiais nos cursos (projeto pedagógico) e o que efetivamente acontece no desenvolvimento desses cursos. Essa distância se deve ao fato dos cursos elaborarem seus projetos balizados nos documentos oficiais, sobretudo, nos documentos que regem o sistema UAB. Esse contexto se efetiva quando se observa, por exemplo, quando analisamos os referenciais de qualidade para a EaD do MEC que compreende que:

(...) O corpo de tutores desempenha um papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem um quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um sujeito que participa efetivamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (...) MEC 2007.

Ora, se a ação do professor-tutor deve proporcionar uma revisão das práticas pedagógicas dos cursos em que eles atuam por que esses sujeitos continuam atuando nos ambientes virtuais de aprendizagem das instituições sem conhecer o projeto pedagógico dos cursos em que atuam? Essas informações apareceram inicialmente nos dados da nossa pesquisa e agora são retomadas quando observamos as informações oriundas dos projetos dos cursos analisados.

Quadro 04 - O papel do professor-tutor para as instituições

Elementos das instituições (projetos dos cursos)
Participar de reuniões, treinamentos e avaliações
Tirar dúvidas
Promover interações com a coordenação
Reuniões com o professor executor

Elaborar relatórios
Acessar o ambiente
Estabelecer horários de atendimento
Realizar atividades previstas
Desenvolver metodologia de estudo junto ao aluno
Orientar e acompanhar atividades
Participar das avaliações presenciais
Correção de atividades a distância
Motivar os alunos
Avaliar os alunos
Investir em sua formação continuada
Atuar como animador no ambiente
Cumprir prazos estabelecidos
Auxiliar o professor formador no desenvolvimento de atividades
Prover o professor formador de informações para avaliação
Análise prévia do material didático
Acompanhar aulas práticas

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Para as instituições prevalece o aspecto técnico da ação e não a perspectiva da construção da aprendizagem junto ao aluno como formalidade documental por reforçarem as bases legais do projeto inicial da UAB. A relação com a docência também aparece no mesmo documento quando elenca a função do professor-tutor

(...) a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva do conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica dos conteúdos e, frequentemente, faz parte das suas atribuições participarem dos processos avaliativos do ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (MEC 2007).

Outra dicotomia entre o que oficialmente consta nos documentos e a ação praticada nas IES vê uma ação descontextualizada onde ao professor-tutor cabe apenas a execução da atividade proposta e uma avaliação do conteúdo que recebe de forma fechada propondo que ele desenvolve um processo de docência praticamente paralela aquela que se encontra efetivamente proposta nos AVEAs das disciplinas. Discutido essa temática na JOVAED 2010 os participantes enfatizaram essa descontextualização conforme veremos nas informações que se seguem:

Figura 03 - A dicotomia na ação da tutoria – respostas aninhadas

	<p>Re: Agora vamos lá</p> <p>por xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx- terça, 21 junho 2011, 10:24</p>
	<p>Oi José, Pois é, a instituição precisa apoiar o docente, pois de pouco adianta o professor ter consciência da importância de se utilizar bem os recursos do AVA e a instituição só permitir que ele faça um modelo de curso fechado fechado, do tipo usar apenas fórum e texto. No serviço público já presenciei coordenação pedagógica que não tinha um pedagogo ou professor de outras áreas! Os cursos são entregues fechados (até as perguntas que o tutor deve fazer são feitas por essa coordenação) aos tutores e mesmo que eles queiram realizar alguma mudança, para fazer um curso mais interessante, eles não tem voz para isso.</p>
	<p>Re: Uma dúvida</p> <p>Por xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx domingo, 12 junho 2011, 20:33</p>
	<p>Oi pessoal, Complicado né? Ainda estamos num campo experimental. Qual instituição sabe realmente estabelecer a função de cada um na equipe? São poucas. Onde estou não existe sequer um designer pra qualquer fim. Ainda não incorporaram o fato de que uma pessoa inteligente contrata outra ainda mais inteligente para trabalhar pra ela. Na verdade, em todas as instituições que eu estive só fizeram existir duas figuras: o professor-autor e o tutor. E os dois acabaram sendo a mesma pessoa, na maioria das vezes. Acho que falta certo profissionalismo em muitos lugares. Isso é o que me causa incômodo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No caminho inverso da informação de que o professor-tutor acaba não desenvolvendo uma ação docente nos AVEAs, a CAPES estabelece no seu edital as seguintes informações como sendo função da tutoria:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- *Acompanhar as atividades discentes*, conforme o cronograma do curso;
- *Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes*;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- *Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes*;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- *Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável*;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (edital CAPES grifos nossos).

