



Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
E. Mail: edumatec@ufpe.br
www.ufpe.br/ppgedumatec

MÁRCIA ALVES BEZERRA

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECENDO UMA REDE DE
INTERAÇÕES**

Recife
2010

MÁRCIA ALVES BEZERRA

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECENDO UMA REDE DE
INTERAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador (a): Prof^a Patrícia Smith Cavalcante

Co-Orientador (a): Prof. Marcos Galindo

Recife

2010

Bezerra, Márcia Alves

Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações/ Márcia Alves Bezerra. – Recife : O Autor, 2010.

190 f. : Il. ; 31 cm.

Orientador: Patrícia Smith Cavalcante

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2010.

1. Educação a distância. 2. Formação docente. I. Cavalcante, Patrícia Smith. II. Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. III. Título.

**37
374.4**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CE2010-44**



ALUNA

MÁRCIA ALVES BEZERRA

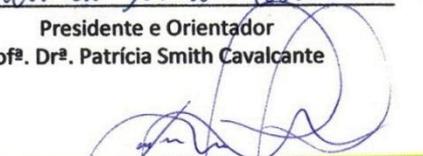
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECENDO UMA REDE DE INTERAÇÕES.”

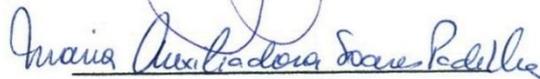
COMISSÃO EXAMINADORA:



Presidente e Orientador
Prof.ª Dr.ª. Patrícia Smith Cavalcante


Examinador Externo

Prof. Dr. Marcos Galindo Lima



Examinador Interno

Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora Soares Padilha

Recife, 25 de março de 2010.

DEDICATÓRIA:

Dedico esta dissertação com todo amor, aos meus filhos que são meus anjos na terra: Pedro Romero Bezerra de Medeiros e Maria Eduarda Bezerra de Medeiros, que com amor e carinho me apoiaram durante toda minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a fonte inspiradora de todo universo, a DEUS, pela oportunidade dada a mim neste mestrado, na contribuição do meu crescimento intelectual, profissional e como ser humano;

A minha família, minha mãe, irmã, ao meu pai querido já falecido e ao meu noivo;

Ao Professor e Dr. Marcos Galindo que inicialmente me acolheu como orientanda, e com seu jeito simples me deu força para dar o ponta pé inicial da minha pesquisa;

À Professora Dr^a. Patrícia Smith que posteriormente me acolheu amorosamente e me conduziu ao longo dessa jornada;

Aos Professores Dr. Sérgio Abranches, Dr^a Maria Auxiliadora Padilha e Dr^a Lícia Maia que exerceram sua prática docente com muita alegria, amor e competência.

A todos os demais professores e professoras que contribuíram direta ou indiretamente para o meu crescimento durante o mestrado;

A minha grande professora Myrtha Carvalho de Língua Portuguesa que com muito amor fez a revisão dessa dissertação;

Aos meus queridos colegas de mestrado e especialmente àqueles que compartilharam de momentos pessoais e acadêmicos e que se tornaram meus amigos eternos: Adriana Mércia Bezerra da Silva, Cláudia Simone Almeida de Oliveira, e Hainer Bezerra de Farias;

Aos meus colegas de trabalho e amigos pessoais Amanda Cisneiros, Ana Lígia, César Nonato, Ediana Almeida, Evelyne Wagner Lucena, Lúcia Bahia, Emely Souza, Magda Regina, Nielson Bezerra, Patrícia Vasconcelos, Suzana Barrios, Valdenice Teófilo, entre outros, que sempre incentivaram e me apoiaram nos momentos felizes e difíceis nestes dois últimos anos;

Aos meus alunos da graduação do ensino superior que ao longo de sete anos são minha fonte de inspiração e incentivo na continuidade da minha formação.

Comunicamo-nos tentando entender o que estamos fazendo aqui na terra, na busca de um sentido para o caos e incertezas do nosso cotidiano, comunicamo-nos na busca das explicações fundamentais: De onde viemos? Para onde vamos? O que está além do que vemos?

Comunicamo-nos para tentar enfrentar a pedra de toque da nossa existência, que é a morte, ao percebermos a inexorabilidade do fim da nossa vida, apesar de tantos avanços da ciência.

Queremos saber se temos alguma chance de continuar existindo além da nossa vida física, se há uma lógica neste gigantesco universo que expresse de forma mais atual a idéia de um Deus, de uma grande Força.

Comunicamo-nos para vivenciar todas as formas de amor.

(JOSÉ MANUEL MORAN, 2007)

RESUMO

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, com a democratização do ensino superior e com a criação da Universidade Aberta do Brasil é visível o crescimento de cursos a distância nesse país. Diante das inúmeras temáticas que surgem com relação a esta modalidade, a presente pesquisa tem como finalidade refletir sobre o debate da docência na EAD online, tendo como foco as interações construídas na cadeia de docentes de uma mesma disciplina, oferecida em um curso de graduação a distância, em uma instituição pública de ensino superior no Estado de Pernambuco. Em alguns cursos online, os docentes vêm aprendendo a compartilhar sua prática, construindo estratégias para solucionar, juntos, problemas comuns. Isto faz parte do que podemos chamar de Docência Compartilhada. Em relação aos procedimentos metodológicos a presente pesquisa optou pela forma de abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso e a análise de conteúdo. A análise foi realizada através das transcrições dos encontros gravados em áudio, dos diários de bordo de observação, da entrevista e dos questionários realizados com o professor formador e com os tutores. Desta forma, estudamos o grupo de docentes em suas reuniões de acompanhamento da disciplina e avaliação dos alunos, buscando compreender como ocorreram estas ações partilhadas, nesta comunidade docente. Apresentamos aqui os resultados de nosso estudo de caso, baseado em cinco sessões destas reuniões. Nossos resultados indicaram que houve uma docência compartilhada entre os tutores virtuais e o professor formador. Entretanto, os tutores presenciais, a coordenação e a direção de curso não se integraram neste movimento cooperativo. O grupo se caracteriza como uma comunidade de prática e a forma de interação é cooperativa. Percebemos que os professores apesar de compartilharem sua prática harmonicamente apresentam dificuldades de interação com os alunos do curso. Também observamos que existiram várias temáticas abordadas nestas reuniões, mas todas elas de uma forma ou de outra foram centradas na aprendizagem dos alunos. Os docentes apresentam algumas competências e compartilharam seus saberes da prática e da formação entre seus pares. Finalmente, constatamos que os docentes discutiram as temáticas focadas nos instrumentos de avaliação da aprendizagem da plataforma virtual de ensino do curso: o questionário, o projeto e as outras atividades complementares.

Palavras chave: docência partilhada, educação online, avaliação on-line.

ABSTRACT

The information and communication technologies advances, the democratization of Higher Degree Studies and the Brazilian Open University (UAB) creation have shown the progress of distance courses in this country. Despite all the themes raised by the distance learning modality, the present research intended to reflect about teaching on on-line distance education. The focus was the interactions among teachers' chain of the same higher degree on-line class, of a Higher Education Brazilian Public Institution at Pernambuco State. In some on-line courses, teachers have learned to share their teaching strategies, building solutions to common problems together. This is called shared teaching. Concerning research methods, our research had a qualitative approach, used a case study and content analysis. The data analysis was realized through meetings transcriptions audio recorded, observation diaries, interviews and questionnaires applied to teachers and tutors. Thus, we studied a group of teachers, formed by teachers and tutors, during their pedagogical meetings for accompanying and evaluating lessons and student's development. We did this in order to understand how shared teaching happened in this community. We presented here the results of five meetings. Our results showed that there were a shared teaching process among teacher and tutors. However, face-to-face tutors, course coordinator and course director did not belong to that shared teaching group. The studies group was considered a practice community with a cooperative type of interaction. We noticed that although the practice community was established harmonically teacher and tutors revealed difficulties to interact with their students. We also saw that there were many themes treated during the meetings and all of them were related to students' learning processes. Teacher and tutors showed some teaching competences and shared their practical and formation knowledge among themselves. Finally, we found that teachers discuss about learning evaluation instruments of on-line learning management system course, which were: questionnaires, projects and complementary activities.

Key words: shared teaching, on-line education, on-line evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	16
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	16
1.1 INTRODUÇÃO	16
1.2 Educação a Distância no Brasil.....	16
2. RETRATO ATUAL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	18
2.1. MODELO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA BRASILEIRO - UAB:	19
2.2. CONCEITO E MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:	26
2.2.1 E-Learning (Educação on-line).....	27
2.2.2 Blended-Learning:	28
2.2.3. M- Learning:	29
2.2.4 Sistematização de Modelos Proposto por Peters:	32
2.2.5 Modelo de Valente:.....	34
CAPÍTULO 2	36
DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	36
2.1 DOCÊNCIA EM EAD NO ENSINO SUPERIOR.....	36
2.2 TRABALHO DOCENTE:	37
2.3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM EAD.....	38
2.4 NOVAS COMPETÊNCIAS DO SABER DOCENTE EM EAD:.....	39
2.5 QUEM SÃO OS DOCENTES EM EAD:.....	41
2.5.1 Tutor: Papéis e Funções	46
CAPÍTULO 3	55
INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	55
3.1 CONCEITOS DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE:.....	55
3.1.2 INTERAÇÃO- COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM EAD:.....	62
3.1.3 Docência Compartilhada em EAD	66
3.1.4 Comunidades de Prática (COP):	69
3.2 INTERAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EAD	72
CAPÍTULO 4	76
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	76
4.1 OBJETIVO GERAL	76

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	76
4.3 CAMPO DE PESQUISA.....	76
4.4 MÉTODO DE PESQUISA	77
4.4.1 Estudo de Caso	77
4.4.2 Os sujeitos da pesquisa	78
4.4.2.1Caracterização dos docentes da pesquisa	78
4.5 Etapas de Coleta de Dados.....	80
4.5.1 1ª Etapa	80
4.5.2 2ª Etapa	81
4.6 1º Momento.....	82
4.6.1Categorias de análise	82
4.7 2º Momento.....	84
4.8 3º Momento.....	84
4.5.3 3ª Etapa	84
CAPÍTULO 5	85
ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.1 1º MOMENTO: ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO	85
5.1.2 Objetivo da reunião.....	86
5.1.3 Análise da reunião sobre o instrumento de avaliação Questionário	88
5.1.3 Conclusão sobre questionário.....	97
5.2 Análise da reunião sobre o instrumento de avaliação: Projeto	99
5.2.1 Conclusão sobre projetos:.....	103
5.3Análise da reunião sobre o instrumento de avaliação: Atividades Complementares	105
5.3.1 Conclusão sobre atividades complementares:	107
6. 2º MOMENTO: ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO	109
6.1 SEGUNDO ENCONTRO DOS DOCENTES:	109
7.TERCEIRO ENCONTRO DOS DOCENTES:	116
7.1 Conclusão do Terceiro Encontro	120
8. QUARTO ENCONTRO DOS DOCENTES:.....	122
8.1 Conclusão do quarto encontro:.....	127
9.3º MOMENTO: ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO	129
9.2 Conclusão do quinto momento:.....	135
10.ANÁLISE DO ACORDO COM O TERMO DE COMPROMISSO DO TUTOR A DISTÂNCIA DISPONIBILIZADO NO SITE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA:.....	137

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE	154
APÊNDICE A: ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DO QUESTIONÁRIO: PROFESSORA FORMADORA....	154
APÊNDICE B: ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DO QUESTIONÁRIO: PROFESSORA PROFESSORES...	155
APÊNDICE C: ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DA ENTREVISTA: PROFESSOR FORMADOR.....	156
ANEXOS	157
Anexo A:	157
Anexo B:	165
Anexo C:	172
Anexo D:	175
Anexo E:.....	177
Anexo F:.....	180
Anexo G:	183

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Crescimento da EAD no Brasil.....	17
Grafico 1: Estudos de Mestrado e Doutorado sobre EAD no Brasil	18
Quadro 2: Resumo dos Referencias de Educação a Distância (Modelo UAB) ..	25
Quadro 3: Critérios de Tony Bates	31
Quadro 4: Modelo pedagógico Peters.....	33
Quadro 5: Modelo Pedagógico de Valente.....	34
Quadro 6: Funções dos docentes.....	51
Quadro 7: Competências da docência do professor/tutor.....	52
Quadro 8: Seis funções com relação ao professor/tutor.....	53
Quadro 9: Orientador Acadêmico	54
Quadro 10: Docentes participantes da pesquisa e suas funções.....	79
Quadro 11: Frequência de Participação	85
Quadro 12: Frequência dos Instrumentos	87
Quadro 13: Frequência de Participação	109
Quadro 14: Frequência de Participação	116
Quadro 15: Frequência de Participação	122
Quadro 16: Frequência de Participação	129
Quadro 17: Funções da Tutoria	137
Quadro 18: Direitos da Tutoria.....	138

Quadro 19: Deveres da Tutoria	139
Gráfico 2: Participação dos docentes nas reuniões	141
Quadro 20: Transcrição do primeiro encontro- questionário.....	164
Quadro 21: Transcrição do primeiro encontro-projeto	171
Quadro 22: Transcrição do primeiro encontro-Atividades Complementares..	174
Quadro 23: Extratos de fala do segundo encontro	176
Quadro 24: Extratos de fala do terceiro encontro	179
Quadro 25: Extratos de fala do quarto encontro	182
Quadro 26: Transcrição do quinto encontro.....	190

INTRODUÇÃO

No contexto da cibercultura a expansão da modalidade de Educação a Distância (EAD) no nosso país é uma realidade que está em constante crescimento, e que exige novas habilidades e competências profissionais à docência, modificando seus papéis, funções profissionais e conseqüentemente, exigindo novas formas de interação na relação entre seus pares (docentes) em um ambiente virtual. Diante dessa realidade cresce o número de pesquisas que tentam redefinir os conceitos de interação e interatividade/cooperação e colaboração em EAD, tendo como base um ambiente virtual que exige uma nova dinâmica na relação de ensino e aprendizagem. Autores da área da psicologia cognitiva como Piaget (1973) e da área de comunicação, como Silva (2008), ajudam-nos a encontrar caminhos para compreender este novo cenário educacional os quais alteram a configuração do espaço e do tempo de ensinar e aprender.

Nas instituições de ensino superior que oferecem a modalidade EAD encontramos diferentes estruturas na atuação do docente. Estas estruturas se baseiam num modelo de ensino que busca atender as novas exigências do contexto virtual atual. Um dos aspectos que nos chama a atenção é verificarmos que as instituições de ensino superior estruturam o ensino em EAD de diversas formas. Em algumas instituições encontramos a figura de um único docente responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive pelo desenvolvimento dos materiais e conteúdos disponibilizados, semelhante ao ensino presencial, em outras, encontramos uma equipe multidisciplinar que divide suas funções entre: docentes, tutores (virtual e presencial) e conteudistas. Nessa nova estrutura não existe mais a figura de um único docente responsável pelo processo ensino e aprendizagem; tal processo é compartilhado entre pares iguais, e o docente em EAD na modalidade online parece assumir e compartilhar diferentes papéis e funções que modificam e reestruturam sua prática.

Diante desse cenário, o objetivo geral de nossa pesquisa foi investigar que tipo de interação foi construída entre os docentes de um curso de EAD online, que compartilham uma mesma disciplina. Isso porque em EAD os docentes se deparam não apenas com um espaço e tempo diferentes de ensinar e de aprender, mas com

a possibilidade de compartilhar seu espaço de docente com outros, mobilizando seus saberes e adaptando-os ao novo contexto. Assim, interessou-nos compreender como ocorre essa dinâmica entre os docentes.

Em muitas instituições que oferecem EAD, com um grupo de docentes que atendem aos mesmos alunos de uma disciplina, nem sempre, mesmo fazendo parte de um modelo UAB, são criados espaços para interação entre estes docentes. A interação limita-se a encontros de formação e reuniões de organização, planejamento e avaliação da disciplina, em momentos pontuais e escassos. Expandir este tipo de interação, para facilitar o acompanhamento e a avaliação dos alunos, parece ser um desafio que estas instituições têm que enfrentar.

Como acredita Primo (2007), a atual sociedade das redes cria um novo pensar sobre o conceito de interação, colaboração e relações interpessoais de comunicação humana. Além disso, como EAD online é uma área de pesquisa recente verificamos que o conceito de docência em EAD está também passando por reconceituações e reestruturações, buscando adaptar-se as necessidades desta modalidade.

Assim, nosso estudo buscou contribuir para a compreensão desta nova forma de interação social e profissional entre docentes na EAD e de que forma o novo cenário pode contribuir para a construção de ensino e aprendizagem de qualidade. Para tanto, necessitamos discutir algumas questões dos seguintes tópicos: No Capítulo 1: Educação a Distância; Capítulo 2: Docência e Educação a Distância e Capítulo 3: Interação em Educação a Distância.

Nesses capítulos discutimos sobre os conceitos de Interação/Interatividade, Cooperação/Colaboração, Comunidade de Prática e Docência Compartilhada e as Competências necessárias para a construção da prática docente em EAD, entre outros, tendo como finalidade compreender de que forma o grupo de professores observados se organizam no desenvolvimento de sua prática, enquanto docentes.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 INTRODUÇÃO

A modalidade de EAD vem crescendo no espaço virtual ao longo do tempo e firmando-se na educação, inclusive nas instituições de Ensino Superior. Pallof e Pratt (2002) definem esta modalidade de ensino como um espaço que oferece recursos para aprendizagem de alunos “remotos” envolvendo o ensino e a aprendizagem a distância.

Ao contrário do que muita gente pensa, EAD não é uma prática recente, há registros de sua existência no mundo como forma de experiência de ensino e aprendizagem há mais de 150 anos. A EAD apresenta funções diferentes ao longo do tempo. Peters (2004) aponta a EAD pré-industrial, a de correspondência, e que teve sua expansão a partir da década de 70, o período das universidades abertas e, por último, a digital, baseada na EAD na rede (universidades virtuais), o que chamamos hoje de EAD online. Tal expansão se deve à popularização dos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão e atualmente os micros computadores.

1.2 Educação a Distância no Brasil

No cenário brasileiro a EAD aparece na década de 30 pelo rádio, tendo sua primeira explosão na década de 70, como no cenário mundial, no ensino pela TV. Aqui, a modalidade de EAD obteve respaldo legal, para cursos regulares para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de EAD em todos os níveis e modalidades de ensino. A segunda grande onda de formação regular nesta modalidade deu-se com o Decreto 2494/98 que definiu a modalidade EAD e após 2003, com o fomento do Ministério da Educação por cursos de graduação a distância, culminando com o Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta a EAD, finalmente atribuindo o mesmo status do ensino presencial à modalidade a distância para os cursos regulares. Sua

expansão se une à democratização do ensino superior, com o objetivo de oferecer mais vagas e atender alunos de distâncias distintas, fatores que justificam seu crescimento, é claro. O fator social é importante, pois busca-se formar uma classe de trabalhadores que não tem tempo e muitas vezes espaço para a formação, entre outros fatores.

A Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) divulgou, em abril de 2009, o Censo EaD.br, com números de 2008. Os dados mostram que 2,64 milhões de brasileiros estudaram por EAD naquele ano, distribuídos nos 1.752 cursos.

Pelos dados do Ministério da Educação (MEC), no fim de 2009, o ensino a distância contava com 111 instituições de Educação Superior, 52 particulares, 11 confessionais e 48 federais, estaduais e institutos federais. No total, são 5.619 pólos de apoio presencial credenciados:

Cursos credenciados ou autorizados	2004	2005	2006	2007	2008	Crescimento
Nº de instituições	166	217	225	257	376	127%
Nº de alunos	309.957	504.204	778.458	972.826	1.075.272	247%

Quadro 1: Crescimento da EAD no Brasil

Fonte: Censo: Censo EaD.br 2008

Como podemos ver no quadro 1 a modalidade a distância vem se consolidando no Brasil, o crescimento do número de alunos e instituições é bastante grande, o que levanta o questionamento sobre como a gestão dos processos de ensino e aprendizagem vêm-se desenvolvendo.