No edital da CAPES já observamos a orientação para o desenvolvimento da ação docente pelo professor-tutor. Observamos também que os estabelecimentos das ações técnicas contidas no edital resvalam na organização dos planejamentos didáticos dos cursos, porém, o que acaba ficando aquém dessa organização, é considerar a atividade docente propriamente dita relacionada na fala do professor-tutor. Isso vem confirmar nossa discussão anterior quando trouxemos à tona, após analisarmos os dados relacionados, a função docente da tutoria e a consideração desta ação como forma de redirecionar do próprio curso em EaD a partir das análises realizados pelo professor-tutor, confirmando ainda o desenvolvimento do domínio pelo professor-tutor dos aspectos necessários para o desenvolvimento da ação docente na EaD relacionados por Porto (2009) ou do conhecimento do processo de ensinagem destacado por Anastasiou (2005) no que se relaciona a apropriação dos elementos essenciais para o desenvolvimento da ação docente.

Não podemos deixar de destacar nesse momento de discussão sobre a definição dos papéis docentes na tutoria o fato de que inicialmente o direcionamento

da organização dada aos cursos na modalidade que era feita pela SEED/MEC passa agora a ser desenvolvida pela CAPES uma vez que, segundo o discurso proferido pelo professor Hélio Chaves, representante do MEC no 17º CIAED em Manaus, essa ação se deveu ao fato de que

Havia uma disseminação de ações sendo desenvolvidas em várias frentes em relação a EaD, fato esse, que fez com que as ações fossem concentradas para proporcionar um melhor acompanhamento das atividades nesta perspectiva, destinando agora a CAPES, o acompanhamento da EaD no país (ABED, Manaus, 2011).

Queremos destacar essa informação porque representam a nova orientação da CAPES, quanto ao direcionamento das IES na organização dos cursos na modalidade, direcionando também, a estrutura docente a ser desenvolvida nestes cursos.

7. Conclusão

A educação a distância tem se expandido em grande escala em todo o país e tem se apresentado como um importante instrumento, sobretudo para a esfera pública, no desenvolvimento das políticas de formação para os profissionais que atuarão no ensino básico, bem como, na formação em algumas áreas docentes que apresentam uma escassez de profissionais na educação do interior do país.

No entanto, uma ação tem ficado clara na organização destes cursos que é o modelo de EaD que estamos desenvolvendo nos país que não tem dado conta das reais necessidades da formação dos profissionais, uma vez que, tem seguido modelos que já não comportam as reais necessidades para a formação do profissional atual. Outra ação preocupante aparece quando analisamos a atual estrutura docente que ainda compõe a organização destes cursos envolvidos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nesta perspectiva.

Encontra-se uma EaD que mantém sua estrutura organizacional, sobretudo na esfera pública, que mantém ações descontextualizadas na equipe educacional e, muitas vezes, encontramos a concentração desta ação (construção do ensino e aprendizagem) focado no papel de um único sujeito atuante nestes cursos, o professor-tutor.

Percebe-se neste, um importante sujeito para o desenvolvimento dos cursos a distância, uma vez que, se encontra desenvolvendo uma ação de ponta junto ao aluno, tendo, muitas vezes, que lidar não somente com a sua responsabilidade de acompanhar o aluno, mas, com o direcionamento das ferramentas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, atuando como agente modificador deste processo, porém, sem ser reconhecido como tal.

Encontramos um professor-tutor desenvolvendo uma ação docente nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem diferente daquele pensado inicialmente no modelo UAB para desenvolver uma ação de monitoria. O professor-tutor hoje possui formação acadêmica, em sua grande maioria tem experiência com

atuação na modalidade a distância, conhece as interfaces dos ambientes onde atuam de forma a desenvolver uma avaliação não só do próprio ambiente como das ferramentas que melhor se adequem a aprendizagem do aluno além de demonstrar uma enorme capacidade de apontar novos direcionamentos para o projeto pedagógico dos cursos.

Temos um professor-tutor hoje que vem extrapolando em larga escala as atribuições que são dadas a ele nos AVEAS uma vez que tem atuado de forma a pensar na intencionalidade educativa destes cursos sem conhecer o projeto pedagógico dos mesmos. Atua a partir de informações técnicas, é assim que a comunicação em relação ao professor-tutor acontece nos cursos apenas orientações técnicas para o acompanhamento dos alunos, no entanto, na direção da construção da aprendizagem, tem criado caminhos diferenciados daqueles propostos pelo professor executor no desenvolvimento das disciplinas na indicação aos alunos de caminhos que os levem a aprendizagem.

Devido a encontrar-se numa posição privilegiada junto ao aluno, o professor-tutor tem a possibilidade de analisar a possibilidade do uso de ferramentas de aprendizagem junto ao aluno, de indicar materiais complementares que visam a aprendizagem do aluno, já que a ferramenta disposta no ambiente não tem conseguido esse objetivo, ou desenvolver junto ao aluno uma visão diferenciada do curso, quando propõe ao aluno ações diferenciadas nos ambientes que se encontram organizados, em muitos casos, como ambientes repositórios de informação.

O professor-tutor extrapola também suas atribuições quando avalia o alunos em atividades que não elaborou ou não participou de sua elaboração, uma vez que, esta ação, fica destinada ao professor executor da disciplina seguindo a ordem hierárquica do modelo UAB inicial. A grande questão é que o professor-tutor encontra-se preparado para tal ação, apesar do distanciamento existente entre a elaboração da atividade e sua finalização, a ação docente do professor-tutor possibilita acompanhar desta a disposição das atividades até sua finalização junto ao aluno devido a sua formação docente.

Dadas estas informações por que não considerar esta ação desenvolvida pelo professor-tutor como uma ação docente? Este tem sido um profissional que tem dado outra cara aos cursos em que atuam, porque são estes profissionais que tem efetivamente atuado no desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos cursos a distância.

O que temos observado é que cada vez mais tem sido exigido da formação do professor-tutor para atuação nos cursos a distância, recentemente observamos editais de tutoria solicitando título de mestrado ou doutorado completo para acompanhamento dos alunos na disciplina de orientação do trabalho científico, porém, com remuneração que segue o valor da bolsa estipulada pela CAPES.

A questão da valorização do professor-tutor como docente na EaD tem sido motivo de grandes movimentos da sociedade organizada na atualidade. Instituições como ANATED (Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância), ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) além de iniciativas da sociedade civil organizada que tem se mobilizado pra discutir essa situação. O fato é que, temos um docente atuando no ensino superior, de são feitas exigências para atuação nesta modalidade, mas que não apresentam uma vinculação com esta IES e acabam por ser remunerados com um valor inferiorizado dos docentes que são vinculados a estas instituições.

As esferas federais quando questionadas em relação a esta situação, afirmam que a tutoria encontra-se no “limbo”, como foi o caso das palavras proferidas pelo professor Hélio Chaves na conferência de abertura do 17º CIAED em Manaus por afirmar que este profissional não se encontra vinculado nem ao corpo técnico nem ao corpo docente da educação a distância, então cabe a nós questionarmos qual o papel do professor-tutor nesse sentido? E quem efetivamente vem desenvolvendo a ação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem? É preciso engrossar os cordões das mobilizações que tem acontecido nesse sentido, uma vez que, a qualidade dos cursos a distância passa pela ação deste profissional e que, mais uma vez reforçamos esta ideia, este profissional acaba direcionando o andamento dos cursos.