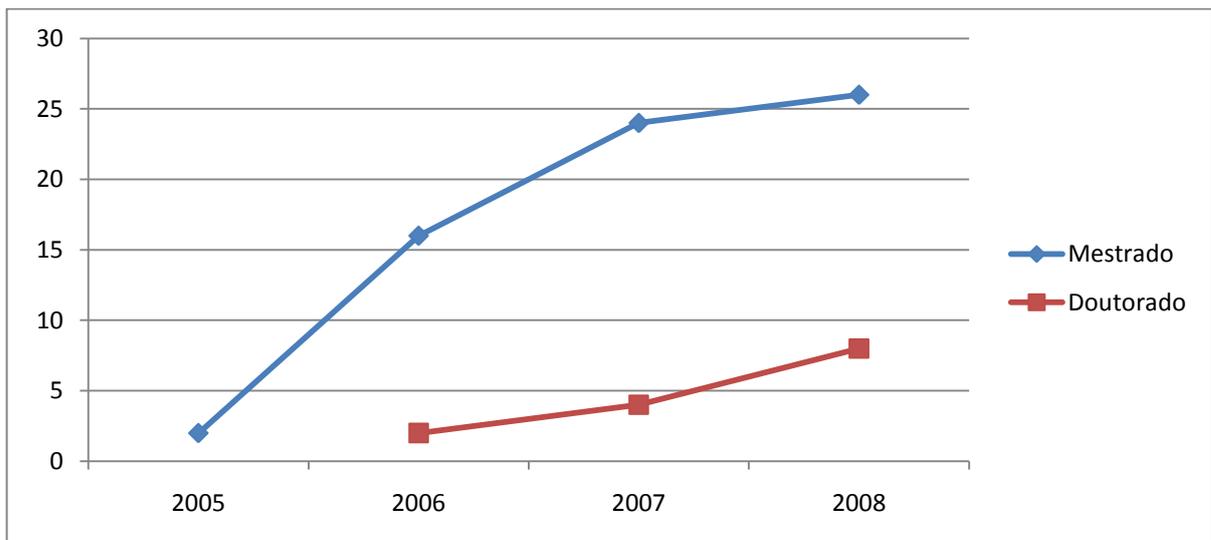
Além disso, Maia (2010), conselheira da ABED chama atenção para alguns dados importantes, que mostram que cerca de 80% dos alunos em cursos EAD estão na região Sudeste, e 53,4% dos alunos são do sexo feminino. Quanto à idade média dos alunos EAD, observa-se uma média mais elevada do que a encontrada no ensino presencial: 30 a 34 anos. Além desses dados, a conselheira afirma que, de acordo com o Censo EaD.br, a geografia da EAD no Brasil, em 2008, a Região Nordeste é a que menos cresce (6,8%), seguida da Região Norte (7,7%) e as regiões com maior número de alunos são as regiões Sul (35,2%) e Sudeste (42,8%).

Atualmente, jovens de diferentes idades usam a rede para acessar informações e trocar conhecimento. Abre-se, assim, uma nova demanda de alunos, alunos da Era digital, como bem afirma Behrens (2002, p.73), “os alunos habituados a freqüentar as aulas sentados, enfileirados e em silêncio, terão que enfrentar uma nova postura nestas próximas décadas”.

2. RETRATO ATUAL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Para tomarmos conhecimento da realidade da pesquisa em EAD no Brasil, realizamos um estudo nas dissertações e teses publicadas no site da CAPES no período de (2005 a 2009). Esses dados foram coletados nas publicações existentes até o dia 20 de fevereiro de 2010.

Grafico 1: Estudos de Mestrado e Doutorado sobre EAD no Brasil



Fonte: Site da CAPES, 2010

Ao todo foram encontradas 83 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado. Considerando-se que não existe registro de dissertações sobre EAD no site da CAPES com publicações anteriores a 2005 e de teses de doutorado anteriores a 2006. Como podemos observar, esse é um tema novo de pesquisa na comunidade acadêmica. Apesar disso, podemos observar o notável crescimento das pesquisas ao longo dos quatro últimos anos, tendo uma redução apenas no último ano. Tal redução se explica por não terem sido ainda publicadas todas as pesquisas

de 2009. Existe um número muito maior de dissertações de mestrado publicadas, este crescimento chega a 1.200% a mais de 2005-2008 a das teses de doutorado, em que o crescimento foi de 300% de 2006-2008. Se considerarmos o crescimento proporcional à porcentagem entre o mestrado e doutorado podemos perceber que as teses de doutorado têm dobrado de 2006-2008.

Numa análise realizada nos temas das dissertações e teses verificamos que das 83 dissertações sobre EAD, 35 apresentaram informações relacionadas diretamente à docência, e das 18 teses de doutorado 4 apresentaram o mesmo tema.

No levantamento dos dados no site da CAPES, pesquisamos a seguinte palavra chave: Educação a Distância. A área definida de pesquisa foi Educação.

Nas pesquisas publicadas muitas são as temáticas relacionadas à EAD: Formação de professores, interação, interatividade, cooperação, colaboração, modelos de EAD, afetividade, entre outros. Diante das análises das dissertações e teses, verificamos que não foi realizada nenhuma pesquisa relacionada, especificamente, ao tema: Interação Docente em EAD online, mas conseguimos identificar nas pesquisas realizadas, alguns elementos que contribuiram para a nossa reflexão sobre o tema.

Partindo dos estudos destas dissertações e teses identificadas no gráfico 1 discutiremos a seguir os principais pontos levantados nesses estudos e que se relacionam ao objeto de nossa dissertação.

2.1. MODELO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA BRASILEIRO - UAB:

Para melhor compreender o modelo atual de EAD brasileiro Bonamino (1999, p.64) cita os seguintes momentos históricos que serviram para a criação de uma política de EAD:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, no seu art. 8021, atribui ao poder público o papel de “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Com isto, o sistema de ensino brasileiro ganha maior flexibilidade para a criação de novas metodologias de cursos, e as questões relativas à EAD passam a ter maior visibilidade.

O Decreto-Lei n.º 2.494, de 10/2/1998, aborda a EAD como uma possibilidade de flexibilização de requisitos para admissão, horários e duração de cursos. O decreto conceitua EAD como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O mesmo decreto também identifica os níveis de ensino que poderão estruturar-se na modalidade de EAD e aqueles que ainda deverão receber regulamentação própria. Sendo esta uma das definições de EAD.

O Decreto-Lei n.º 2.494 ainda apresenta alternativas diferenciadas de flexibilidade de requisitos para admissão no sistema educacional. No ensino fundamental de jovens e adultos, no ensino médio e na educação profissional, a admissão não depende de escolarização. Já para os cursos de graduação e pós-graduação, a admissão depende do preenchimento, comprovado, dos requisitos estabelecidos.

O Decreto-Lei n.º 2.494 trata também das matrículas e da validação dos cursos de EAD. Os alunos serão avaliados mediante a realização de exames presenciais, efetivados por instituições credenciadas e especializadas. Tais instituições deverão dispor de um banco de itens para avaliação periódica. Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos pelas instituições autorizadas pelos sistemas brasileiros de ensino terão validade nacional, enquanto diplomas e certificados emitidos por instituições estrangeiras terão de ser revalidados.

O cenário nacional desse período nos remete a um contexto das políticas neoliberais. Com relação à questão Bonamino (1999, p.65) coloca que, o decreto de lei 2494/98 apresenta maiores facilidades para a educação de jovens e adultos, no ensino médio e profissional e maior restrição para a graduação e pós graduação. Este decreto por sua vez mostra que perdura a concepção da Lei 5692/71, que recomendava o uso das tecnologias não para os cursos nobres, mas apenas para aqueles de função supletiva. No ensino fundamental, a EAD pode ser empregada somente em caráter de emergência, como complemento.

Parece-nos é que temos avançado nas discussões e através dos decretos de Lei sobre EAD. O autor coloca ainda que a portaria 2253/2001, possibilita a introdução de disciplinas não presenciais no currículo do ensino superior. Acena, assim, para a superação de uma falsa dicotomia: ensino presencial versus ensino a distância, e possibilita que repensemos EAD como uma estratégia a mais a ser utilizada na construção de uma educação de qualidade que favoreça a inclusão social.

O SEED/MEC (2007) apresenta um documento com as definições dos Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no país. Este por sua vez, tende a atender as necessidades atuais do crescimento da modalidade a distância no ensino superior com o objetivo de garantir qualidade nos processos de EAD e coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Tal documento não tem força de lei; serve apenas de referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada, mas este também tem função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da EAD, mas também da organização de sistemas de EAD.

Os Referenciais não criam um modelo único de EAD e não se destinam a um modelo já criado, reconhece a existência de vários programas de diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos nas instituições que oferecem essa modalidade, como é dito no documento, MEC/SEED (2007)

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso,

tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

O documento sugere ainda que apesar da multiplicidade de modelos um ponto que deve ser primordial ao projeto: a compreensão de educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização a distância, como encontramos no MEC/SEED (2007)

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão; deve compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura; deve estar integralmente expresso no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos (que não poderão ser compreendidos isoladamente).

O quadro a seguir apresenta um resumo do documento. É importante frisar que esses tópicos se interrelacionam e se desdobram em outros subtópicos.

<p>1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar opção epistemológica de educação/de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante. Desenvolvimento de material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação.
<p>2. Sistemas de Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino aprendizagem, garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construção do conhecimento. • Garantia dos princípios da interação e da interatividade. • O estudante é o centro do processo educacional,
<p>3. Material didático</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico.

	<ul style="list-style-type: none"> • Deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.
<p>4. Avaliação</p>	<p style="text-align: center;">Avaliação da Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo. • As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais. <p style="text-align: center;">Avaliação institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. <p>Organização Didático-Pedagógico: Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) aprendizagem dos estudantes; b) práticas educacionais dos professores e tutores; c) material didático; d) currículo; e) sistema de orientação docente e à tutoria; f) ao modelo de educação superior a distância adotado g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.
<p>5. Equipe multidisciplinar</p>	<p style="text-align: center;">Equipe multidisciplinar</p> <p style="text-align: center;">Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É o Mediador, • Formado por profissionais altamente qualificados. • Responsáveis pela coordenação do curso como um todo, disciplinas do curso, do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. • A instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais. <p style="text-align: center;">Tutor a distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. • Promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. <p style="text-align: center;">Tutor Presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, • Auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da

	<p>pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar 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 estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.
6. Infra-estrutura de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica
7. O corpo técnico-administrativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica. Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo destaca-se: • O coordenador do pólo de apoio presencial como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade.
8. Infra-estrutura de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.
9. Coordenação acadêmico-operacional nas instituições	<ul style="list-style-type: none"> • Centros ou secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional. • Infraestrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional). • Promoção de ensino, pesquisa e extensão. • Entre os profissionais com presença fundamental nestas unidades, destacam-se: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), os professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso.
10. Polo de Apoio Presencial	<p>Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de</p>

	<p>informática e da biblioteca, entre outras.</p> <p>Para a instalação de pólos, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências e; • A existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos.
<p>11. Gestão acadêmico-administrativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. • Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distancia - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

Quadro 2: Resumo do Referencial de Educação a Distância (Modelo UAB)

Fonte: Adaptado do Site do MEC, 2009

Destacamos as funções da tutoria e do docente, foco de nossa pesquisa. Observamos que cabe ao docente a organização e acompanhamento de todo o curso, enquanto que ao tutor a distância cabe a construção coletiva de conhecimento dos alunos passando pela seleção de material didático e avaliação. Assim, buscamos compreender em que medida o docente e os tutores desta equipe realizam suas funções de forma coletiva e colaborativa.

Além disso, esse documento tem como objetivo não apenas promover o crescimento da modalidade de EAD no Brasil, mas contribuir para a construção de uma Educação de qualidade.

O MEC/SEED declara que não tem por objetivo engessar a proposta pedagógica de uma instituição de ensino, mas apenas nortear sua proposta. Uma sociedade democrática não pode determinar um único modelo de EAD, permitindo assim a pluralidade cultural e a liberdade democrática. Entretanto, contrariamente a tal discussão, já existem indicativos de uma certa padronização do sistema de EAD da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como por exemplo o uso do MOODLE como ambiente virtual de aprendizagem, a divisão hierárquica do trabalho docente e a obrigatoriedade da avaliação presencial.

Por não haver um único modelo de EAD possível, podemos encontrar nas diversas instituições brasileiras e estrangeiras uma diversidade de modelos de EAD. Esses modelos estão atrelados principalmente à concepção de educação pertencentes às instituições de ensino.

2.2. CONCEITO E MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

O conceito de EAD, historicamente, comporta concepções de um modelo presencial, passando por várias discussões, até se tornar uma modalidade de ensino independente. Sendo assim, para compreendermos o modelo de EAD do curso observado se fez necessário identificarmos o conceito de EAD de acordo com o modelo UAB e com alguns autores da literatura.

O conceito em vigor que permeia os cursos do modelo UAB, de acordo com os Referencias de EAD, disponibilizado pelo MEC no site da Secretaria da EAD, no Dec.5.622, art 1º, conceitua a EAD 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.

Como podemos perceber, esse conceito define apenas o espaço e o tempo de ensinar e de aprender da modalidade; não existe aqui nenhuma definição de concepção de ensino e aprendizagem.

Vejamos abaixo alguns autores respeitados na área de EAD, atualmente, e de que forma eles conceituam tal modalidade.

O conceito de EAD segundo Moore e Kearsley (1996, p. 2)

é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como conseqüentemente requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa especial.

Complementando essa linha de pensamento, Litwin (2001, p.13) define

EAD como uma proposta que substitui a assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham, e que a EAD é o processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Nos três conceitos observamos de que forma se estrutura a modalidade de EAD. Mas podemos perceber também que não existe uma definição de concepção de ensino e de aprendizagem, deixando assim livre, para que as instituições escolham a sua abordagem e construam o seu modelo de EAD. Nos nossos estudos encontramos três modelos de EAD construídos através de sua história: a E-learning (Aprendizagem Eletrônica), muito utilizado pelas instituições que tinham como objetivo oferecer instruções aos seus funcionários; a Blended-Learning (Aprendizagem Colaborativa), que não se limita à troca de informações e, sim, à aprendizagem colaborativa, e M-learning (Aprendizagem Móvel): que se utiliza basicamente dos princípios do modelo B-learning dentro de uma tecnologia móvel.

2.2.1 E-Learning (Educação on-line)

No que se refere ao conceito de E-learning Kenski (2003) difere E-learning de Educação On-line. Conceitua Educação On-Line como “uma modalidade de educação a distância realizada via internet cuja, comunicação acontece de forma síncrona ou assíncrona”. Essa modalidade prevê a interação entre as pessoas. A e-learning, ela define como uma modalidade que surgiu nas empresas para treinamento de pessoal, mas que não prevê interação, apenas disponibilidade de conteúdo via eletrônica. Atualmente, tem passado por reformulações por não mais atender às necessidades dos treinamentos e estão sendo incorporadas como afirma Kenski (2007) a maiores graus de colaboração e interação.

Características:

- Ensino baseado na instrução através dos meios eletrônicos;
- substituição parcial ou total do instrutor;

- etapas de ensino pré-programadas; e,
- através da e-learning os alunos não precisam se deslocar até o local de treinamento.

2.2.2 Blended-Learning:

Esse modelo tem crescido no espaço de EAD por ser um modelo mais centrado no aluno e que privilegia a aprendizagem se adaptando as necessidades das instituições de Ensino Superior na atualidade. De acordo com Filipe (2004, p.295)

o Blended-Learnig (também conhecido por b-learning) não só oferece novas e inovadoras pedagogias combinadas, como também se tornou uma abordagem bastante efetiva e motivadora para os alunos. Neste contexto deverá entender-se por b-learning Khan (2003, p.295) a combinação de diversas metodologias pedagógicas e de contextos de aprendizagem (online e presencial).

Características:

- A aprendizagem é um processo contínuo, deixando de estar constrangido a um só contexto, espaço ou a um dado momento;
- através do b-learning os alunos dispõem (online e face-a-face) de novas oportunidades de aprendizagem, podendo escolher ou combinar as ofertas das unidades curriculares consoantes as suas reais necessidades;
- acessos síncronos e assíncronos;
- comunidade colaborativa;
- interatividade, e
- motivação.

2.2.3. M- Learning:

De acordo com Schlemmer (2007, p.1)

aprendizagem com Mobilidade ou m-learning se refere a processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de TMSF(Tecnologias Digitais Emergentes), envolve a mobilidade de atores humanos que podem estar fisicamente/geograficamente distante de outros atores e também de espaços físicos formais de educação, tais como salas de aula, salas de treinamento/formação /qualificação ou local de trabalho.

Ainda em Schlemmer (2007, p.1), a autora alerta para as novas questões que se apresentam com o uso das tecnologias móveis sem fio diferenciado da EAD fixa,

as TMSF colaboram para o desenvolvimento de competências individuais de forma superior às ferramentas de e-learning. Da mesma forma, acredita-se que não se pode analisar o m-learning com as mesmas lentes da EaD 'fixa'. Na medida em que os aprendizes utilizam TMSF em um contexto de mobilidade, novas questões se apresentam. A primeira delas está relacionada às várias dimensões da mobilidade, que vão além da mobilidade física, como a mobilidade temporal e a mobilidade contextual.

Características:

- Concepção epistemológica interacionista-construtivista sistêmico;
- comunidades de aprendizagem/prática, e micro-comunidades;
- concepção sistêmica (o todo);
- o aluno é o centro da aprendizagem;
- interação com o objeto do conhecimento e com o sujeito, e
- critérios de usabilidade, acessibilidade, mobilidade, colaboração/cooperação e localização.

O modelo UAB apresenta elementos do b-learning, como diversidade de oportunidades de aprendizagem (internet e ensino presencial). Inferimos que as tecnologias poderiam ser mais diversificadas se houvesse mais financiamento para

os cursos e para os alunos, podendo inclusive configurar-se em uma perspectiva de m-learning.

Na atualidade encontramos essas três modalidades em diversas instituições de ensino superior a distância. A primeira em instituições que priorizam uma concepção de ensino transmissivo, a segunda e a terceira que possuem uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem (Schlemmer, 2007). O modelo de EAD do nosso campo de pesquisa está atrelado ao modelo UAB. Assim, encontramos as características do b-learning em sua estrutura.

Para que uma proposta de EAD não seja mera repetição do modelo transmissivo, Behrens (2002) coloca que toda proposta de trabalho, seja ela mediada pelas novas ou velhas tecnologias, precisa estar fundamentada em critérios que permitam a tomada de decisão quanto à adequada utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. Corrêa (2005, p.70-72) destaca o trabalho de Tony Bates que nos oferece uma proposta que possibilita a tomada de decisões quanto ao uso dos recursos tecnológicos a partir de alguns critérios, são eles:

Critérios	Descrição
❖ Acesso	Para que o acesso seja assegurado a todos os interessados, a escolha dos recursos tecnológicos terá de ser adequada ao público a ser atingido, a sua localização, classe social, condições de vida, escolarização etc. É possível maior adequação da proposta quando se utilizam materiais complementares e opcionais, que permitam a inclusão e o atendimento a um público ainda mais diversificado;
❖ Custo	É necessário definir os custos fixos e variáveis, de produção e de transmissão. Além disso, é preciso estabelecer o sistema de suporte tutorial, número de estudantes envolvidos, a curto e longo prazo. Na maioria das vezes, as questões financeiras determinam não só os recursos tecnológicos utilizados, mas até mesmo a metodologia de ensino e aprendizagem a ser desenvolvida. A alternativa mais adequada para reduzir custos, sem prejudicar a metodologia, seria a combinação de diversos meios;
❖ Ensino	A qualidade do processo de ensino e aprendizagem fica, às vezes, em segundo plano, em função da preocupação com a introdução de inovações tecnológicas. É necessário refletir sobre essas inovações, pois inovações tecnológicas não representam necessariamente inovações pedagógicas, da mesma forma que melhores recursos não garantem melhores aprendizagens. Muitas vezes transferimos “velhas” práticas pedagógicas para tecnologias “novas”, ou desenvolvemos práticas pedagógicas inovadoras utilizando “tecnologias velhas”. A proposta de ensino deve considerar que existem profundas diferenças pedagógicas na utilização dos recursos tecnológicos, sendo necessário adequar os meios aos diferentes tipos de

	aprendizagem;
❖ Interatividade	Na definição dos recursos tecnológicos, ainda utilizamos o critério referente ao tipo de interatividade proporcionado pelo meio. Nesse aspecto, devemos considerar as possibilidades de comunicação síncrona, assíncrona, unidirecional, bidirecional e, principalmente, os impactos destas no processo de ensino-aprendizagem. A definição do tipo de comunicação adequada, por sua vez, vai depender dos modelos educacionais e comunicacionais adotados;
❖ Estrutura organizacional	Dependendo da estrutura organizacional da proposta de trabalho e dos grupos institucionais que irão participar do programa, é possível identificar que tipo de recurso tecnológico é necessário para viabilizar uma comunicação síncrona, assíncrona, unidirecional, bidirecional, com multipontos ou não. Esse critério diz respeito à organização da proposta e permite definir se os custos serão proporcionais ao número de indivíduos envolvidos no processo;
❖ Inovação	O critério relativo ao aspecto inovador pode ser considerado o menos importante na elaboração da proposta de trabalho, mas é, de fato, o que capta mais recursos. É necessária uma certa prudência, porque os recursos iniciais de implantação do programa, que, normalmente, se referem à compra de equipamentos e custos de transmissão, nem sempre garantem os custos de produção, de manutenção das tecnologias inovadoras e de suporte educacional;
❖ Velocidade	Este é um critério importante numa sociedade que vivencia rápidas mudanças. Devemos considerar que a opção por determinados meios implica maior tempo de produção, maior custo e, muitas vezes, demora na disponibilidade do material. O autor enfatiza que todas as tecnologias possuem vantagens e desvantagens, necessitando, assim, de combinações, para que possamos tirar maior proveito educativo.

Quadro 3: Critérios de Tony Bates

Fonte: Adaptado de Corrêa (2005)

Bates (1995 apud Corrêa, p.72) considera que não é fácil inovar, porque as inovações nem sempre atendem aos critérios de custo, eficiência no ensino e, principalmente, garantia de acesso. Mas esses critérios parecem dar uma maior clareza da dimensão de um curso de EAD, desde as tecnologias às pedagogias utilizadas. Tudo tem que ser bem pensado e estruturado para que haja um sincronismo na proposta. A comunicação bidirecional acredita-se ser uma das maiores dificuldades na montagem de um curso dessa modalidade, isto porque na maioria das vezes os programas de EAD se apoiam numa pedagogia tradicional. De acordo com Aparici (1999 apud Corrêa, p.73), “só há ato educativo quando há ato comunicativo”. Podemos considerar com isso que a troca entre alunos e educadores é fundamental para a construção e reconstrução do conhecimento. Corrêa (2005, p.74) analisa que

a EAD só se efetua quando garante uma comunicação bilateral, pois não basta colocar materiais instrucionais à disposição do aluno. Antes de tudo, é necessário investirmos num serviço de apoio, que garanta o atendimento pedagógico. A escolha do meio mais adequado a cada situação deve-se pautar por critérios que priorizem a interação pedagógica.

Essa deve ser uma das preocupações e prioridades das instituições e órgãos responsáveis pela formulação de leis e fiscalização do ensino de EAD por haver uma necessidade não só com a qualidade dos programas, mas com a seriedade e com os princípios educacionais.

Como Corrêa (2005) destaca, o grande volume de informações disponíveis não são necessariamente conhecimentos. O conhecimento implica um processo de ensino aprendizagem tornando-o significativo. Outro fator importante destacado por Corrêa (2005, p.72) é que “as novas tecnologias não substituem as velhas tecnologias, elas se complementam”. O homem não esqueceu a fala e nem a escrita com o advento da sociedade digital o que retira a falsa ideia de que é uma nova tecnologia que substitui a outra ou aos homens.

Existem ainda dois modelos pedagógicos que ampliam nosso olhar sobre de que forma encontramos a EAD nas instituições de Ensino Superior. São eles os trazidos por Peter (2004) e Valente (2000) que veremos a seguir.

2.2.4 Sistematização de Modelos Proposto por Peters:

Peters (2004, p. 270-280) apresenta seis modelos pedagógicos adotados pelas universidades de Ensino Superior de EAD estrangeiras. Dos seis, os cinco últimos ele considera como úteis para a inovação e a modernização da aprendizagem na educação superior.

Modelos	Componentes
1. Modelo de reprodução	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo convencional de ensino aprendizagem transportado dos espaços reais para os virtuais. • Tempo, espaço e realidade limitados.
2. Modelo Composto	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de aprendizagem autônoma e auto regulada • Auto-aprendizagem • Ambiente informatizado • Modelo de aprendizagem construtivista
3. Modelo dos 10 espaços virtuais	Baseia-se na análise das funções tecnológicas do

de aprendizagem	ambiente informatizado de aprendizagem e na rede: <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrução 2. Informação 3. Comunicação 4. Colaboração 5. Exploração 6. Documentação 7. Multimídia 8. Processamento de texto 9. Apresentação 10. Simulação
4. Modelo de educação virtual a distância	Combinação de várias abordagens: <ul style="list-style-type: none"> • Completar módulos multimídia interativos de programas pré-preparados de aprendizagem • Ler livros recomendados e artigos acadêmicos da disciplina a ser estudada • Participação ativa em seminários virtuais • Aulas particulares virtuais • Comunicação virtual com colegas, tutores e membros do corpo docente • Auto-avaliação regulada por meio de comunicação com o computador central • Avaliação humana e automática das tarefas • Consultas periódicas a membros do corpo docente – virtualmente e face a face. • Um projeto de aprendizagem auto-regulada • Provas orais em videoconferência virtual
5. Modelo de aprendizagem por meio de pesquisa	Conceito de aprendizagem por ativação (aprender fazendo), individualização, autodireção, exploração e por descoberta: <ul style="list-style-type: none"> • Encontros presenciais e virtuais com o corpo docente • Encontros presenciais e virtuais com tutores • Aquisição de bibliografia recomendada digital e real • Comunicação permanente com colegas, tutores, membros do corpo docente via e-mail • Comunidades construtora de conhecimento (colegas da mesma e de outras universidades). • Estudo de módulos multimídia interativos da mesma universidade ou de outras universidades. • Participação em seminários virtuais • Realização de projetos individuais ou colaborativos.
6. Modelo de uma universidade virtual do futuro	Combinação das três formas básicas de aprendizagem acadêmica: <ul style="list-style-type: none"> • Auto-instrução orientada e independente • Estudos baseados na rede • Debates científicos e interações sociais em situações face a face.

Quadro 4: Modelo pedagógico

Fonte: Adaptado de Peters (2004)

Os modelos apresentam a evolução das concepções de ensino e aprendizagem, começando pelo ensino por instrução e culminando na transição até o modelo construtivista. Peters (2004) apresentou não somente a evolução das

concepções, mas a evolução das concepções adaptadas à evolução dos recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem.

Peters (2004, p.289) “afirma que uma universidade superior à distância do futuro deve ser flexível, não se limitando a um único modelo, mas garantindo ao aluno mais autonomia para maiores escolhas e controle sobre seus processos de aprendizagem”.

Diante disto buscamos perceber o modelo adotado pela instituição no nosso campo de pesquisa e os elementos que a constituem, observando se ela adota algum modelo específico ou se traz em sua concepção estrutura e elementos de modelos diversos, e o mais importante, se o modelo adotado promove mais autonomia do aluno com relação aos seus processos de aprendizagem.

2.2.5 Modelo de Valente:

Nas instituições educacionais presenciais encontram-se abordagens pedagógicas diferentes, da mesma forma em EAD. Valente (2000) classifica estas abordagens em três modalidades:

<ul style="list-style-type: none"> • A broadcast: 	Usa os meios tecnológicos como: computadores, televisão ou rádio, para passar a informação aos aprendizes e não possui nenhum tipo de interação do aluno com os meios que transmitem a informação;
<ul style="list-style-type: none"> • A virtualização da escola tradicional: 	Via telemática, a sala de aula tradicional;
<ul style="list-style-type: none"> • A virtualização que promove a construção do conhecimento: 	O estar junto virtual - permite a implantação do construcionismo contextualizado.

Quadro 5: Modelo Pedagógico

Fonte: Adaptado de Valente (2000)

Como podemos perceber da mesma forma de Peters, Valente apresenta EAD dentro basicamente de duas abordagens a tradicional e a construtivista.

Todo programa de uma instituição educacional, em qualquer modalidade, possui em si uma concepção pedagógica. Tal concepção irá permear independente dos recursos utilizados, o processo de ensino e aprendizagem.

O que vai definir a qualidade da abordagem pedagógica em EAD é o programa adotado pela instituição de ensino e não a modalidade de ensino por si só, mas não se pode deixar de considerar que os computadores oferecem recursos que facilitam a criação de novos espaços de aprendizagem em EAD, Valente (2000, p. 97) afirma que

os computadores oferecem ótimos recursos para a criação de abordagens educacionais que favorecem a construção do conhecimento. Essas abordagens propõem uma nova estratégia para aprender e, com isso, formar alunos preparados para enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade do conhecimento.

Por estarmos vivendo um momento de transição, muitas instituições oferecem cursos de EAD adaptando o presencial ao virtual. Essas pouco inovam suas propostas, além do aparato tecnológico que disponibilizam. A qualidade de um curso a distância baseada nos paradigmas emergentes se estabelece pelo comprometimento com um programa atualizado, que permita uma aprendizagem colaborativa, promova a interatividade, a mediação, o compromisso docente, que promova a construção do conhecimento e a formação do um sujeito crítico-reflexivo. Para Litwin (2001), a qualidade dessas propostas é que proporciona a qualidade do programa ou projeto. Se garantirmos isto estaremos falando em educação.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 DOCÊNCIA EM EAD NO ENSINO SUPERIOR

Para conceituar docência nos reportamos a autores que definem o conceito de docência dentro das novas exigências educacionais. Sendo assim, apresentaremos alguns autores, como Tardif, Lima e Ghedin que reconfiguram o conceito de docência através dos saberes docentes.

Tardif (2004) discute docência mostrando que quando pensamos em professor logo associamos a alguém que sabe algo a ser transmitido a outro, mas é importante saber que esta é uma função limitante do professor. Para ele, esse saber não se limita à transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

A aprendizagem da docência não ocorre somente na formação acadêmica; ela ocorre também e principalmente, em momentos diferentes da vida do professor, os quais formam o ser professor como bem apresenta Lima (2007, p.41-24)

trata-se de um processo de longa duração, sem um estágio final pré-definido; dinâmico e, muitas vezes, imprevisto; permeado por valores, suposições, quadros referenciais, pré-concepções, crenças pessoais; ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulando às vivências de sala de aula e às experiências diárias na escola. A aprendizagem docente ocorre, então, em vários contextos e circunstâncias e é marcada pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional.

Como podemos perceber essa é uma posição que retrata o conceito de docente dentro de uma visão sistêmica, ampliando seu conhecimento, suas formas de relação com o meio em que está inserido e na sua atuação enquanto profissional. Para Ghedin (2002, p.135)

os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são os formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

Em nossa pesquisa buscamos identificar de que forma os docentes compartilham suas experiências no compartilhar de sua docência.

2.2 TRABALHO DOCENTE:

Em nosso modelo de sociedade encontramos alguns perfis de docentes. Muitas vezes numa mesma escola nos deparamos com diversos tipos de docentes compartilhando o mesmo espaço. Para compreender este tipo de relação precisamos compreender que a profissão docente tem como influências os acontecimentos sócio-político-econômico e históricos do nosso país, que retratam a profissionalização docente. Para compreendermos esses perfis docentes vejamos as três grandes perspectivas do trabalho trazidas por Morosine (2008, p.85-86):

- **Enfoque Funcionalista:** baseado em Séron (2003), sintetiza a profissão do professor como aquela que atende aos interesses de um setor privilegiado da sociedade, quais sejam: prestar serviço vital ou básico à sociedade; ser exercido por pessoas vocacionadas num contexto autônomo; com base em saberes transmitidos em instituição universitária; possuir uma organização corporativa; elaborar uma subcultura profissional e desfrutar de um prestígio social elevado.
- **Enfoque Neo-marxista:** baseado em Cunha (1999), sintetiza a proletarização do professor marcada pela fragilização do profissional docente, em que o profissional perde o controle dos meios, dos objetivos e do processo de trabalho. Minimiza-se sua autonomia e o controle do tempo e de tarefas, há a feminização da profissão, isolamento/individualismo, carreira plena de riscos psicológicos.
- **Enfoque Weberiano:** baseado em Séron (1999) e Hargreaves (1999), sintetiza a análise do professorado como grupo de status, que visa superar a dicotomia entre as perspectivas da profissionalização ou da proletarização. Segundo Morosine (2008, p. 86) os professores pertencem a um

grupo de pessoas com uma mesma imagem social com senhas de identidades próprias, expressas em mesmo estilo de vida e uma morfologia de conjunto de produções similar e homogênea formadora da imagem social. São analisadas nesta concepção a origem e a posição profissional do professorado; os motivos da escolha profissional; o processo de socialização profissional; a carreira docente; a prática docente e o processo de trabalho; a especificidade do trabalho solitário e implicações sociais.

Essas três perspectivas configuram o perfil do docente na sociedade atual e paralelamente nos ajudam a perceber de que forma elas se constituem nas instituições de ensino superior na modalidade EAD online. Em nosso estudo, interessa-nos perceber que perspectiva de trabalho docente, nossos professores e tutores revelam.

2.3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM EAD

Quando se visualiza o profissional docente no ensino superior logo percebemos a figura do especialista da área (economistas, médicos, advogados, etc) que possuem o conhecimento técnico de sua área, mas que não possuem nenhuma formação para o exercício da docência. Na maioria das vezes, como afirma Pimenta e Anastasiou (2008), sua passagem para a docência acontece naturalmente. Dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Pensar na qualidade do ensino superior é pensar na qualidade da formação desse docente e nas necessidades atuais para este profissional. O docente de ensino superior precisa ter uma formação inicial voltada não apenas para os conhecimentos técnicos específicos, mas conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

Pimenta e Anastasiou (2008) lembram ainda a necessidade das instituições de ensino superior em oferecerem formação continuada, com o objetivo de dar aos docentes oportunidades de superar suas dificuldades.

Os docentes dos cursos a distância não são diferentes do ensino presencial. Também precisam ser formados no conteúdo específico que ensinam, bem como nos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, o docente a distância requer algumas outras habilidades tecnológicas e comunicacionais, entre outras.

2.4 NOVAS COMPETÊNCIAS DO SABER DOCENTE EM EAD:

Em EAD, Segundo Haviaras (2008, p. 116) as atividades virtuais requerem que o planejamento e a sua aplicação sejam diferenciados do ensino presencial. Assim, com as atividades virtuais os papéis se redefinem: o aluno passa a ter uma atitude mais autônoma e responsável, possuidor da capacidade de trabalhar, pensar e decidir por si próprio; já o professor deixa de ser um mero reprodutor de conhecimentos para assumir a atitude de mediador pedagógico. Sabemos, no entanto, que estes papéis não são redefinidos apenas por estarem em um ambiente diferenciado. Tas mudanças de posturas estão atreladas a um projeto maior da instituição.

Nas instituições de ensino superior presencial encontram-se professores que não fazem uso das tecnologias digitais e outros que fazem uso dos diversos recursos tecnológicos, como CD's, Data Show, LapTop e a Internet, tanto para pesquisa pessoal quanto para acessar informações importantes. O uso da rede já é uma realidade que aos poucos está alterando a prática do docente. Para Libâneo (2000, p.15) “as novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção”. Surgem novas profissões, desaparecem outras.

A necessidade de mudança epistemológica e da prática do professor tem sido superada ao longo do tempo através da formação continuada, que busca suprir os déficits da formação inicial e profissional. Dentro dessa formação encontra-se a apropriação do docente nas tecnologias da informação e comunicação, para Mercado (1998, p.07)

o que se espera do professor no século XXI é que ele seja aquele que ajude a tecer a trama do desenvolvimento individual e coletivo e que saiba manejar os instrumentos que a cultura irá indicar como representativos dos modos de viver e de pensar civilizados, específicos dos novos tempos.

A figura do educador não desaparece com ensino a distância, o que está desaparecendo é o perfil do professor que apenas transmite informações desatualizadas, acumulativas e que não se apropria das novas tecnologias de

informação e comunicação, limita-se à visão única e exclusivamente do espaço escolar para o ensino e aprendizagem.

Diante dessa realidade o profissional de educação deverá desempenhar um novo papel, deixando uma prática bancária para uma prática docente que assume uma nova lógica. Como define Kenski (2008), o educador deverá apresentar-se não mais como detentor do monopólio do saber, mas como parceiro, que caminhe e oriente os alunos diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Surge então a necessidade de definir um novo perfil de profissional da educação, que atenda às exigências educacionais do novo paradigma. Não basta a ele apenas a formação em sua especialidade; é necessário apropriar-se das novas teorias e das novas ferramentas tecnológicas de forma crítica e autônoma. O perfil profissional pede uma formação contínua, o trabalho de forma colaborativa, que possua práticas e atitudes interdisciplinares e interativas, que seja investigador, pesquisador, crítico-reflexivo, que se alie a uma abordagem progressista para a construção da cidadania, que possua uma visão holística, trabalhe com projetos e se aproprie das inovações tecnológicas.

Ao recuperar a essência da função do educador, Almeida e Junior (2000, p. 96) enfatiza a mais nobre delas “um criador de ambientes de aprendizagem”; sendo assim, o professor precisa ampliar sua prática pedagógica e seus espaços e tempo de ensinar e de aprender como afirma Libâneo (2000, p.20) “os educadores precisam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas tipo ‘ensino a distância’ aventada pelo Ministério de Educação”. Acompanhar para se apropriarem, para modificarem o seu perfil profissional e não para serem engolidos por ela. Cria-se então a necessidade de se buscar formação e o domínio de novas teorias e técnicas, e isto deve fazer parte da rotina do educador da nova era.

O MEC/SEED nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância compreende que, com relação ao perfil do profissional de EAD (Ver quadro 2, item 5), o documento reconhece que a modalidade de EAD possibilita uma diversidade de modelos diferenciados e composições de recursos humanos. Destaca, independente do modelo, a importância da definição de uma equipe multidisciplinar com funções, implementação e gestão de recursos a distância

contendo três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, para a garantia da qualidade, independentemente do modelo adotado pela instituição: o docente, o tutor (a distância e presencial) e o pessoal técnico-administrativo (onde se encontra o coordenador pedagógico).

Faz-se necessário destacar alguns pontos em torno das discussões existentes na literatura sobre a docência no ensino superior: os papéis, funções, atitudes, competências e formação. O que muda em EAD? Vejamos o que se discute na literatura.

2.5 QUEM SÃO OS DOCENTES EM EAD:

Sendo EAD uma nova forma de fazer educação, em espaço e tempos diferentes do ensino presencial, o professor de EAD apresenta algumas funções, ações e competências específicas da área, como vimos no (Quadro 2, item 5). Diante disto, Grassi (2006) faz uma pergunta que nos leva a refletir, considerando que todo o profissional precisa desenvolver competências específicas em sua área, será que o professor da modalidade a distância também precisa, ou, desenvolvimento das competências da profissão de professor (presencial) já bastam? A autora apresenta três grandes famílias de competências, baseadas nas dez competências de Perrenoud por parte do professor que deseja, realmente, ser um educador da modalidade a distância: **Competências Pedagógicas, Competências Tecnológicas e Competências Comunicativas** (estas se desenvolvem e articulam-se unidas).