No momento em que estamos encerrando momentaneamente nossa discussão, alguns documentos originários destas discussões que tem acontecido pelo país sob o título “tutor é professor” encabeçado pelo professor João Mattar, tem proposto a criação de um documento regulamentador para a categoria que começa com a carta de João Pessoa, ampliada no 17º CIAED e que segue com a proposta de ampliar ainda mais o documento a ser enviado ao MEC com a intenção de propor o reconhecimento docente do professor-tutor, sobretudo no quesito remuneração, ou da sinalização que vem do ESUD de outro documento a ser entregue ao MEC em que há a reivindicação da criação de um vínculo do professor-tutor com a IES em que atua como professor substituto, portanto, com direitos garantidos durante o desenvolvimento da disciplina.

Se faz interessante também como objeto de estudos posteriores analisar a relação, no modelo atual, de comunicação que se dá entre o professor-tutor e o professor executor, como forma de propor melhorias no desenvolvimento das disciplinas na EaD, acompanhar como estes documentos extra oficiais tem sido construído ao longo dos encontros sobre a tutoria pelo país e como este documento terá sua finalização e entrega na esfera oficial como forma de acompanhamento da das políticas públicas na certificação da docência na tutoria, e, sobretudo, sobre como o professor-tutor se vê hoje em relação a sua atuação nos cursos a distância ou de como as configurações profissionais passarão a ser organizadas a partir das políticas públicas de reconhecimento docente da tutoria.

Enfim, nosso estudo vem para abrir um grande leque de opções na análise da atuação deste profissional, que apesar de são ser ainda reconhecido como docente na EaD, mas, tem proposto grandes diferenciais no desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem.

8. Referências

ALMEIDA, M.E.B. **Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais da aprendizagem.** Educação em Foco Vol 29, Nº 2 (2003): 331.

ANASTASIOU, Lea. **Pressupostos para estratégias de trabalho em aula.** 9ª Ed. – Joinville, SC – Editora Univille: 2005

BEZERRA, Márcia alves. **Docência em Educação a Distância: Tecendo uma Rede de Interação.** PPGEDUMATEC, 2010.

BRZEZINKY, Iria (organizadora). **Diversos olhares se entrecruzam interpretando a LDB.** In **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam.** – 7ª Ed. – São Paulo: Cortez: 2002.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes de. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais.** UFPB, João Pessoa, 2009.

CD/FNDE nº 26 de 05 de junho de 2009. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=29. Acesso em 26/12/2010.

Conferência Nacional de Educação – CONAE. **Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Documento Final, Brasília, 2010.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 10/12/2010.

Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm acesso em 31/12/2010. Acesso em 05/01/2011.

Decreto Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm.

Acesso em 10/12/2010.

DIAS, Paulo. **Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataforma colaborativa**. VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Universidade do Minho, 2004. 1-10.

EMERENCIANO, M. S. J. SOUSA, C. A. L. FREITAS, L. G. **Ser presença como educador, professor e tutor**. Revista digital da CVA, Volume 1, Número 1, Agosto de 2001.

EDITAL DE SELEÇÃO nº. 01/2005-SEED/MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf. Acesso em 30/11/2010.

FILATRO, Andréa. **Desing Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

Fórum das Estatais Pela Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em 03/01/2011.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. – São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUTIERREZ, Francisco. PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. – Campinas, SP, Papyrus 2007 (Coleção Papyrus educação). Editorial UOC: 2001.

HINE, Cristine. **Etnografia virtual**. Colecion nuevas tecnologias y sociedad

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. – 6ª Ed. – 7. Reimp. – São Paulo: Atlas 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/ 96. De 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em 30/11/2010.

MAIA Carmem. MATTAR, João. **ABC da EaD**. – 1ª Ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação Em Educação a Distância**. (série educação e tecnologia) São Paulo: Cengage Learning, 2012

MILL, Daniel. FIDALGO, Fernando. **Sobre a tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente**. Virtual educa, 2007. Disponível em <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/236-DM.pdf>. acesso em 30/01/2011.

MILL, Daniel Ribeiro, SANTIAGO, C. F. VIANA I. S. **Trabalho docente na Educação a Distância: Condições de Trabalho e Implicações Trabalhistas**. Revista Extra-classe. N1 V1, fevereiro de 2008.

MORAN, José Manoel. M. T. Masetto. M. A. Behrens. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação).

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. **Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos**. In educação on line. Marco Silva (org). – 2ª ed. – São Paulo, Lyola, 2006.

PAQUAY, L. PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER. É. org Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**_2ª ed. São Paulo: Artmed, 2008.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Unisinos, 2001.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Interação on line: um desafio da tutoria**. Dissertação. Maceió: UFAL, 2010.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço Social e a Organização Nacional.** In LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam. – 7ª Ed. – São Paulo: Cortez: 2002.

Portaria nº 30, DOU em 09 de abril de 98. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpor301_98.htm. Acesso em 03/01/2011.

PORTO, Yeda da Silva. **Mediação Pedagógica em Em Educação a Distância: Competências Necessárias.** Pelotas: Ed da UFPel, 2009.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo.** Revista Famecos, nº 12 junho de 2000.

Resolução nº 8 de 30 de abril de 2010. Disponível em:

http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf. Acesso em 05/01/2011.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, Limites e Perspectivas.** – 5ª Ed. - Campinas, SP: Autores Associados: 1999. – (coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os Embates da Cidadania: Ensaio de Uma Abordagem Filosófica da LDB.** In LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam. – 7ª Ed. – São Paulo: Cortez: 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** 1. Ed. – 18. Reimpr. – São Paulo : Atlas, 2009.

SANTOS, Edméa. SILVA, Marcos. **Desenho didático para Educação On Line.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105-120, jan. 2009.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa** 5. ed. . São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Marco (org) **Educação on line.** 2ª ed. – São Paulo, Lyola, 2006.

VALENTE, José Armando. BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (organizadores). **Educação a Distância: Prática e formação do Profissional Reflexivo.** São Paulo: Overcamp, 2009.

A N E X O S

Formulário G DOCS

Educação e Tecnologias: Mediando e Construindo Saberes na Educação a Distância

Esta pesquisa tem por finalidade discutir a contribuição do papel do professor/tutor no desenvolvimento de um curso a distância por meio da ação da mediação pedagógica desenvolvida por eles no ambiente virtual de aprendizagem.

*Obrigatório

1- Qual é a sua formação?*

Digite a sua formação acadêmica

2- Qual é o curso em que você atua?*

Digite o nome do curso em que você atua como professor/tutor

3- Você atua na função para qual foi selecionado (a)?*

- Sim
- Não

4-Qual é a função que você desenvolve atualmente na EaD?*Descreva sobre a atividade que você desenvolve no curso em que você atua na EaD.

5-Liste as responsabilidades que você tem no curso em que você atua.*Discorra sobre suas atribuições no curso em que você atua.



6-Você recebe orientações para atuação no ambiente virtual?*Escolha a opção que melhor representa sua realidade na EaD

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Sempre
- Nunca

7-Você domina o uso de todas as ferramentas que existem no ambiente virtual em que você atua?*Escolha uma das opções abaixo que melhor representa sua ação na EaD

- Sim
- Não
- Domino o uso do fórum

- Domino o uso do chat
- Domino o uso da wiki
- Domino o uso do clipping

8-Você mantém contato frequente com o professor formador/executor da disciplina para orientações pedagógicas através de: *Escolha uma das opções a seguir que melhor representa sua realidade na EaD

- Email
- Cartas
- Telefone
- Reuniões periódicas
- Através do ambiente virtual
- Não mantém contato
- Reunião apenas no início e fim da disciplina
- Contatos esporádicos apenas quando necessário

9-Você participa da elaboração de atividades junto ao professor formador/executor na disciplina em que você atua?*Escolha a opção a seguir que melhor represente sua realidade

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Sempre
- Nunca
- Prefiro não interferir nesta ação
- Apresento sugestões

10-No processo de avaliação do aluno, você define alguns critérios individuais de avaliação ou segue a rigor os critérios estabelecidos pela instituição?*Discorra sobre a sua atuação em relação a avaliação do aluno na disciplina em que você atua na EaD.