Competências pedagógicas:

- **Trabalho em equipe** – necessidade de equipes responsáveis pela produção dos materiais de qualidade, envio de e-mails, respostas, organização do vídeo, áudio, dos recursos didáticos de videoconferência ou teleconferência.
- **Motivação**- Planejar com frequência oportunidades de interação social (elaboração de materiais pedagógicos com animações, efeitos e mensagens de autoestima, encontros virtuais (chats e fóruns, encontros pessoais para socialização de experiências e ideias).

- **Mediação:** O professor é o parceiro da aprendizagem do aluno.
- **Afetividade:** Carisma e afeto aos alunos.
- **Administração das diferenças:** Respeito às diferenças de aprendizagem dos alunos.
- **Objetividade:** Clareza e objetividade em suas solicitações.

Competências Comunicativas:

- **Audiovisual:** Informações apresentadas através de imagens, som e expressão verbal (videoconferência, teleconferência e atendimento do professor ao aluno distante via telefone).
- **Escrita:** Diálogo com os alunos no espaço virtual, material impresso.

Competências Tecnológicas:

- **Elaboração e construção do Material Pedagógico-tecnológico:** A arte de mobilizar habilidades didático/pedagógica/tecnológica, teoria e prática.
- **Interação Síncrona e Assíncrona**
 - **Síncrona:** Tempo real (chat e vídeo/teleconferência)
 - **Assíncrona:** Em tempo não-real (e-mail e fórum)

Como podemos perceber, as competências pedagógicas fazem parte de um modelo de educação que não se limita ao modelo virtual. Diante disso passa a ser um desafio para o professor na sociedade atual não apenas adquirir novas competências, mas saber articular as competências pedagógicas com as competências comunicativas e tecnológicas.

A interação é uma das competências que aparecem em EAD, mas não é uma necessidade exclusiva dessa modalidade de ensino, o que nos parece é que, com elas este conceito tem um papel primordial, estando num novo conceito trazido pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a interatividade. Silva (2008, p. 82-83)

em EAD o professor será convidado a tomar o conceito complexo de interatividade, modificando seus métodos de transmissão. Na sala de aula interativa, a aprendizagem se faz com a dialógica que associa

emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação e da aprendizagem.

O construtivismo, como bem coloca Silva (2008), ganha espaço destacando o papel principal da interação. O professor construtivista é aquele que cuida da aprendizagem, suscitando a expressão e a confrontação dos estudantes a respeito dos conteúdos de aprendizagem. A interação baseada no construtivismo substitui a transmissão e memorização da escola tradicional. Tal modificação do papel do professor faz com que ele assuma uma posição de tecer e criar possibilidades de desenvolvimento estimulando a co-autoria dos aprendizes. Para isto é importante se pensar em EAD na produção de materiais virtuais que se adapte a este novo conceito de interatividade, como afirma Moran (2007)

um bom curso de EAD é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor, é importante ter materiais mais elaborados, mais auto-explicativos, com mais desdobramentos (links, textos de apoio, glossário, atividades). Isso implica em montar uma equipe interdisciplinar, com pessoas da área técnica e pedagógica, que saibam trabalhar juntas, cumprir prazos, dar contribuições significativas.

Ao se pensar em uma abordagem educacional de qualidade deve-se investir num modelo comunicacional, como afirma Silva (2008), em que a atitude comunicacional (promoção criativa da interação), favoreça a interação e a aprendizagem. Mudança paradigmática de transmissão para interatividade. Sendo assim, a escola atual passa a se encontrar em sintonia com a modalidade comunicacional emergente, da mesma forma como na EAD, que reproduz um modelo organizacional tradicional, incluindo os papéis de todos os agentes envolvidos com os processos de informação e comunicação.

Para Silva (2008), o papel do professor da escola atual é buscar interatividade, propor conhecimento, formular problemas, provocar situações, arquitetar percursos, mobilizar as inteligências múltiplas e coletivas, permitindo que o aluno crie, modifique, interfira e seja co-autor do conhecimento. Silva (2008, p. 4) apresenta ainda que o professor

precisará modificar o modelo centrado no falar-ditar do mestre, passando a disponibilizar ao aprendiz autoria em meio a conteúdos de aprendizagem o mais variado possível, em vídeo, imagens, som, textos, gráficos, facilitando permutas, agregações, associações, novas formulações e modificações na tela do computador online. Inclusive, notando aí a necessidade de maior investimento braçal e intelectual do que aquele que vinha realizando em sala de aula presencial.

Complementando o papel do professor, Moterle (2008, p.102) mostra que

na educação a distância, o professor cria situações para que os alunos possam transformar informações em conhecimento, mas do que anunciar, seu papel é validar essas informações, uma mudança no enfoque do processo educativo do educador para o educando e do ensino para aprendizagem.

Podemos pensar que, como no ensino presencial o professor em EAD é responsável pela construção do conhecimento, ressaltando a preocupação com a aprendizagem do aluno. Diante disto, ele também é responsável pela avaliação do aluno, Moterle (2008, p.104) define que

avaliar é uma atividade complexa tanto no ensino presencial quanto na modalidade a distância. Em função do caráter subjetivo de alguns conteúdos, observamos que a maioria dos professores tutores se sentem inseguros para avaliar as respostas dos alunos. O trabalho de avaliar requer clareza dos objetivos propostos, das diretrizes e dos critérios de avaliação. É possível que a insegurança tenha relação com a própria configuração dos papéis dos docentes na modalidade a distância, pois a elaboração dos instrumentos de avaliação é realizada pelo professor autor e formador.

Segundo Kenski (2003) saber avaliar parece ser um dos saberes que o professor precisa ter em sua prática, e que se configura em uma parcela dos diversos saberes que a construção da docência constitui no processo de mediação, além do incentivo à autonomia, promoção da interação, avaliação e feedback, saberes apropriados a partir de situações que vão sendo vivenciadas pelo professor na prática docente.

Investir na boa qualidade de um modelo de EAD não é apenas pensar nos materiais, no ambiente e em ações pedagógicas, é preciso investir na formação do professor e, sendo assim, como diz Moran (2002), é preciso respeitar os estilos de

aprendizagem e as diferenças de estilo de professores e alunos, personalizar os processos de ensino e aprendizagem, cuidar do coletivo, permitir que cada professor, monitor, encontre seu estilo pessoal de dar aula.

Da mesma forma do ensino presencial as instituições que apresentam propostas de EAD precisam investir tempo, dinheiro, estrutura, profissionais e em capacitações que preparem os professores para desenvolverem sua profissão com qualidade e que possam apresentar bons resultados, como afirma Carla Silva (2008, p.151)

qualquer tipo de capacitação deve ser bem dimensionada, ter seus objetivos muito claros, acompanhar o desenvolvimentos dos envolvidos e ainda, que bem dimensionada a capacitação, isso não garante o envolvimento de todos os participantes e ações de EAD. Ao se tratar de EAD, muitos professores podem não se identificar com a metodologia, muitos apresentam pré-conceito e ainda podem não se sentir preparados ou com habilidades e competências necessárias para atuar nessa modalidade.

Nesta discussão, Carla Silva (2008, p.151) apresenta que “as políticas educacionais e a elaboração de cursos para a Formação Continuada do professor considerando-o em toda sua pluralidade cultural”. O professor jamais deve ser visto como um sujeito único e padrão, portanto a formação continuada deve se fazer constante, como também afirma Santos (2008, p.102-103), “o fato do professor utilizar-se das TIC’s em sua prática diária ou ter aprendido sobre elas, não significa que saiba como utilizá-las na EAD, ou que esteja pronto para aplicá-las”. A prática de EAD segue outras metodologias, diferentes da educação presencial.

Como foi discutido anteriormente se considerarmos EAD como outra maneira de se fazer educação, é necessário também pensar em um professor com características e competências diferentes do professor presencial, como destaca Carla Silva (2008, p. 151)

não se trata de formar um novo profissional, o “novo” aqui, tem, tem o sentido de identificar quem é esse profissional que possui as habilidades e competências necessárias para atuar na EAD. O espaço educacional onde se desenvolve a EAD é estruturalmente diferente daquela onde se desenrola a aprendizagem tradicional, presencial. Logo, a ação educacional precisa ser diferente para poder ocorrer de modo adequado respeitando este novo contexto.

Em um grupo de docentes encontramos alguns profissionais compartilhando uma mesma disciplina como é o caso do tutor virtual e presencial, o conteudista, o formador ou executor. Tas nomenclaturas se alteram de acordo com a proposta pedagógica da instituição. Vejamos a seguir alguns desses profissionais e suas funções.

2.5.1 Tutor: Papéis e Funções

Historicamente, um profissional que aparece em destaque na modalidade a distância e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem é a figura do tutor. Ao que parece existe uma confusão entre o papel desse profissional e o docente. O tutor não é um profissional criado na modalidade a distância, historicamente encontra-se também no ensino presencial. Para discutir a tutoria apresentaremos a seguir algumas ideias que os autores e pesquisadores atuais abordam sobre o tema.

Pelo que podemos encontrar nas instituições que oferecem curso de ensino superior na modalidade de EAD, as funções de um tutor estão atreladas à proposta pedagógica da mesma. Como afirma Cabanas (2007, p.94)

a tutoria tem assumido diversas funções em EAD. As instituições de Ensino Superior a Distância estabelecem o perfil do tutor de acordo com as suas necessidades. Cabe, no entanto, salientar que dependendo do curso, das técnicas, instrumentos, recursos disponíveis, tipo de público que atendem, duração e finalidades, sempre será preciso considerar o tutor no contexto de sua atuação. Cursos de formação continuada de uma empresa, cursos que atendem a um público muito disperso geograficamente, cursos que curto prazo ou longo prazo (como graduações), cursos para jovens ou para adultos, exigem ênfases distintas em relação às características do Tutor. Portanto, não é possível imaginar uma única definição de tutor, das tarefas que deve desempenhar e da formação deva ter, mas não pode abrir mão da condição de ser professor.

Considerar estes conceitos é visualizar o tutor em sua condição primeira, a de ser professor. Portanto, precisamos pensar nas formas de atuação desse profissional em algumas instituições, onde muitas vezes são colocados para atuar de forma secundária. Encontramos profissionais altamente qualificados, com exigência em sua formação para muitas vezes terem salários abaixo desta

qualificação e uma atuação que não condiz com o que se espera dele. Isso foi observado em muitas instituições.

Outro elemento trazido por Carvalho (2007) são os saberes da tutoria, o que nos lembra os saberes docentes de Tardif (2002). Precisamos pensar que a prática da profissão do tutor constrói saberes específicos para a sua função. Carvalho (2007, p.192) complementa dizendo que é a própria experiência no exercício da tutoria que proporciona a aquisição e a produção dos saberes necessários ao trabalho do tutor em um curso superior de formação de professores a distância.

Como acredita Tardif (2004, p.33) até mesmo onde “faltam saberes”, os saberes da experiência constituem, para os professores, os fundamentos da prática e da competência profissional. É necessário que o professor não se limite aos saberes já construídos e, sim, que ultrapasse esses limites constituindo-se como sujeitos ativos e construtores de um modelo de educação de qualidade. Carvalho (2007, p.194), completa esta afirmação quando diz que

de fato, o saber-fazer dos tutores está longe de ser simplesmente resultante de suas ações cotidianas. A rotina do seu trabalho nos indica que eles adotam uma “lógica” própria, a partir de referenciais pessoais (sua subjetividade, sua personalidade, suas informações e recursos disponíveis, dentre outros), visando à consecução de objetivos práticos e imediatos.

Diante deste olhar, Carvalho (2007, p.194) apresenta três saberes necessários à tutoria: saberes de uma teoria especializada, saberes de uma prática reflexiva e os saberes pedagógicos. Estes saberes não são vistos de forma fragmentada e estanque; deverá haver uma conexão e continuidade entre eles, que farão parte do ser tutor. Carvalho (2007, p.197)

saberes que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática tutorial não são puramente instrumentais, mas abarcam situações que requerem decisões num terreno de grande complexidade, singularidade e novidades, que é o ocupado, atualmente, pela educação superior a distância. Conseqüentemente, os sistemas educacionais precisam encarar a formação do tutor em EAD, englobando, não só a formação inicial, mas também a formação continuada.

Um ponto fundamental e que é base desta pesquisa está na preocupação da fragmentação do trabalho docente o que dificulta a interação ou como foi tratado anteriormente o compartilhar entre esses profissionais. Carvalho (2007, p.198) afirma que “a proposta de um curso superior a distância deve centrar seu desenvolvimento no trabalho de parceria entre todos os profissionais envolvidos no curso, o que seria um avanço, diante do que normalmente ocorre em EAD”. O autor acrescenta ainda a necessidade de atualização destes profissionais e a necessidade fundamental que seja reconhecida e sejam viabilizadas condições de estabelecer uma interlocução horizontal com os demais atores desse processo, como foi discutido inicialmente por Carvalho (2007 p.197)

não existe uma modalidade universal de tutoria que possa ser considerada a mais eficiente para a EAD. Cada sistema tem as suas peculiaridades e deve atendê-las, dentro do contexto em que se desenvolve o que não isenta os tutores e os próprios alunos de conhecer e analisar criticamente essa pluralidade.

Se pensarmos o trabalho do tutor como docente e compararmos com o modelo presencial, verificaremos que nem neste último existe um único modelo. No espaço escolar encontramos diversos perfis do mesmo profissional. Sua formação, sua prática, sua experiência de vida e pessoal embutem elementos que os caracterizam, como também o contexto social-político e cultural.

Como Pereira (2005) acredita ainda que o tutor é uma figura imprescindível no processo de interação e comunicabilidade num curso de EAD e não apenas o tutor a distância, mas o tutor presencial se faz necessário, considerando que este grupo é o maior responsável pelo contato com o curso. Segundo Pereira (2005) para se pensar na qualidade é necessário dar aos docentes condições materiais e tecnológicas. O ambiente precário prejudica a qualidade do trabalho docente.

Para Bentes (2009, p.166) o professor tutor é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Poderá ser também o professor especialista, conhecido como professor conteudista (que produziu o conteúdo), assegurando e facilitando o retorno da qualidade do material didático, ou tendo de alimentar o professor tutor com seu material, no caso de possíveis correções e atualizações. Ocorre uma parceria entre o professor tutor, que deve ser especialista na área e ter pleno

domínio do conteúdo estudado pelo aluno, e o professor especialista. Bentes (2009, p.167) considera as funções do tutor levantando os seguintes aspectos: o tutor precisa saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, além de apropriar-se das novas tecnologias, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e, ter disponibilidade para intervir a qualquer momento. Bentes (2009, p.166), dialoga com Preti, quando define as funções da tutoria: Respeitar a autonomia da aprendizagem de cada aluno, ser um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis e estar constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para complementar, dialoga com Lahn, o qual define as funções do tutor dizendo que a atuação de acordo com o docente é bem diferente nessa modalidade, não existe mais o contato presencial como aluno, o contato modifica-se através do auxílio da tecnologia. Isso faz com que professores se familiarizem com as novas tecnologias educacionais e façam uso delas da mesma maneira que se utilizam do quadro de giz.

Diferentemente das funções que um tutor pode exercer o que não poderemos perder de vista é que este profissional é um docente e neste caso ele deverá ter funções e papéis de um docente, mesmo que seja a distância, quando algumas competências específicas deverão ser desenvolvidas.

Litwin (2000, p.106) problematiza o papel do tutor em EAD na atualidade unindo o conceito de tutoria às perspectivas pedagógicas das instituições de ensino. Apresenta dois modelos de tutor: o tradicional e o atual. O tutor, na perspectiva tradicional (Instrução), dirige, orienta, apoia a aprendizagem dos alunos, não ensina, tem como características: autodidatismo, transmissão de informação e a auto-suficiência dos materiais (os que ensinam). Nas perspectivas atuais, o tutor cria propostas de atividades para reflexão, apoia a resolução, sugere fontes de informações, oferece explicações, favorece os processos de compreensão: guia, orienta, apoia, e nisso consiste o ensino que tem como características a construção do conhecimento e a mediação.

O modelo UAB, busca um tutor que se enquadre dentro de uma perspectiva construtivista, mas este parece também ser um dos grandes desafios da EAD atual, pois esta é uma formação nova e desafiadora para o professor.

Complementando estas perspectivas, Santos (2006, p.219) apresenta uma classificação para o tutor:

- **Professor/autor** - elabora conteúdos para materiais didáticos de EAD;
- **O Professor/instrutor** - ministra aulas complementares ao material didático, síncrono ou assíncrono, intermediadas por tecnologias;
- **Professor/tutor** – auxilia os autores e instrutores e, principalmente os alunos, a serem bem sucedidos no processo ensino/aprendizagem. Estes não têm permissão para modificar os conteúdos e a linha pedagógica proposta pelos autores/coordenadores do curso.

Como podemos perceber, as funções da tutoria são subdivididas dentro de um mesmo profissional. Estas funções diferenciadas promovem uma confusão com relação ao papel do tutor.

Para Santos (2006), essa forma burocrática separa o saber do fazer, a teoria da prática docente, reduz a autoria do professor à elaboração de conteúdos a serem transmitidos como pacotes fechados e imutáveis e a um modelo de comunicação de massa um-todos. Sendo assim, propõe um modelo de professor que promova a comunicação interativa, o saber-fazer caminhando juntos, competências comunicacionais inovadoras e o envolvimento interdisciplinar

Muitos professores acreditam que ser tutor é mais fácil e que trabalha menos, mas esse é mais uns dos mitos ou talvez um dos preconceitos criados sobre esta modalidade de ensino. Segundo Almeida (2000, p.5)

ser professor on-line é um trabalho bastante novo, permeado de incertezas e desafios específicos. Cabe às universidades criar condições que permitam aos professores vivenciar novas maneiras de ensinar, aprender e avaliar nesse novo meio. A par disso, é necessário fomentar o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à formação e atuação do professor on-line, bem como sobre as inter-relações mais adequadas entre professores e alunos, entre os alunos e destes com os materiais de apoio; as tecnologias e recursos disponíveis; os papéis do professor, do aluno e demais profissionais envolvidos; a metodologia, o design do curso e outros aspectos que ainda estão se delineando ou que deverão aflorar à medida que avançarem as práticas atuais de EaD e surgirem novas tecnologias.

Outro profissional que aparece em EAD é a figura do monitor, que muitas vezes é o profissional que divide as suas tarefas em conjunto com o tutor e com o professor, constituindo uma equipe colaborativa.

Como mostra em sua pesquisa Erdmann (2003, p.300-301) discute a importância de uma equipe cooperativa em EAD e apresenta a parceria entre monitor e tutor.

Monitor:	Professor:	Monitor e Tutor:
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio docente ao professor e ao aluno; • Promoção de interatividade entre os alunos (presenciais e a distância); • Promoção de interatividade com a equipe de trabalho ; • Organização do processo de avaliação; • Domínio de novas alternativas tecnológicas; • Pesquisa de materiais; • Atendimento aos alunos (presenciais e a distância); • Distribuição das dúvidas operacionais aos tutores, professores; • Auxílio aos professores na elaboração de materiais, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do conteúdo específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem sua bagagem acadêmica vivencial; • Conhecimento das ferramentas tecnológicas; • Panorama geral da situação do aluno.

Quadro 6: Funções dos docentes

Fonte: Adaptado de Erdmann (2003)

Como podemos perceber existe, neste caso, uma mistura nas funções da tutoria com a monitoria. Podemos encontrar este modelo na tutoria presencial, onde o tutor atua diretamente com os alunos, tirando dúvidas das atividades e de uso das ferramentas.

Diante desse universo de funções e classificações da tutoria em EAD. Villardi e Oliveira (2005, p.109) apresentam algumas denominações recebidas pelo tutor: assistente, assessor, professor acompanhante, mentor, mediador e facilitador.

Talvez tais denominações aconteçam por ser EAD, como já foi falado anteriormente uma área recente como modalidade de ensino e aprendizagem, recentemente regulamentada e, conseqüentemente o perfil do tutor que está formando busca atender as reais necessidades da modalidade em cada instituição.

Dando continuidade a essas questões Villardi e Oliveira (2006, p.112-114), apresentam ainda três teóricos que contribuem e discutem as novas competências da docência como suporte para a construção de um tutor ou “professor coletivo”:

<p>1. Saberes Docentes de Tardif:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes da formação profissional 2. Saberes disciplinares 3. Saberes curriculares 4. Saberes experienciais 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Os autores concluíram que um tutor necessita destes 4 saberes dando um destaque especial para: ○ A formação profissional - a crença na possibilidade de aprendizagem em ambientes não-presenciais. ○ Disciplinar – Chamada de letramento tecnológico.
<p>2. Profissão Docente de Nóvoa: três “A”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adesão 2. Autonomia 3. Autoconsciência 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A adesão: construção dos projetos coletivos pela equipe de professores. ○ A autonomia: para enfrentar situações e formas de interação novas. ○ A autoconsciência: necessária para a reflexão e a crítica de uma prática docente tão inovadora e mutável, que ainda necessita de avaliação.
<p>3. 10 Novas competências para ensinar de Perrenoud:</p>	<p>Entre as 10 competências os autores destacam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Organização, administração e avaliação das situações da aprendizagem; ○ Conceber e evoluir os dispositivos de diferenciação; ○ Utilização das Novas Tecnologias.

Quadro 7: Competências da docência do professor/ tutor

Fonte: Adaptado de Villardi e Oliveira (2006)

Os três autores apresentam um papel de tutoria que não se limita ao papel de um monitor, mas de um docente. Considerando seus saberes, sua formação e suas competências. Esses que constituem e fortalecem o profissional da tutoria enquanto docente. Para complementar a complexidade que compõe o papel da tutoria, vejamos seis elementos que compõem o ser tutor de acordo com a proposta de Villardi e Oliveira (2005, p.114-121)

<p>Seis qualidades necessárias:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Clarear a concepção de aprendizagem ● Estabelecer relações empáticas com seus interlocutores ● Sentir o alternativo ● Partilhar sentidos ● Construir uma forte instância de personalização ● Facilitar a construção do conhecimento
<p>Seis atividades necessárias:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompanhamento ● Retroalimentação ● Avaliação ● Constituição de memória do processo de aprendizagem ● Liderança e Mediação de reuniões grupais ● Estabelecimento de redes de comunicação e informação

Quatro competências docentes:	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura tecnológica: Domínio mínimo das TIC, aplicadas à educação. • Competências de comunicação: comunicação interpessoal, mediadas ou não por suportes informatizados • Capacidade de trabalhar com método: sistematizando e formalizando procedimentos didáticos e instrucionais • Capacidade de capitalizar saberes individuais para serem compartilhados
Cinco dimensões dos saberes docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica • Tecnológica • Didática • Linguística • Pessoais (Saberes da experiência de Tardif)

Quadro 8: Seis funções com relação ao professor/tutor

Fonte: Adaptado de Villardi e Oliveira (2006)

Villardi e Oliveira (2005) trazem dois pontos importantíssimos na discussão com relação aos outros autores, quando apresentam as seis qualidades necessárias e as cinco dimensões do saber docente. Nas qualidades, são apresentados aspectos que contribuem, não apenas para uma redefinição da prática da tutoria, mas são qualidades que compõem um saber que constitui o tutor, em que suas qualidades não ficam limitadas às atividades técnicas. Da mesma forma percebemos nas cinco dimensões dos saberes, quando ele apresenta, além dos saberes já discutidos por outros autores, o saber da linguística e os pessoais (experiência). Esses dois saberes se compõem aos saberes da interação, pois é através deles que se estabelece a comunicação em EAD, quando acontece a interação, elemento fundamental numa relação de trocas. Os pessoais (experiência) aparecem aqui, na consideração da subjetividade do docente; este saber dá vida ao docente, sendo fundamental para a análise desta pesquisa, pois esse saber se caracterizou na análise dos diálogos entre eles.

Nos nossos estudos outro profissional aparece compondo o quadro de docentes em EAD, que é a figura do orientador acadêmico (OA). Em EAD a figura do orientador acadêmico se destaca tornando-se uma figura fundamental no processo de intermediação entre os docentes e o aluno. Como apresenta Cercato (2006, p.114)

o orientador acadêmico parece estar trilhando um caminho para a construção de uma nova profissão, e, independente de seu passado recente, é promissor. O papel desempenhado pelo OA apresenta características divergentes e confluentes tanto em relação ao papel do professor quanto ao do papel tutor, evidenciando uma postura

inovadora, numa perspectiva construtivista interacionista, além de ter que lidar com uma multiplicidade de atividades.

O OA pode aparecer com outra nomenclatura em EAD, podendo ser o docente ou professor formador, ou seja, é o profissional que tem a função de coordenar o grupo e intermediar a comunicação entre os alunos e os tutores. Como afirma Cercato (2006, p.114-115)

o orientador acadêmico não é aquele sujeito que sozinho assume a responsabilidade diante de uma disciplina, ou de ter a função de apenas acompanhar a trajetória das estudantes; é a pessoa responsável pela mediação dos conhecimentos, transmitindo para as estudantes segurança e confiança, além de buscar um relacionamento de parceria, contribuindo para a proposta de reflexão-ação-reflexão constante.

Diante desta realidade Cercato (2006, p.116), apresenta alguns elementos que compõem este profissional.

Perfil	Um questionador, animador, orientador e mediador de toda sua trajetória do processo de aprendizagem do aluno.
Tarefa	Tendo o OA a tarefa de estimular os estudantes a pensarem sobre o pensamento que os levou a determinada situação, eles poderão nesse processo, reestruturar as estratégias de ação e aprofundar a compreensão sobre suas ações e métodos docentes.
Função	Desenvolve uma função interessante ao estimular, nos estudantes, uma postura problematizadora e questionadora diante da construção do saber, ao lhes propor estratégias diferenciadas que lhes possibilitem repensar e compreender suas próprias ações na docência.

Quadro 9: Orientador Acadêmico

O trabalho em equipe também é evidenciado em Cercato (2006), quando considera que a questão da comunicação, entre professores especialistas e orientadores acadêmicos precisam, efetivamente, ter harmonia de pensamentos e propostas. Para Cercato (2006, p.118) o orientador acadêmico apesar de estar estruturando-se na sua nova função “traz, em sua essência, características de diferentes profissões, entre as quais a de professor, tutor, psicólogo e administrador”. Arrisca ainda em dizer que o AO espelha-se na função do tutor que também está ressignificando sua função.

CAPÍTULO 3

INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 CONCEITOS DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE:

Nesse capítulo abriremos uma discussão sobre o conceito de interação-interatividade, cooperação-colaboração, docência compartilhada e comunidade de prática. Aprofundar a discussão desses conceitos fez-se necessário, devido ao tema desta dissertação, pois buscamos analisar que tipo de interação foi construída no compartilhamento da docência do curso de EAD online.

Ao contrário do que se pensa, o termo interação não pertence a uma área específica; para compreendê-la precisamos submergir na sua complexidade, partindo de sua semântica e percorrendo por algumas áreas como a antropologia, a sociologia, psicologia e, por fim, a comunicação.

Para compreendermos as formas de interação docente em EAD, considerando que esta pesquisa pertence à área de educação, mas não se limita a ela, precisamos compreender de que forma o termo interação é construído dentro dessas áreas, incluindo a área de comunicação. Essa traz um termo novo para a educação que é a Interatividade e para compreendê-lo faz-se necessário percorrer um pouco da sua história diante do avanço da informática a partir da década de 80, e analisar seu desdobramento partindo do conceito de interação.

Como afirma Moraes (2005), com relação à interação, o constante desenvolvimento das redes online determina que as novas regras comunicativas e comportamentais, as relações interpessoais estão cada vez mais intermediadas por “instrumentos informáticos e telemáticos na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociorelacional” e ainda que

as TICS permitem a comunicação interpessoal, enriquecendo as modalidades e possibilidades de interação entre usuários, desenvolvendo novas mudanças relacionais e habilitando os usuários a colaborarem, uns com os outros em um ambiente computadorizado.

O termo interatividade, não é um termo recente, Silva (2007, p. 81), em sua pesquisa sobre o tema, afirma que

ele é derivado da expressão “comunicação interativa” já se encontrava no meio acadêmico nos anos setenta expressando bidirecionalidade entre emissores e receptores, expressando troca de conversação livre e criativa entre pólos do processo comunicacional.

Esse conceito emerge como crítica dos meios tecnológicos e de comunicação sobre os produtores aos consumidores. O modelo bidirecional aparece como a superação da interação unidirecional. Diante das discussões de A. Machado, Silva (2007, p.82) cita que os precursores dessa crítica são Hans M. Enzensberger e Raymond Williams.

O primeiro destaca a superação do sistema unidirecional em favor dos “sistemas de trocas, de intercâmbio, de conversação, de feedback entre os implicados no processo de comunicação”. O segundo sustenta que “a maioria das tecnologias vendidas como ‘interativas’ eram na verdade ‘reativas’, pois diante delas o usuário não fazia nada senão escolher uma alternativa dentro de um leque de opções definindo processo de comunicação”.

Outro autor citado por Silva (2007, p. 82) é Krent que afirma que o termo interatividade surge na França no fim dos anos 70, no contexto das discussões que procuravam diferenciar, no âmbito da telemática, os serviços “interativos” dos serviços “difundidos”.

Silva (2007, p.83) destaca, ainda, duas curiosidades observadas por Rabaté e Lauraire sobre o termo interatividade:

- **a primeira** – Eles consideram como “paradoxo”: o termo não aparece nas publicações referentes “à rede telefônica, somente naquelas que tratam da rede telemática, “concernindo ao domínio da informática e do ‘diálogo homem-máquina””.
- **a segunda**- Refere-se ao processo pelo qual o termo se “expandiu”: a partir da noção de interação o tema interatividade se impõe no campo dos gestores das telecomunicações, à medida que os processos de funcionamento e de funcionalidades exigem facilidades de serviços e demandam manipulações mais complexas, mais sofisticadas.

Silva (2007, p. 84) apresenta as apropriações mais comuns do termo interatividade de Rabaté e Lauraire: Intervir, intervenção sobre o conteúdo, intervenção da parte do espectador; transformação do espectador em ator; diálogo individualizado com os serviços conectados; ações recíprocas em modo dialógico com os utilizadores, ou em tempo real, com os aparelhos (cada um dos comunicadores responde ao outro ou aos outros) e; cada um dos espectadores recebe mensagens produzidas pelos outros e responde a elas.

Com relação à origem semântica do termo interatividade Silva (2007, pag. 84-85) discute que

Rabaté e Lauraire observam que a palavra interatividade é formada por dois componentes lexemáticos: “inter” e “ativo-atividade”. O primeiro lexema vem do latim, significando “entre” e pode ser tomado em vários valores semânticos: espaçamento, repartição, relação recíproca, etc. O segundo está constituído sobre a base de uma relação de antinomia ativo vs passivo e pode ser tomado em sua importância cultural que inclui conotações afetivas e morais, onde “ativo” se vê valorizado e o “passivo” se vê desvalorizado como aquele que “suporta”, que “sofre”. Daí as apropriações do termo nos discursos socioideológicos.

Silva (200, p.85) cita um olhar mais inovador de Machado com relação ao termo interatividade

hoje, este termo se presta às utilizações mais desconcentradas e estapafúrdias, abrangendo um campo semântico dos mais vastos, que compreende desde as salas de cinema em que as cadeiras se movem até novelas de televisão em que os espectadores escolhem (por telefone) o final da história.

O termo está sendo excessivamente utilizado como “argumento de venda”, ou seja, costuma ser acrescido a produtos, quando anunciados ao público consumidor, funcionando assim como diferencial desses produtos. Isso se tornou uma prática comum nos anos 90.

Uma questão levantada por Silva (2007) está na utopia mercadológica no qual está embutido o termo interatividade. Silva (2007, p.91), apresenta um alerta de Cádima da “grande utopia, da interatividade plena, [...] não passar de um sonho”. Ele alerta para o “risco de passarmos a estar em presença de serviços de vídeo

‘assimétricos’, isto é, onde o fluxo de informações acaba por ser o sinal de retorno do consumidor. Diante disto Silva (2007, p.91) chama a atenção também para não nos fecharmos nesses limites.

admite a necessidade da existência do receio, mas não se limita a este, para ele o receio permite manter vivo a luta por algo mais que sobrevivência, luta no sentido de explorar possibilidades futuras de uma vida menos ameaçada, no ciberespaço ou fará dele. Seu duplo interesse na sala de aula enquanto ambiente educacional-comunicacional: Investigar possibilidades de tornar a sala de aula interativa, na perspectiva do sonho de superar o modelo baseado na transmissão; Promover a formação das novas gerações para a convivência interativa com o novo ambiente comunicacional que temos agora e se intensificará.

Diante disso, duas críticas são apresentadas por Silva (2007) ao uso do termo interatividade, a primeira diz respeito à intenção unicamente mercadológica da indústria da interatividade e a segunda diz respeito a enfatizar que o termo “interatividade não diz nada além do que diz o termo “interação”. Com relação à primeira e à segunda crítica os aspectos de bidirecionalidade, co-autoria, intervenção da recepção na emissão Silva (2007, p.93) , afirma que

a riqueza e a complexidade que exprimem tais aspectos podem servir então como contraposição à apropriação meramente utilitarista do termo entendido como “argumento de venda”. Neste sentido, a primeira crítica deixaria de ser um desafio à valorização do termo, para manter-se válida somente como alerta valioso diante da indústria da interatividade. Quanto à segunda crítica, para enfrentá-la será preciso algo mais que chamar a atenção daqueles que a formulam para a riqueza e complexidade presentes no conceito de interatividade. Eles diriam certamente que tal riqueza e complexidade não necessitam de um novo termo, uma vez que já estariam contemplados no conceito de interação.

Portanto, será necessário mapear o campo semântico do termo interação e, ao mesmo tempo, considerar as motivações que teriam levado à criação do termo interatividade, conferindo a ele vantagens em relação ao termo interação. Tais desdobramentos supõem verificar a distinção efetuada entre os termos “interação” e “interatividade”.

Silva (2007, p. 94) discute que de acordo com G. Multigner, “o conceito interação vem da física e foi incorporado pela sociologia, psicologia social e

finalmente pela informática que transmutou este conceito em interatividade”. Para Silva (2007, p. 93)

o termo interatividade foi posto em destaque com o fim de especificar um tipo singular de interações, e tal atitude justifica-se pelo fato de o termo interação ter-se tornado tão vasto a ponto de não mais suportar uma especificidade. Se tal ou qual singularidade da interatividade é ou não contemplada pelo termo interação não está em questão. Interessa-me destacar diferença entre os dois termos, mas com a finalidade de destacar as vantagens concebidas ao termo interatividade como suas prerrogativas. Acima de tudo mapear o perfil dos conceitos e jamais defender a migração de um conceito para outro.

Silva (2007, p. 94) discute que para Costalat-Founeau, a noção de interação procede de “uma ciência da eficiência pelo sistema” em que a “constância e a estabilidade do modelo” induzem a um tipo de ação recíproca dos atores “ligados em uma série contínua (linear) de atitudes e por um contrato de estabilidade. Este caráter restritivo e redutor da noção de interação é criticado por Silva (2008, p.95)

nós propomos, sem nos limitarmos a um puro ‘jogo de linguagem’, expandir o modelo de interação graças á noção da interatividade que pode permitir levar em conta numerosos fatores determinantes da comunicação, notadamente aqueles que são identificáveis sob o conceito de ‘perspectivas temporais’.

Segundo Silva (2007, p. 95-96) apresenta Constalat-Founeau, partindo da hipótese de que o modelo sistêmico “privilegia o aspecto síncrono da interação em detrimento da variável temporal”. A autora apresenta ainda dois aspectos básicos tanto para a concepção do termo “interatividade” quanto para a sua distinção em relação ao termo “interação”: **predisposição e autoria**. **Predisposição** (motivação) e **Autoria** (no sentido de autor) são termos indissociáveis do conceito de interatividade.

Como afirma Silva (2007, p.96) ainda que para Constalat-Founeau essas “predisposições” sejam “próprias de um modo de vida interindividual, gerador de ações caóticas e não sistêmicas”, são investidos de afetividade ou interesse, isto é, motivação. Não se pode reduzir a noção de interatividade ao modelo sistêmico por não estar diretamente vinculada à psicologia social; ela também está vinculada à sociologia e à antropologia Silva (2007).

Na abordagem sociológica de acordo com Silva (2007, p.96) o “interacionismo” tem-se definido a partir da “preocupação de estudar como os indivíduos são coagidos pelas instituições sociais, e como transcendem a esta coação”.

Ainda em Silva (2007, p. 96), os interacionistas se contentam com o termo interação vendo nele os aspectos de motivação, predisposição e complexidade”.

Silva (2008, p.97), apresenta também o autor A. Strauss, no campo da psicologia social, o qual se dedica ao termo motivação. “A motivação funciona como preâmbulo ao estudo da interação, além do destaque dado a complexidade, da interação no contexto das motivações”.

Diante da complexidade da interatividade Primo (2000, p.57) apresenta a abordagem sistêmico- relacional, para o estudo da interação: a interação mediada por computador e a interatividade.

A primeira interação, interação mediada por computador, é vista de duas formas:

a) tem caráter mútuo (interdependência, negociação, participação cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente) e;

b) é reativa (limitada por relações deterministas de estímulo e resposta).

A segunda diz respeito à Interatividade. Essa, por sua vez, apresenta-se de três formas:

a) Interatividade com raízes tecnicistas das teorias da informação (emissor-receptor) - comportamentalismo, estímulo e resposta;

b) Interatividade- contribuições dos interacionistas - para os interacionistas simbólicos a percepção de si mesmos emerge pela incorporação do outro e;

c) Interatividade- Intersubjetividade - abordagem sistêmica.

A que parece não se chegou a uma definição na distinção do termo interação e interatividade, quebrando aqui uma dualidade entre tais termos. Os autores apresentam elementos que explicam a evolução do conceito de interação ao longo do tempo e efetivamente não dão motivos para se migrar do termo interação para interatividade. A Interatividade se apresenta com um tipo singular de interação e está ligada às tecnologias de informação e comunicação. Como complementa Dias (2006, p.122)

o computador – instrumento cultural da contemporaneidade – revela-se como um novo espaço de interação, como um novo contexto social da produção discursiva. Os processos interativos mediados pelo computador, em especial pela internet, consistem numa interação dinâmica.

O importante nos parece ser descobrir de que forma esse novo conceito contribui para compreendermos as formas de comunicação trazidas para os novos conceitos de EAD online. Como afirma Faria (2006, p.57-58)

em EAD, interatividade é a capacidade dos diversos atores (alunos, tutores, professores) estabelecerem processos de troca de informações com as ferramentas tecnológicas, conteúdos e demais atores. Interatividade não é apenas um ato de troca, nem se limita à interação digital. Interatividade é a abertura para mais comunicação, mais trocas, mais participação.

Na medida em que não há participação, o curso virtual não é interativo. Faria (2006) analisa que alguns fatores são necessários para criação de um ambiente de aprendizagem que contenha interatividade, como: modelagem (parte aberta, fechada, espaço para autoria do aluno), professores capacitados para mediar, alunos colaboradores e acesso à equipe do curso. De acordo com Faria (2006) não basta ao professor de EAD o domínio das técnicas e conteúdos; é necessário que o professor tenha talento, competência para interagir, ser conhecedor dos recursos e suas aplicações em favor da causa da interação. Portanto, é importante garantir o espaço para interação em EAD como um dos fatores fundamentais em EAD como apresenta Serra (2005, p. 81):

a utilização dos espaços de interação nas ferramentas de EaD online é considerada por muitos docentes como crucial no desenvolvimento do trabalho a distância e significa, para alguns, o melhor caminho para uma maior aproximação entre professores e alunos. No entanto, as ferramentas disponíveis nem sempre dão conta desse ajuste. Muitos alunos, ainda que se matriculem nas disciplinas virtuais, não estão disponíveis para essa troca permanente. Muitos professores, por sua vez, insistem na idéia de que a autonomia deve ser absoluta e acabam transformando o espaço de aprendizagem em um grande disco virtual em que são depositados todos os arquivos de consulta e de produção.