11-Você conhece o projeto pedagógico do curso em que você atua?*Escolha uma das opções a seguir

- Sim
- Não
- Já vi, mas não conheço.
- Sei que existe, mas nunca vi.
- Atuo no ambiente a partir das orientações do projeto

12-Você participa das discussões sobre o andamento didático do projeto pedagógico do curso em que você atua?Escolha uma das opções a seguir.

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Sempre
- Nunca
- Esse tipo de discussão não acontece

13-Qual a estratégia que você utiliza para identificar as dificuldades enfrentadas pelo aluno no desenvolvimento do processo de aprendizagem no ambiente virtual em que você atua?*Discorra sobre as ações que você desenvolve para identificar a dificuldade do aluno no processo de aprendizagem.

14-Você se apropria dos conteúdos da disciplina antes de começar sua atuação no ambiente virtual ou esta é uma ação que vai acontecendo ao longo do processo? *Descreva um pouco sobre a forma como você se apropria dos conteúdos da disciplina em que você atua.

15-Quanto ao material didático, você complementa o material didático da disciplina que você atua? *Escolha a opção que mais se aproxima da realidade da atuação que você desenvolve na EaD

- Sim, complemento o material didático.
- Não, não complemento o material didático.
- Utilizo vídeos como complemento
- Utilizo textos como complemento
- Indico sites da web como complemento
- Indico livros como complemento
- Envio links de material como complemento do material didático
- Sugiro que o aluno pesquise por conta própria sobre o tema

16-De que forma você tem acesso a esse material didático da disciplina em que você atua? *Escolha uma ou mais opções que melhor represente a realidade vivida por você

- De forma impressa
- Em meios magnéticos
- Recebo direto no ambiente virtual da disciplina

- Recebo o material por email
- Pesquiso o material na web para utilização na disciplina
- Não recebo o material didático, apenas as indicações de atividades.

17-Você acha que o material que você utiliza é adequado para o curso que você atua na EaD?*Expresse sua opinião em relação ao material utilizado por você.



18-Você acha que a ação do professor/tutor no ambiente virtual de aprendizagem deve obedecer a um critério padrão de ação estabelecido pela instituição que desenvolve o curso?*Escolha a opção a seguir que melhor expresse sua opinião

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Sempre
- Nunca

19-O que é mediação pedagógica para você?*Expresse sua pessoal.



20-Você utiliza outra forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento de situações de aprendizagem junto aos alunos no curso em que você atua?*Escolha as opções utilizadas por você para a mediação do no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos

- Sim, utilizo outros ambientes para esta ação.
- Não, não utilizo outros ambientes para esta ação.
- Utilizo o email algumas vezes
- Utilizo os ambientes virtuais de pesquisa como complemento
- Utilizo outras ferramentas além das propostas no ambiente da disciplina
- Detenho-me apenas ao ambiente virtual da disciplina

21-De que forma você avaliaria sua atuação na EaD em relação ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos seus alunos?*Escolha a opção que você acha que melhor expressa sua opinião.

- Satisfatória, pois identifico e colaboro com as dificuldades dos meus alunos.
- Preciso melhorar minha atuação pois ainda não consigo observar as dificuldades dos meus alunos
- Acredito que minha atuação é satisfatória para o desenvolvimento da disciplina
- Acredito que necessito conhecer mais sobre a atuação nos ambientes virtuais
- Preciso me apropriar mais do uso do ambiente para colaborar mais com meus alunos
- Acredito que sei o suficiente para colaborar com a aprendizagem dos meus alunos

22- O sigilo das informações desta pesquisa será mantido. Caso haja necessidade, você estaria disposto a participar de uma entrevista pra complementação de informações como uma 2ª parte na pesquisa?*

- Sim
- Não

23-Ainda mantendo o sigilo das informações, caso se disponibilize a participar da 2ª fase desta pesquisa, escreva seu email a seguir para que posteriormente possamos entrar em contato com você. Agradecemos a sua disponibilidade em participar desta pesquisa e reiteramos o sigilo de todas as informações aqui contidas.