Diante de exposto nosso estudo se baseou em pesquisar a interação e não a interatividade entre o grupo de docentes do curso de EAD online, considerando que os encontros não aconteceram virtualmente e sim presencialmente (face a face), não tendo aí o instrumento computador como mediador do processo de interação entre os docentes. Além disso, tomamos o conceito de cooperação de Piaget (1973) o qual será detalhado a seguir.

3.1.2 INTERAÇÃO- COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM EAD:

No modelo de sociedade conectada pelas redes de comunicação e informação cada vez mais se exigem profissionais que trabalhem de forma colaborativa e cooperativa. A sociedade requer sujeitos que saibam contribuir para o aprendizado do grupo do qual fazem parte, seja ensinando, respondendo ou perguntando, como afirma Azevedo (2000, p.15)

é a inteligência coletiva do grupo que se deseja pôr em funcionamento, a combinação de competências distribuídas entre seus integrantes, mais do que a genialidade de um só”, (co) laborar é muito mais significativo do que simplesmente laborar.

Faria (2006) aponta que da mesma forma que há autores e estudos para discutir e relacionar os conceitos de interação e interatividade, acontece com os termos colaboração e cooperação. Okada (2003 apud Faria, 2006 p.58-59) diferencia cooperação de colaboração quando diz que

no aprendizado cooperativo é estimulado o trabalho em conjunto visando atingir um propósito em comum, em vez do aprendizado individualista e competitivo. No aprendizado colaborativo não existe necessariamente um único propósito coletivo e é encorajada a intenção visando principalmente à descentralização do papel do professor, todos são aprendizes e podem contribuir um com o outro.

Outros autores relacionam o termo cooperação a colaboração como apresentam Franciosi, Medeiros e Colla (2003 apud Faria, 2006 p. 58)

interatividade é a cooperação, e não competição, que leva um grupo à maior coordenação de esforços, diversidade na quantidade de contribuição dos participantes, produtividade por unidade de tempo, amizade, especialização de atividade, melhor qualidade dos resultados e avaliação mais favorável do grupo e de seus resultados. Sempre que existe cooperação recuperamos o senso de participação e responsabilidade, tomamos consciência de ser parte-e-todo, colaboramos para transformação de barreiras em pontes e de adversários em solidários.

Santos (2003 apud Faria, 2006 p.59) diz que tanto a cooperação quanto a colaboração são constituídas através de práticas e estratégias de poder-saber e são frutos de uma capacidade natural e universal que é engendrada a partir da ação e do interacionismo.

Na pesquisa que realizamos sobre EAD no site da CAPES (Gráfico 1), encontramos vários estudos que discutem interação de forma cooperativa ou colaborativa. Nesses estudos as interações se baseiam na relação entre professor-aluno ou aluno-aluno. Das pesquisas apenas uma, analisada por nós, discutiu a importância de ser pesquisada a interação entre os docentes em EAD.

Isso também aconteceu nas discussões observadas na literatura pesquisada. Nos estudos sobre concepção de ensino e aprendizagem a relação de interação comumente parte da discussão de interação entre pares desiguais, como é o caso dos estudos fundamentados na teórica Vygotsky.

Piaget por sua vez apresenta em seus estudos o conceito de cooperação entre pares iguais na relação entre ensino e aprendizagem. Diante disto, como esta pesquisa teve como intenção estudar a relação de interação entre seus docentes (pares iguais), adotamos o conceito de cooperação e não de colaboração como forma de interação para fundamentação e análise dessa dissertação.

A concepção de cooperação de acordo com Piaget (1994, p.193) é compreendida como

uma ação construída pela e na reciprocidade implica a existência de um processo de interação entre sujeitos para que possa se efetivar. Todavia, faz-se necessário que a interação estabelecida entre os sujeitos apresente algumas características específicas, contempladas na ação comunicativa, não sendo possível, por exemplo, numa relação de autoritarismo e submissão. Na presença destas últimas estaremos diante de ações coercitivas, dificilmente cooperativas.

Um dos pilares da educação para o século XXI, apresentado por Kenski (2008), é o aprender a conviver na tentativa de romper com um modelo de educação moldada nas bases do velho paradigma de educação. Um modelo de sociedade democrática compõe a construção de um sujeito crítico-reflexivo e que saiba trabalhar de forma cooperativa. Diante disso podemos refletir com a possibilidade da necessidade dos docentes aprenderem a construir um modelo de interação não apenas entre e com seus alunos, mas entre seus pares, de forma a levar a troca e o compartilhar e não o individualismo e a competitividade.

Piaget (1973, p.22) define cooperação como “um sistema de ações ou mesmo de operações executadas em comum” e que contemple uma coordenação de pontos de vista ou de ações. Caracteriza-se como uma relação social distinta da influência, porque supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem distinguir seus respectivos pontos de vista. O desenvolvimento dessa interação cooperativa acontece nas relações de iguais.

Em um grupo de docentes que compartilham uma mesma disciplina, na sua função de tutoria, existe a necessidade de executar tarefas comuns, seja presencialmente ou a distância. Essas trocas promovem não apenas a construção de um laço efetivo entre os pares, mas um enlace na tentativa de garantir uma responsabilidade coletiva na relação de ensino entre seus pares. Piaget (1994, p.194), diz que para Lalande

existem duas sociedades, a sociedade de fato ou de organização, cujo o caráter constante é a coação que exerce sobre as consciências individuais; e a sociedade ideal ou de assimilação, que se define pela identificação progressiva dos espíritos entre si. Observamos aqui as relações de autoridade e as relações de igualdade.

Como vimos anteriormente só podemos entender a prática docente, se relacionarmos estas práticas ao contexto social-político e econômico a qual ela pertence. Os professores gerados em uma sociedade hierárquica, coercitivas não poderão apresentar uma relação cooperativa entre seus pares.

Diante dessa discussão Colomina e Onrubia (2004, p. 280) classificam a organização social em três prismas, a cooperativa e a competitiva e individualista

nas situações cooperativas, os objetivos que os participantes perseguem estão estreitamente vinculados entre si, de maneira que cada um pode alcançar os próprios objetivos se, e apenas se, os outros alcançam seus objetivos; portanto em uma organização cooperativa, os resultados de cada membro do grupo perseguido são igualmente benéficos para os demais alunos com quem está interagindo. Já nas situações competitivas cada aluno só pode alcançar os próprios objetivos se os demais não alcançarem os seus: o que define uma competição é que nem todos podem ganhar e que, para que alguém ganhe, outros têm que perder. Finalmente nas situações individualista, cada aluno persegue e obtém seus próprios resultados, sem que haja uma relação entre estes e os que outros alunos obtenham. As relações cooperativas assim favorecem diretamente a relação de interação entre os alunos no processo de aprendizagem.

Pensando na relação entre seus pares, em EAD, os docentes (tutores) compartilham, seja virtual ou presencialmente da mesma disciplina, em um espaço virtual na relação com os seus alunos. Podemos pensar diante da teoria de Piaget, que o tipo de interação que acontece entre esses pares, poderá ser de ordem cooperativa ou competitiva e individualista.

Para Grassi (2006), uma das competências que o professor precisa desenvolver em EAD é o trabalho em grupo, outra autora que também contribui nesta linha de pensamento é Carla Silva (2008) que coloca em sua pesquisa a importância em EAD da troca entre os pares para atualização e crescimento profissional. Para ela, não é possível ao professor caminhar sozinho, sem o apoio dos pares, seja em cursos de atualização ou na própria instituição escolar. Neste contexto o docente é mergulhado num universo que exige uma forma diferente de estar em grupo.

Ao compartilhar a docência em uma mesma disciplina num ambiente virtual, é possibilita-se ao docente interagir com seus pares no desenvolvimento de sua prática, compartilhando, assim, saberes e experiências no processo de ensino e aprendizagem. O tópico a seguir discute práticas e formas de organizações diferentes de grupos que têm como finalidade a interação entre pares iguais que, construídos em ambientes presenciais ou virtuais, trazem novas possibilidades de compreensão das formas de interações entre os docentes e que contribuirá com a análise dos dados da nossa pesquisa.

3.1.3 Docência Compartilhada em EAD

Na educação online, o docente se depara com uma nova realidade, um novo ambiente e por sua vez terá que desenvolver novas habilidades e competências; essas não se limitam apenas à manipulação e à apropriação de artefatos tecnológicos, mas de novas pedagogias e conseqüentemente, uma nova postura de sua prática como afirma Bruno (2008, p.2).

as mudanças resultantes deste cenário deverão conceber o ser humano educador dentro de sua complexidade, na qual o ser se transforma por inteiro. Quando o ser humano muda, o educador muda. Esta certeza subsidiou o desenvolvimento dos conceitos de mediação partilhada e interação digital.

O grande desafio do docente na atualidade parece ser em estar aberto a construir novas práticas que permitam a superação da fragmentação dos saberes para uma prática que permita a construção coletiva, através da troca e da partilha. Fernandes e Titton (2008, p.2) discutem que nesse modelo o professor não é mais o dono do saber e a sua identidade é construída com elementos individuais e coletivos. O compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa e comunitária”. Complementando, Platone e Hardy (2004, p. 15-18) afirma que

ninguém ensina sozinho: a solidão do ensino é uma prática que foi superada. Não estamos sós porque carregamos em nossas práticas e discursos toda uma tradição cultural, porque possuímos parceiros dentro da comunidade escolar, porque utilizamos recursos que mediam nossa profissão, porque ensinamos em equipe numa inteligência coletiva da situação que se deve gerir.

Nessa perspectiva as contribuições não se limitam, apenas, às mudanças na prática docente, mas principalmente, para uma melhor qualidade de aprendizagem do aluno. Juntos, entre seus pares, os docentes podem encontrar caminhos para resoluções de problemas e criar alternativas na construção de uma melhor qualidade da aprendizagem do seu aluno, situações que talvez sozinho tivesse dificuldades de encontrar. Como apresenta Fernandes e Titton (2008, p.2)

o ensino compartilhado traz evidentes benefícios ao rendimento dos alunos, se comparado a outras modalidades de ensinar. Tais benesses podem estar relacionadas às trocas de informações, conhecimentos e técnicas de ensino que os professores têm condições de apreender nesta metodologia, ampliando, desta maneira, os horizontes da aprendizagem.

No momento em que se discute interdisciplinaridade no ambiente escolar nos deparamos com o desafio de estimular a interação, o compartilhamento entre os docentes de diversas áreas e ao que parece esse é um desafio que encontramos também em EAD. Talvez esse desafio se amplie porque além de uma proposta pedagógica inovadora tal modalidade de ensino acontece num espaço e tempo diferentes do presencial. Como afirma Fernandes e Titton (2008, p.2)

este compartilhamento de tempo, recursos e alunos por dois ou mais educadores é, de fato, uma idéia inovadora. E mais do que inovadora, ela vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como à interação entre todos os membros da comunidade escolar.

Não podemos negar que este é um grande desafio para a educação, na tentativa de superar as barreiras da fragmentação e do isolamento. Essa dificuldade de transgressão é visivelmente uma batalha travada ao longo da nossa história educacional no ensino presencial, tornando um desafio também para EAD. Paiva, Ferreira e Rezende (2009, p.8-9) dizem que

a multidisciplinaridade é a essência e o "segredo" de qualquer trabalho que se pretende realmente coletivo, pois, por meio dela, temos a oportunidade de desenvolver não só o espírito de equipe, o espírito coletivo, como também desenvolver a afetividade, a sensibilidade, a percepção, a amizade, a troca de experiências, a solidariedade; enfim, um bem-estar fundamental para qualquer tipo de atividade pedagógica, a ser desempenhada.

A afetividade é um dos temas mais discutidos em EAD na atualidade, por estabelecer uma relação interpessoal diferente do espaço presencial. Em espaços e tempos virtuais, professores e alunos constroem uma forma de interação diferente. Em seus estudos Rodrigues (2008, p.80) comenta que

ao contrário do que as pessoas que não estão envolvidas com a EAD possam pensar, as trocas afetivas são possíveis nessa modalidade, embora, como comentam Martins e Batista (2006) e Serra (2007), essas trocas são produzidas de maneira diferente daquela que ocorre em situações presenciais (atualmente, isso é principalmente feito por meio das diferentes formas escritas, do uso de símbolos - como emotions - por exemplo, entre outras formas).

As formas de comunicação construídas tentam quebrar as barreiras da distância na troca entre os sujeitos, criado assim uma linguagem própria, como os emotions. E em um espaço virtual os sujeitos humanizam as formas de comunicação com as tecnologias Kenski (2003), tornando-as mais familiar para as interações.

Em EAD esta sala não é física e nem fixa, mas o professor também se pode fechar virtualmente a ponto de não interagir com os outros profissionais docentes do curso. Perrenoud (1999, p.5) quando apresenta que

o professor pode fazer o que quer uma vez fechada a porta da sua classe. Será isso verdade e tão satisfatório quanto é dito? Tanto não é uma maneira de se proteger quanto uma aspiração a uma total autonomia? O professor faz o que quer tanto mais facilmente quando quer, a grosso modo que a instituição e a sociedade lhe prescrevam.

Nesse caso, muda-se a modalidade, mas a prática docente fica atrelada ao paradigma de educação tradicional. Ser autônomo não significa ser isolado como bem define Perrenoud (1999, p.5)

a solidão da profissão docente aparece freqüentemente como escolhida e assumida condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia. Essa representação é reforçada por aqueles que falam de seu ceticismo ou de suas reticências frente ao trabalho em equipe pedagógica e geralmente a qualquer forma um pouco intensiva de cooperação profissional. Como não ver que essas afirmações escondem também a refutação do confronto com os outros, o temor de ter de se engajar mais no trabalho, de ser levado a mudar sua prática sob a influência dos outros, o sentimento de que não será capaz de preservar sua identidade.

Em EAD a prática de interação não se limita às formas de relações entre professores e alunos; essa prática permite construir espaços, seja virtual ou presencialmente para que os professores compartilhem seus saberes e quebrem um modelo de ensino solitário. Ao compartilhar sua prática, entre seus pares, poderão fortalecer-se enquanto grupo de aprendizagem. Como sugere Curto (2000, p.94)

uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos.

Pertencemos a uma história de educação moldada sobre as bases do positivismo, cujo paradigma educacional se sustenta nos pilares de uma ciência newtoniano-cartesiana e de uma psicologia comportamentalista. Somos frutos desse modelo de educação. Interagir dentro das bases de um paradigma compartilhado é romper não apenas com as velhas concepções arraigadas em nossas formas de ser e pensar, é transgredir para um modelo que permita uma forma de interagir diferente. Uma forma de interagir que não conhecemos e precisamos aprender. Mas para isto precisamos estar abertos e desejar uma forma de interação social diferente, ou melhor, uma forma de ser diferente e que conseqüentemente interage diferente.

O tópico a seguir apresentará uma proposta que tem sido observada tanto em ambientes presenciais quanto virtuais entre pares iguais, conhecida como Comunidade de Prática, a qual apresentou elementos teóricos que contribuíram com a fundamentação desta pesquisa.

3.1.4 Comunidades de Prática (COP):

Como poderíamos chamar um grupo de docentes que se encontram semanalmente e que, entre seus pares, compartilham sua prática? Em nossa busca nos confrontamos com um conceito que está começando a fazer parte de algumas pesquisas em EAD, o conceito de Comunidade de Prática. Este conceito permitiu que compreendêssemos principalmente a forma de organização do nosso grupo de pesquisa.

Quando se pensa em comunidade logo nos reportamos a conceito de grupo de pessoas com interesses comuns, pois esse termo é comum a todo tipo de sociedade, suas características se diferem de cultura para cultura.

Em EAD o termo comunidade aparece quando se discute comunidades de aprendizagem colaborativa ou cooperativa, mas o conceito comunidade de prática oferece contribuições para uma maior reflexão sobre as formas de práticas destas comunidades. Diante disso faz-se necessário analisar e refletir sobre o que é uma Comunidade de Prática (CoP).

Para Wenger (2004) o conceito de Comunidades de Prática (CoP) foi cunhado como comunidades que reuniam pessoas unidas informalmente, com responsabilidades no processo, por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática do aprendido.

Em Wenger e Lave (2000 apud Mengali, 2004 p.1), comunidades de Prática (CoP) são “locais” de participação em que os membros compartilham um entendimento relativo ao que fazem ou conhecem, trazendo uma significação e/ou re-significação para as vidas particulares e para outras comunidades.

Segundo McDermott (2000 apud Mengali, 2004, p.1)

comunidades de Prática (CoP) também podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contato físico ou virtual, com um objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, desvelamentos, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas.

As comunidades de prática buscam não apenas agregar pessoas com interesses comuns, mas esses indivíduos possuem uma intenção de grupo que aprendem em comunidade como afiança Wenger (1998 apud Mengali, 2004, p.1). São pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento. Diante disto podemos caracterizar uma comunidade de aprendizagem, o ponto que se abre é que comumente, quando se fala em comunidade de aprendizagem, logo nos reportamos à interação entre pares diferentes (professor-aluno), enquanto que em uma comunidade de prática esta interação acontece entre pares iguais, o que não significa dizer que essa deixou de ser uma comunidade de aprendizagem.

Esse conceito por sua vez, serve de suporte para a reflexão sobre as formas de interação que acontece em EAD. A prática de interação entre os docentes não é algo comum em EAD. Devido aos diversos modelos de cursos, ela se limita à interação entre professor-aluno.

Numa sondagem inicial para esta dissertação encontramos instituições que utilizam o modelo UAB e que afirmam seguir este modelo, mas que na sua prática não constroem espaços para interação entre seus pares, presencial e nem virtualmente. Encontramos diversos docentes compartilhando uma disciplina, mas cada um exerce sua função de forma compartimentada, o professor solitário. Nessas instituições o foco da interação é professor-aluno.

Em um curso de EAD online é possível se constituir uma Comunidade de Prática em que um grupo de docentes, ao compartilharem uma mesma disciplina entre seus pares, podem promover uma interação de troca de saberes para resoluções de problemas e para a construção de um modelo de ensino e aprendizagem de qualidade.

O termo compartilhar pode aparecer como novidade, considerando que os indivíduos são sujeitos pertencentes a uma sociedade competitiva e individualista, a forma como estas comunidades se estruturam refletem o modelo de gestão que as mesmas estão inseridas. Portanto, faz-se necessário pensar que não basta apenas a nomenclatura e nem um curso de EAD possuir uma estrutura para que haja uma troca cooperativa entre o grupo, é preciso que essa comunidade possua tais características. Como afirma Mengalli (2004, p.1), tendo em vista que o conhecimento e a aprendizagem têm um caráter social e são construídos por indivíduos, as Comunidades de Prática (CoP) tendem a ter identidade própria e, se bem trabalhadas, podem desenvolver uma linguagem própria permitindo aos membros uma melhor comunicação e afirmação na identificação. A intenção das comunidades de prática em promover a troca em comunhão deve ser também um dos seus objetivos como afirma Mengalli (2004, p.1)

o objetivo de participar desse “novo local” é uma necessidade autêntica de aprender com outros membros em um ambiente de aprendizado forte, que tem como base a troca de informações – de modo síncrono ou assíncrono. Os encontros podem ser regulares ou não, em locais fixos com “agendamento” prévio ou não e virtuais ou reais, porém podem reunir pessoas que jamais se encontrariam de outra forma para aprenderem juntas.

O espaço que uma comunidade de prática pode usar em EAD pode ser feito de forma síncrona e assíncrona usando os fóruns, chats, e-mails para debate e discussão do grupo. Para isso um curso de EAD deve oferecer uma infraestrutura

que garanta a qualidade e a integridade de uma comunidade de prática, bem como conteúdos atraentes e motivadores.

Em virtude disso, buscamos analisar nesta pesquisa a prática construída pelos docentes virtuais nos encontros semanais, os quais aconteceram presencialmente num espaço físico com objetivo de resolver problemas e apontar soluções, coletivamente.

3.2 INTERAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EAD

Buscaremos discutir neste tópico concepções de avaliação e de que formas tais concepções são vistas pela instituição e pelos professores, tendo em vista que nas discussões travadas na análise dos nossos dados da pesquisa este foi o tema que permeou todas as discussões, na interação entre os docentes.

A concepção de avaliação está intimamente ligada a concepção de conhecimento; neste sentido é impossível compreender avaliação sem compreendermos as concepções de aprendizagem. No nosso modelo educacional encontramos principalmente duas abordagens que permeiam a concepção de avaliação.

A primeira é a abordagem behaviorista, baseada no paradigma positivista, cuja concepção está atrelada à aprendizagem por instrução e, a segunda é a abordagem construtivista, baseada no paradigma sócio-histórico, cuja concepção de avaliação está vinculada à aprendizagem por construção.

As raízes da primeira concepção estão na psicologia comportamentalista que identifica a aprendizagem humana pelo controle do comportamento e uma prática mecanicista de aprendizagem. A segunda está atrelada à psicologia cognitiva, cuja matriz epistemológica é a interação que subsidia a construção do conhecimento.

Segundo Perrenoud (1999), nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas: a formativa e a somativa. Com relação à avaliação somativa Perrenoud (1999, p.173), afirma que

esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações

didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Essa avaliação se alia a uma prática excludente, classificatória, em que avaliar se limita a medir em um tempo determinado e, no final do processo, através de testes e provas. Está diretamente ligada a abordagem behaviorista. Segundo Hadji (2001 p. 27), medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável.

Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação formativa, ao contrário da somativa, está ligada à abordagem construtivista. Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, com a formação global do sujeito, acontece no processo de ensino e aprendizagem, em vários momentos, mediados pela intervenção ativa do professor e promoção do sucesso do aluno.

Essas abordagens são encontradas nos diversos tipos de instituições de ensino, tanto presenciais quanto na modalidade EAD online. O que parece definir o modelo de avaliação é a proposta pedagógica do curso. Mas o que percebemos é que a avaliação não pode ser vista como responsabilidade de uma parte de uma instituição. A qualidade da avaliação é responsabilidade também dos seus atores. Algumas instituições que possuem uma concepção de avaliação construtivista parecem não conseguir efetivá-la. Isso pode ser visto dentro de três aspectos: 1- os modelos virtuais não acompanham uma estrutura que comporte uma perspectiva construtivista. 2- os professores trazem na sua formação uma prática tecnicista para os ambientes virtuais, 3- os professores não conseguem articular as novas teorias aos ambientes virtuais, por serem estes ambientes novos em sua prática.

Hoffmann (2003, p. 107-108) identifica que os professores no ensino médio e superior resistem mais do que os professores do ensino fundamental na reflexão sobre sua prática avaliativa. Em suas pesquisas muitos professores chegam a verbalizar que não tem intenção de exercer uma prática tradicional, mas acabam fazendo. Da mesma forma encontramos em EAD, como afirma Cavalcante e Leite (2008, p.51) na década de 60 e 70, os meios tecnológicos aparecem como salvadores dos problemas de ensino, mas o seu procedimento ficou atrelado em

métodos baseados no tecnicismo. O que visualizamos foram professores adaptando suas práticas tradicionais aos ambientes informatizados. Novas tecnologias, velhas práticas.

O grande desafio da EAD na atualidade parece ser romper as barreiras do tecnicismo, mas não podemos deixar de considerar que a avaliação mediadora tem influenciado fortemente este cenário, principalmente com o avanço das tecnologias interativas na década de 90. Para Cavalcante e Leite (2008, p.57)

os processos de aprendizagem dos alunos começaram a ser acompanhados e aspectos individuais e coletivos da avaliação puderam ser apreciados. Assim, cursos com projetos pedagógicos e tecnológicos específicos para EAD começaram a ser produzidos, buscando uma avaliação nos moldes deste novo paradigma.

As formas de interação entre professores e alunos promovidos pela ferramentas disponíveis em um ambiente de EAD, exigem formas de interação cada vez mais cooperativas e bilaterais. Essas interações promovem o feedback nas relações, pois uma avaliação formativa pede uma ação ativa do professor no processo de ensino e aprendizagem.

O tutor, profissional responsável por este processo, precisa estar constantemente conectado para tirar dúvidas e orientar os alunos nos espaços virtuais. Essas dúvidas são de ordem técnica, pedagógica e de conteúdo. Portanto, o profissional responsável pelo processo ensino e aprendizagem tem que apresentar formação necessária para dar suporte ao aluno.

Em EAD, os alunos não podem sentir-se sozinhos; é importante que eles recebam o feedback de seu desempenho, e essa relação não deve ser limitada a notas, em caráter quantitativo, mas fazer parte de uma avaliação qualitativa, em que o seu desempenho durante o processo de construção do conhecimento faça parte de sua avaliação. Essas formas de comunicação estreitam os laços afetivos, promovendo uma real interação entre professores e alunos.

Na legislação brasileira de EAD, as provas devem ser oferecidas presencialmente, e é esta atitude que é considerada como legítima. Algumas instituições conferem uma diversidade de meios virtuais de avaliação que acontecem ao longo da disciplina. Esses meios possibilitam uma nova forma de avaliar, mas isto não é suficiente para garantir uma avaliação de qualidade. Os

meios precisam articular as concepções inovadoras de aprendizagem, garantir a formação e a reflexão dos profissionais envolvidos na prática da avaliação.

As instituições não podem limitar a formação dos seus tutores, no uso dos ambientes, é necessário disponibilizar um espaço para formação e reflexão das ações do processo de ensino e aprendizagem. Cavalcante e Leite (2008, p.57) dizem que

avaliar, envolve o ensino, pois o professorado pergunta e aprende a perguntar-se em várias dimensões, ou seja, encaminha-se na direção de perguntas mais do que responder, e, sobretudo, transforma as respostas que encontra em novas perguntas que possam contribuir com seu fazer docente.

A tutoria em EAD online é uma profissão recente e em processo de construção, sendo necessário que a instituição tenha o compromisso de criar espaços onde os docentes possam aprender entre seus pares construindo novas práticas, inclusive a avaliação. Temos que considerar que os docentes, em sua maioria, pertencem a uma formação tradicional presencial. Eles precisam aprender não apenas a avaliar de forma diferenciada, mas em um ambiente que exige, como vimos nos tópicos anteriores, competências diferentes.

Lüdke (2001, p.32) afirma que é imprescindível que o professor se autoavaliar e que se submeta também a avaliações externas, cujos critérios se pautem pela valorização da carreira e do status do profissional do magistério. Quando o docente permite avaliar-se, consegue perceber que os erros e acertos de sua prática se tornem trampolins para uma prática educativa construtivista, porque não se vê como sujeito pronto e acabado, mas em constante crescimento profissional e de ser.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as formas de interação docente, nas diversas funções do professor, bem como os fatores que interferem ou contribuem para a interação entre os docentes em um curso de EAD.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os diversos níveis de docência no curso a distância investigado;
- identificar os espaços virtuais e presenciais de interação docente, nas diversas funções desempenhadas por estes professores.
- analisar as diversas interações docentes, seus formatos e conteúdos em EAD, buscando compreender como elas auxiliam na realização de suas funções.

4.3 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) em um curso de ensino superior, na modalidade a distância, localizada no Estado de Pernambuco.

O curso escolhido foi Gestão Ambiental e a disciplina foi Metodologia da Pesquisa, sendo esta disciplina oferecida na turma de primeiro período, módulo I, no segundo semestre do ano de 2009.

4.4 MÉTODO DE PESQUISA

Considerando que essa é uma pesquisa que se concentra na área de educação, ela não poderia limitar-se a coleta de dados que apresentassem uma expressão quantitativa, por não permitir um aprofundamento e por não proporcionar elementos para uma análise do fenômeno existente, considerando uma visão ampliada dos dados. A pesquisa é de natureza qualitativa e conforme Triviños (2001, p.83) a pesquisa qualitativa tem como finalidade “obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo...”.

Acreditamos com isso, que a natureza qualitativa nos aproximou da realidade estudada nos fornecendo elementos para melhor analisar e compreender os dados levantados.

Para complementar a natureza desta pesquisa, escolhemos a metodologia *estudo de caso com análise de conteúdo*.

4.4.1 Estudo de Caso

Segundo Trivinos (2001 p. 133) “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Sendo assim o estudo de caso foi escolhido tendo em vista que se pretendeu identificar e analisar as formas de interação, na relação interpessoal entre os docentes de um curso específico de EAD online. O referido curso é um caso atípico dentro do modelo usado pela Universidade Aberta do Brasil, sendo representativo de um tipo de desenho de curso a distância, bem como de recursos humanos envolvidos e da interação entre eles.

Analisamos as interações presenciais entre os docentes do curso e, para isso, utilizamos a análise de conteúdo. Buscamos interpretar os tipos de interações existentes através das observações dos diálogos que aconteceram nos encontros presenciais.

A análise de conteúdo segundo Franco (2007, p.23) “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” e para Bardin (1985, p.44) “a análise de

conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Esta metodologia contribuirá para analisar os dados coletados permitindo uma aproximação da realidade estudada.

Para Bardin (1985), a análise de conteúdo permitirá não apenas descrever os diálogos das interações no espaço presencial, mas com base nas mensagens, a análise de conteúdo permitiu fazer inferências sobre qualquer elemento da comunicação.

A mera descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características dos seus produtores é preciso direcionar à indagação (quem, por que) sobre as causas e efeitos das mensagens, fazendo a análise de conteúdo crescer em significado, exigindo mais bagagem teórica do analista. Segundo Bardin (1985), as mensagens estão carregados de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, além dos componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso.

4.4.2 Os sujeitos da pesquisa

Profissionais docentes de EAD envolvidos num curso modelo UAB em uma instituição de Ensino Superior localizado do Estado de Pernambuco.

4.4.2.1 Caracterização dos docentes da pesquisa

Docentes	Funções	Titulação	Formação	Experiência Docente
PROF1	Professora Formadora / coordenação dos tutores e da disciplina.	Doutorado	Graduação em Engenharia Agrônoma	Ensino Superior
PROF2	Suporte a coordenação (coringa) e Tutor Virtual/suporte ao aluno	Doutorado	Graduação em Agronomia e Licenciatura em Ciências Agrícolas	Ensino Superior
PROF3	Tutor Virtual/ suporte ao aluno	Mestrado	Graduação em Geógrafia	Ensino Superior

PROF4	Tutor Virtual/ suporte ao aluno	Especialista	Graduação em Pedagogia	Ensino Superior
PROF5	Tutor Virtual/ suporte ao aluno	Mestrado	Graduação em Engenharia Agrônoma	Ensino Superior
PROF6	Tutor Virtual/ suporte ao aluno	Mestrado	Graduação Engenharia Florestal	Ensino Superior
PROF7	Tutor Virtual/ suporte ao aluno	Graduado	Graduação Engenharia	Ensino Médio

Quadro 10: Docentes participantes da pesquisa e suas funções

O grupo estudado foi formado por sete docentes, com as seguintes funções: um professor formador, cinco tutores virtuais e um tutor virtual coringa, assim denominado pelo professor formador. O professor formador foi o responsável pelos processos de ensino e a aprendizagem da disciplina como um todo e pela equipe de docentes, funcionando como um coordenador da disciplina e dos tutores.

Os tutores virtuais foram responsáveis pela aplicação e pelo desenvolvimento da disciplina. São eles que tiraram dúvidas de conteúdo, da navegação no ambiente, orientaram as atividades, corrigiram as atividades, corrigiram as provas presenciais e avaliaram os alunos. Os tutores virtuais participaram de encontros semanais com a equipe gestora dos docentes. O tutor-coringa foi um tutor experiente e antigo que ficou como suplente para auxiliar os mais novos.

Percebemos que a instituição articula os deveres da tutoria com as funções designadas a eles, e que não requer saberes específicos para atuação na tutoria, apenas atividades específicas.

Como podemos perceber os docentes cumpriram as exigências mínimas exigidas pela instituição, com exceção do PROF7, que não apresentou formação em pós-graduação, ou vinculado.

De acordo com a formação dos docentes percebemos também que apenas dois possuem curso de graduação na área das licenciaturas, a maioria por sua vez é composta por Bacharéis.

4.5 Etapas de Coleta de Dados

4.5.1 1ª Etapa

A partir do aceite da instituição em participar da pesquisa, realizamos uma entrevista com o coordenador da disciplina, a fim de conhecer sua estrutura, funcionamento e documentos básicos do mesmo.

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p.80)

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

O tipo de entrevista escolhida foi a semi-estruturada com o objetivo de comparar as respostas dos indivíduos como afirma Triviños (1987, p. 145-146) “a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados” ainda em Triviños (1987, p.146)

entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Os dados coletados na entrevista serviram de base para o conhecimento da proposta do curso, de sua estrutura e funcionamento, além do conhecimento da organização da tutoria.

4.5.2 2ª Etapa

Após o cumprimento da primeira etapa fez-se necessário iniciar as observações que aconteceram no ambiente presencial nos momentos de encontro e reunião de professores. Essas observações aconteceram no acompanhamento de uma disciplina durante o período de junho a setembro de 2009.

Segundo Segundo Marconi e Lakatos (2008, p.76)

a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os conteúdos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

O objetivo da observação entre os docentes do curso buscou identificar os fatores que interferem ou contribuem para a interação entre os docentes em um curso de EAD, bem como o atendimento ao aluno.

A observação aconteceu de forma sistemática e não participante nos ambientes, teve a intenção não apenas de ver e ouvir a realidade dos docentes em um curso de EAD, mas também de examinar as formas de comunicação e interação entre os docentes pertencentes a esta relação no ambiente virtual.

No total foram acompanhadas nove reuniões, nas quais foram realizadas cinco gravações de áudio e nove diários de observações. Para análise desta dissertação foram escolhidos dois dias de gravações (o primeiro e o último dia) e três diários de observações que aconteceram entre as duas gravações. No primeiro e no último dia escolhemos usar a transcrição de áudio para análise e nas outras reuniões usamos o registro dos diários de observação.

Essa escolha foi definida porque observamos haver uma sequência natural entre as reuniões e escolhemos aquelas que apresentaram a evolução das discussões e que ofereciam mais elementos para análise.

4.5.2.1 Estrutura da análise da 2ª Etapa

Para análise dos encontros dividimos as gravações e observações em momentos como descreveremos abaixo.

4.6 1º Momento - Análise do primeiro encontro, através da transcrição de áudio da reunião.

Após transcrição do áudio foi feito a análise do conteúdo para a identificação do tema da reunião.

Partindo do conteúdo da reunião identificamos que o tema principal foi avaliação da aprendizagem. Este tema foi discutido partindo de três temáticas, que apareceram ao longo da transcrição que chamamos de instrumentos de avaliação. Dividimos a análise deste momento nesses três instrumentos que foram:

- Projetos
- Questionário
- Atividades Complementares

Esse encontro foi realizado através destes instrumentos, pois o mesmo teve o objetivo de discutir toda a estrutura da disciplina durante o módulo, por isso, o conteúdo desta primeira reunião é bastante extensa.

Partindo da análise desses instrumentos retiramos as categorias para análise das transcrições das observações e dos diários de observações:

4.6.1 Categorias de análise

As categorias foram definidas através da análise do conteúdo dos instrumentos de avaliação: Projetos, Questionário e Atividades Complementares, do 1º momento. Após, seguimos as etapas:

1-Leitura da transcrição, partindo dos instrumentos de avaliação com objetivo de identificação das categorias que ficaram mais evidentes e que se repetiam ao longo da transcrição.

2-Definição das categorias e de subcategorias

3-Foram retirados os extratos das falas partindo diálogos dos docentes. Esses extratos foram encaixados nas categorias abaixo.

Como as categorias se repetiam tanto nas transcrições, quanto nos diários de observação, utilizamos essas categorias para a análise de todos os encontros.

Os diálogos foram nomeados como diálogo 1, diálogo 2 e assim, sucessivamente, no primeiro momento, pois a transcrição retrata os diálogos entre os docentes. Já no diário de observação, além dos diálogos, foram identificadas as falas dos diálogos, sendo identificadas como fala 1, fala 2 e assim, sucessivamente.

Categorias identificadas a partir na análise de conteúdo:

1-Concepção de Avaliação:

- Aluno
- Professor

2-Comunicação entre sujeitos do processo de ensino e aprendizagem:

- Aluno-aluno
- Professor-Aluno
- Professor-Professor
- Imagem Docente

3-Motivação do aluno

4-Problemas técnicos

5- Gestão da tutoria

6- Estrutura da Instituição: Planejamento

7-Experiência docente

8- Estrutura da disciplina:

- Conteúdo
- Feedback
- Planejamento
- Tarefa da Tutoria
- Tempo

9- Estrutura do curso:

- Quantidade de Mensagens

10-Experiência Discente

11-Relação entre Ensino Presencial e a Distância

12-Avaliação da Tutoria

4.7 2º Momento – Análise do segundo, terceiro e quarto encontros, através dos diários de observação das reuniões.

Esses encontros contêm o desenvolvimento da disciplina, partindo da estruturação no primeiro encontro e do planejamento do curso.

4.8 3º Momento – Análise do último encontro, através da transcrição de áudio da reunião.

Esse encontro teve como objetivo o fechamento da disciplina e a avaliação da mesma.

4.5.3 3ª Etapa

Aplicação do questionário com os tutores e o professor formador buscando complementar aspectos da observação e esclarecendo pontos de dúvidas das etapas anteriores.

4.5.4 4ª Etapa

Análise do documento disponibilizado pelo curso no site da instituição, o termo de compromisso da tutoria em virtude de não conseguirmos a disponibilidade pela instituição da proposta pedagógica do curso (dados complementares tratados na análise da etapa 2).

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa contou com a participação de sete docentes, sendo um professor formador e seis tutores virtuais. Cada tutor virtual ficou responsável por um pólo, contendo um total de quatro pólos, restando mais um tutor para a turma extra e um tutor coringa.

5.1 1º MOMENTO: ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro momento aconteceu com a presença de seis docentes, sendo estes, o professor formador, quatro tutores virtuais e um professor coringa. Para cada professor foi dado um nome fictício de PROF, com o objetivo de guardar a identidade do docente.

Docentes	Nomes	Freq. dos Nomes
PROF1	R	334
PROF2	M	258
PROF3	A	313
PROF4	J	163
PROF5	R	59
PROF6	F	30
PROF7	G	0

Quadro 11:Frequência de Participação

O quadro 11 revelou a frequência de participação dos docentes nas reuniões estudadas por nós. Nele observamos que o PROF1 tem como função a coordenação do grupo. Ele é quem mais apareceu na frequência dos diálogos na reunião. Sua participação se construiu no exercício de sua função pedagógica, como também afirma Almeida (2003), cabe ao coordenador acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição.

Junto a ele temos o PROF2 que participou do grupo como “coringa”, termo expressado pelo mesmo, para dar suporte à coordenação porque o número de alunos matriculados foi muito grande. O PROF2 contribuiu com o grupo, tanto como apoio, quanto com a sua experiência docente, tendo sido professor formador anteriormente. Foi substituído pelo PROF1 na atual gestão. Percebe-se durante as reuniões seguintes que a participação do PROF2 vai diminuindo ao longo do processo, os problemas vão sendo resolvidos e não se faz necessário mais sua participação no grupo.

O PROF3 foi o que mais participou da reunião após as duas anteriores, assim como os PROF4, PROF5 e PROF6 que exerceram a função de tutores virtuais. Talvez a grande participação do PROF3 se explique por já ter trabalhado com o PROF1 e por já ter participado da tutoria anteriormente pela instituição. Este docente foi muito bem recebido em sua entrada na reunião.

O PROF4 era o mais jovem do grupo, apresentou experiência como tutor anteriormente pela instituição, e foi o segundo tutor que mais participou, inclusive trocando experiências, assim como o PROF3.

O PROF5 era o mais velho do grupo e esta foi sua primeira experiência como tutor. O PROF6 também estava iniciando sua primeira experiência na tutoria e, como o PROF5, foi um dos que menos participou da reunião. O PROF6 passou a maior parte da reunião calado e observando, por ser o primeiro dia dele no encontro com o grupo.

5.1.2 Objetivo da reunião

A reunião teve como objetivo discutir o andamento da disciplina e as atividades que foram desenvolvidas pelos alunos e buscar soluções para os problemas encontrados. O tema central desta reunião foi *avaliação da aprendizagem*, dentro deste tema foram discutidos pelos docentes ao longo da reunião três instrumentos de avaliação: **Questionário, Projeto, e Atividades Complementares**, de acordo com as categorias.

Observamos a grande quantidade de categorias discutidas nesta reunião, que foram de diversas naturezas. É importante destacar que em todas elas, o foco central sempre foi o aluno e como solucionar os problemas por eles enfrentados.

Instrumentos de Avaliação	Freq. dos instrumentos
D1: Questionário	61
D4: Projeto	92
D2: Atividades Comp	35

Quadro 12: Frequência dos instrumentos

Como se demonstra no quadro 12, o instrumento de avaliação mais discutido foi o PROJETO, que é composto por uma aula presencial e acompanhamento virtual. O PROJETO é um instrumento virtual de avaliação em grupo, composto de várias etapas. É um tipo de atividade virtual para nota, que aparece como instrumento separado para análise, porque teve suas especificidades de demanda de trabalho em grupo e gerou sozinho várias discussões nas reuniões de docentes.

Seguido deste, o mais frequente foi o QUESTIONÁRIO, instrumento virtual individual de avaliação, composto de perguntas e respostas sobre o perfil do aluno e do conteúdo da disciplina. É um tipo de atividade virtual para nota ou não. Também apareceu como instrumento separado, porque teve uma especificidade de demanda sobre o aluno e gerou sozinho várias discussões nas reuniões de docentes.

As ATIVIDADES Complementares são instrumentos virtuais de avaliação em grupo ou individual, composto por fóruns e demais tarefas. Cada um separadamente não se configurou como instrumento isolado, porque não houve discussão docente suficiente para identificar suas especificidades.

5.1.3 Análise da reunião sobre o instrumento de avaliação Questionário

O instrumento de avaliação questionário aparece evidenciado conjuntamente com projeto e tem papel de destaque na reunião por ser o tema central da problemática construída durante o início do curso.

Diante disso, nas discussões os docentes expuseram suas insatisfações com relação à forma de comunicação dos alunos, além das suas atitudes e buscaram, numa prática compartilhada, soluções para os problemas encontrados. A seguir apresentaremos as categorias discutidas pelos docentes durante a reunião sobre questionário:

a) Concepção de Avaliação do Aluno

Durante a discussão no grupo os docentes demonstraram a *Concepção de Avaliação do aluno*, isto é, discutiram como o aluno se percebeu avaliado no curso, na visão do professor. Encontramos este tema exposto em muitos dos diálogos na análise dos dados. A preocupação exacerbada com a nota, em que a intenção limitava-se à realização das atividades “pensando na nota”, foi tema de conflito entre alunos e docentes. Os docentes em alguns momentos chegaram a comentar que os alunos não se preocuparam com o conteúdo e nem com a aprendizagem, apenas se preocuparam na realização de atividades para nota, como vimos no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 1).

Para os docentes a forma como o aluno percebeu a avaliação estava ligada ao tipo de avaliação somativa, retratando a concepção tradicional de ensino, como discutimos em Perrenoud (2009); por isso, a preocupação deles está na aprovação e reprovação, como podemos perceber no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 2).

Percebemos que o tipo de avaliação de aprendizagem é quantitativa e não qualitativa. Na percepção do professor o aluno não deu valor às atividades que não valiam nota. A preocupação que os alunos demonstram é na realização das atividades para a nota, não buscando compreender os objetivos das atividades e não se apropriando de informações importantes para a sua realização. Mas esta é como discutimos ser uma das funções da tutoria, o saber comunicacional, apresentado por Perrenoud (2006) e Villardi e Oliveira (2005).

Não foi apresentada, na fala do professor, a necessidade do aluno em questionar, refletir e aprender, apenas de executar tarefas, como verificamos no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 3).

Essa discussão abre outro questionamento quando se fala em EAD. Muitas pessoas se matriculam em cursos a distância acreditando que vai ser mais fácil. Aham que vão encontrar apenas um espaço virtual, para execução de tarefas que vão gerar notas, e pronto. Um modelo de EAD do estilo E-learning, em que não existe uma preocupação com a aprendizagem e, sim com o acúmulo de informações, modelo instrucionista. Mas isto não é um problema específico de EAD; está ligado à concepção do ensino tradicional, em que é pela preocupação é pela aprendizagem por transmissão de informações e execução de atividades que não levam à reflexão e à construção do novo; apenas à reprodução. Alunos acostumados com essa concepção de ensino transferem-na para EAD. Portanto, a concepção de avaliação dos alunos estava ligada a toda uma formação no ensino presencial tradicional, como foi apresentado por Cavalcante e Leite (2008).

b) Problemas Técnicos

Durante o primeiro dia de reunião a temática teve como ponto de partida os problemas técnicos gerados pelas atividades da semana 1 e 2. Tais problemas foram de várias naturezas, como o caso da nota gerada pelas atividades, a questões relacionadas à capacidade de acesso etc. Mas em todas estas questões o que se destacou foi o tema relacionado a *Comunicação*, ou seja, os problemas técnicos geraram *problemas na comunicação entre professor/aluno; aluno/professor*.

De acordo com o levantamento dos dados a forma de comunicação entre professor/ aluno foi através dos fóruns, mural de notícias e através das mensagens enviadas diretamente aos docentes. Mas essa forma de comunicação apresentou algumas limitações. Eles não utilizaram o mural de notícias, porque não tinham costume de utilizar o ambiente para se apropriarem das notícias, contendo as atualizações das informações sobre o curso e a disciplina, como percebemos no Anexo A (Quadro20, Diálogo 1).

A forma de comunicação professor-aluno, aluno-professor pareceu acontecer de forma unilateral. Apesar dos alunos terem espaços para comunicação, no

ambiente virtual, entre eles e com os docentes esta comunicação não aconteceu ou não gerou uma interação dinâmica. Como foi discutido por Dias (2006), a forma de interatividade aconteceu de forma reativa, com raízes no tecnicismo (emissor-receptor) dentro de uma abordagem comportamentalista como apresenta Primo (2007).

Na discussão, a imagem que os docentes construíram dos alunos partiu das reclamações dos mesmos no ambiente, sendo considerados como pessoas agressivas, chegaram a ser classificados como Radicais Chiitas, pelo PROF3. Eles afirmaram que as agressões tinham como pano de fundo a não realização das atividades. Ou seja, a comunicação entre professor-aluno limitou-se à avaliação. Outra preocupação dos docentes esteve na inversão de papéis pelos alunos, como poderemos observar no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 2).

Na relação de comunicação entre professor-aluno os professores apresentaram uma postura tradicional, em que se colocaram como detentores do espaço de saber promovendo uma relação unilateral. Os docentes sentiram seus espaços ameaçados pelos alunos. Estes espaços são caracterizados em um modelo presencial, como afirma Haviaras (2008), tanto os professores quanto os alunos assumem novos papéis em EAD.

Um aspecto que não pode deixar de ser destacado neste diálogo foi o tempo da avaliação. O Anexo A (Quadro 20, Diálogos 1 e 2) trouxeram a concepção de avaliação do curso, quando o tempo aparece como elemento fundamental de medição do conhecimento e tem como objetivo controlar a atitude do aluno. Mais uma vez encontramos nesse espaço uma prática tecnicista, em que o tempo e a medição são elementos fundamentais a uma avaliação somática como define Perrenoud (2009)

No Anexo A (Quadro 20, Diálogo 3), além de o professor apresentar a reclamação dos alunos, ele mostrou como fez para resolver o problema técnico apresentado, mas reforçou a atitude agressiva dos alunos e a forma manipuladora apresentada. O PROF2 terminou o seu discurso definindo como deveria ser a postura do professor diante da atitude deste aluno.

No Anexo A (Quadro 20, Diálogos 4 e 5) os professores reforçaram a atitude agressiva dos alunos e foram orientados pelo PROF2, no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 6), sobre como proceder, inclusive na forma escrita através dos fóruns e

mensagens postadas no ambiente. Mas o que é importante percebermos também é a forma pelos docentes se referiram aos alunos e a linguagem utilizada por eles.

Os problemas técnicos continuaram sendo o grande causador das reclamações dos alunos na plataforma, pois durante a realização dessa atividade de avaliação os alunos expuseram suas dificuldades de acessibilidade no curso e suas insatisfações.

No Anexo A (Quadro 20, Diálogo 7) encontramos os docentes e suas atitudes diante da dificuldade dos alunos; além disto, podemos verificar de que forma a instituição estava estruturada para atender os alunos em nível de suporte técnico e as soluções apresentadas pelos docentes para sanar essas dificuldades.

Como pudemos perceber, além dos problemas técnicos na plataforma os alunos enfrentaram problemas de acesso em sua Região, o que dificulta a realização das atividades, problemas de acesso não apenas de uso pessoal, mas no próprio polo onde os alunos estavam locados.

Um curso a distância, entre outros, tem como objetivo oferecer condições para quem está distante e principalmente para um público de jovens e adultos, que em sua maioria trabalha e que tem dificuldades de formação e acesso. Os pólos têm como objetivo dar suporte (Modelo UAB). Além disso, como é apresentado nos critérios de acesso de Tony Bates trazidos por Corrêa (2005), um curso de EAD deve oferecer condições de acesso partindo da realidade do público e utilização de materiais complementares e opcionais na garantia da inclusão. Se não são oferecidas condições efetivas de acesso às tecnologias para o cumprimento das atividades e participação do curso, dificilmente os alunos vão poder concluí-lo.

Em algumas regiões existe dificuldade de acesso à internet e às operadoras de celulares que oferecem este serviço, como bem foi apresenta pela aluna. Ao terem que se deslocar de suas residências para os pólos, pois este é a única forma de eles participarem do curso, fica descaracterizado o conceito de EAD. Como foi visto, o modelo M-learning não é uma realidade em nosso país, mas os recursos oferecidos precisam garantir o acesso dos alunos aos espaços e ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

No Anexo A (Quadro 20, Diálogo 8) mostra que o ambiente criado da realização de uma atividade permitiu que os alunos não completassem a atividade, porque visualmente a atividade não estava clara. Os alunos não perceberam que

atividade possuía duas páginas e por sua vez, o ambiente não ofereceu um feedback chamando a atenção do aluno para atividade não completa, gerando uma nota pela falta de atenção do aluno quando há queda do sistema.

Diante disso percebemos que os problemas técnicos de fato puderam ser as fontes geradoras das insatisfações dos alunos. Existiram vários fatores que levaram a tais insatisfações como o tempo para a realização das atividades, a dificuldade de acesso e os problemas técnicos no próprio ambiente utilizado. A grande questão que podemos lançar: é de que forma estes fatores foram considerados na avaliação dos alunos? Resolver os problemas técnicos parece que foi um dos desafios do curso; o outro é: de que forma foram recuperados os prejuízos provocados por esses problemas no desempenho dos alunos?

Um curso a distância precisa garantir a qualidade na estrutura do curso produzindo tecnologias (ferramentas comunicativas) que venham a contribuir com o processo ensino e aprendizagem e não a dificultar. Os problemas técnicos devem estar previstos no planejamento que se modela para atender as dificuldades desta modalidade. Como exigir um tempo determinado para a realização das atividades se os alunos enfrentam problemas de acesso e problema técnicos do ambiente?

c) Comunicação: Aluno-Aluno

No Anexo A (Quadro 20, Diálogo 6) , assim como podemos perceber nos diálogos anteriores encontramos uma insatisfação dos docentes com relação a forma de comunicação entre os alunos. O número de reclamações ou simplesmente o fato de o aluno reclamar não parece ser algo bem aceito pelos docentes, com é o caso do PROF3. A solução encontrada por ele pareceu refletir uma relação de poder na relação professor-aluno aos moldes de uma concepção tradicional, não promovendo uma relação de reciprocidade, promovendo o autoritarismo e a submissão como discute Piaget (1983), na relação de mediação entre professor-aluno.

Os alunos usaram os fóruns para compartilhar entre si suas insatisfações no curso. Talvez o fato de essas mensagens terem ficado expostas aos docentes, tenha promovido uma atitude de surpresa entre eles. No ensino presencial, nós não temos acesso aos diálogos informais dos alunos com relação às suas insatisfações,

apenas temos acesso ao que é discutido em sala de aula da mesma forma que os alunos não têm acesso a todas as reclamações dos docentes. No ensino presencial tanto os docentes quanto os alunos constroem interações entre seus pares, e os diálogos entre eles pertencem ao próprio grupo. No caso pesquisado, apenas os docentes tiveram acesso às reclamações gerais dos alunos. E a forma do diálogo entre eles provocou perplexidade aos docentes.

O ambiente permitiu que os alunos interagissem entre os seus pares de forma que expressassem livremente suas opiniões, colocando suas insatisfações e inquietudes; esta forma de comunicação se caracterizou de forma cooperativa Piaget (1994), o que promoveu a reciprocidade e uma atitude igualitária. Considerando que um dos objetivos da EAD é promover a interação entre os alunos para uma construção de uma aprendizagem cooperativa, a atitude de promover o controle da comunicação entre eles reflete uma postura de coação, na relação professor-aluno.

Os docentes apresentaram restrições ao uso do chat, ou melhor, do contato direto com o aluno, para evitar constrangimento do professor com relação ao conteúdo e pela pouca utilização. Portanto, a opção escolhida para a comunicação continuou sendo os fóruns de dúvidas que eles intitulam: “queremos te ouvir”, como podemos ver no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 2).

No discurso dos docentes apareceu embutida uma atitude que é considerada em educação como controle. Como podemos discutir uma proposta de interação em EAD se não permitirmos a livre expressão dos alunos e a comunicação entre eles? Outro ponto a se destacar é o receio dos docentes com relação à exposição da relação de poder do professor com relação ao conhecimento. Este modelo de professor também reflete uma concepção tradicional de ensino em que ele tem que ter respostas prontas e não pode expor a falta de domínio em determinado conhecimento, como discute Kenski (2003).

O professor precisa perceber que as ferramentas tecnológicas podem ser estimuladas e planejadas de forma que motive os alunos a utilizá-las como no exemplo dos chats. Como afirma Faria (2006). A EAD deve permitir muito mais do que troca na interatividade entre seus atores, deve permitir espaço para mais comunicação, mais troca e mais participação.

d) Motivação do Aluno

O que motivou o aluno na visão do professor foram as notas; os alunos participaram do ambiente virtual apenas para a realização das atividades que valeram nota e para fazerem reclamações, como podemos verificar no Anexo A (Quadro 20, Fala 1).

O que foi importante percebermos é que em nenhum momento os docentes se preocupam em motivar os alunos para aprendizagem: criando estratégias para a motivação no ambiente. Como define Grassi (2006) a motivação é uma das competências pedagógicas do docente em EAD. As soluções aconteceram para desmotivar os alunos na relação de interação que foi construída entre eles. Mas como bem é apresentado por Faria (2006) não havendo participação, não há interação.

e) Estrutura da Disciplina: Tarefa da Tutoria

A gestora evidenciou a quantidade de mensagens recebidas diariamente e isto se explicou pela falta de direcionamento dos alunos com relação aos docentes. Os alunos não sabiam com quem tirar determinadas dúvidas e nem a quem fazer certas reclamações, indo direto à gestora. Como as questões das reclamações estavam, na maioria das vezes, ligadas à nota, eles se direcionaram à mesma, por esta assumir o papel de gerir a disciplina, sendo um espaço para reclamação da tutoria e do próprio curso. A gestora teve a necessidade de distribuir esta função com os docentes, pois também é a função da tutoria virtual, como se define no modelo UAB (Quadro 2, item 5) e como podemos ver nos modelos de tutoria, trazidos no referencial teórico deste projeto, como vimos em Bentes (2009). A gestora recebeu orientação da professora coringa para redirecionar as mensagens recebidas. Vejamos Anexo A (Quadro 20, Diálogo 1).

Lembramos por sua vez que a função da tutoria não está direcionada exclusivamente a tirar dúvidas técnicas dos alunos, mas inclusive de ordem pedagógica, pois o mesmo é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem

do aluno, como apresenta Bentes (2009) e nos saberes da docência por Tardif (2004).

f) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

Poucas vezes se falou em conteúdo nos diálogos. O conteúdo da disciplina foi pré-determinado e o professor não teve a autonomia para modificar ou acrescentar. O conteúdo trabalhado se limitou à apostila criada pelo conteudista. A gestora permitiu que o professor trouxesse o conteúdo sugerido para ser apresentado ao grupo e depois disponibilizado na plataforma, mas o professor não pôde dar orientações individualizadas aos alunos sobre o conteúdo. O professor por sua vez não teve autonomia. Como Villardi e Oliveira (2006) apresentam nas competências do professor, ele deve ter autonomia para enfrentar situações e formas novas de interações. Portanto, a autonomia do docente foi limitada a instituição, ao curso e ao grupo como podemos perceber no Anexo A (Quadro 20, Diálogos 1 e 2).

Podemos perceber também que os docentes colocaram que os alunos não tiram dúvidas de conteúdo, ficando a sua tarefa limitada às reclamações por problemas técnicos. Talvez este seja um aspecto a se considerar: porque os alunos não tiraram dúvidas referentes ao conteúdo? Será que as tarefas geradas permitiram que se gerassem dúvidas, ou realmente os alunos não as possuíam? As atitudes dos alunos parecem também refletir a dinâmica do curso. Ao contrário do que propõe Bentes (2009), o tutor não cria novos procedimentos que se contemplem a um novo espaço de aprendizagem que é virtual.

g) Experiência Docente

Durante toda a reunião uma das coisas que se evidenciou foi que a discussão entre os docentes aconteceu através da troca de suas experiências, como docentes na própria instituição ou em suas práticas no ensino presencial. Portanto, a categoria *Experiência docente* não apareceu como um tema da discussão, mas foi a mola que moveu as discussões, porque os docentes estiveram o tempo todo recuperando suas experiências como podemos perceber no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 1).

No modelo UAB não existe a figura do professor formador que apareceu no curso que observamos. Existe o docente (coordenador de curso) e os tutores (presencial e virtual). No curso observado o professor formador é que faz o papel de coordenação da tutoria, no sentido de dar orientação e supervisionar o grupo. Esse profissional exerceu o papel semelhante ao do Orientador Acadêmico, trazido por Cercato (2006). Diante disto percebemos que o PROF1, apareceu constantemente nos diálogos promovendo uma ponte entre os alunos e os tutores, além de orientar os tutores através das suas experiências.

h) Gestão da Tutoria

O grupo possuiu uma gestão democrática permitindo a troca de experiência, o compartilhamento na resolução de problemas e na geração de ideias. Diferentemente da prática da relação professor-aluno que parece ter acontecido de forma hierárquica, a gestão da tutoria aconteceu de forma igualitária Piaget (1983), como podemos perceber no Anexo A (Quadro 20, diálogo 1).

O professor formador, que fez o papel de orientador pedagógico, apresentou a necessidade do grupo com relação à interação para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, apontando a interação como um elemento fundamental na promoção do diferencial em EAD.

Um aspecto que se evidenciou na discussão foi que as decisões do grupo não se direcionaram de forma hierárquica. Os docentes possuíram autonomia para testarem a plataforma e as determinações. A interação aconteceu de forma cooperativa e não individualizado ou de forma competitiva Piaget (1983). Como podemos visualizar no Anexo A (Quadro 20, Diálogo 2) o PROF3 apresentou uma solução para os problemas dos alunos que ficaram sem nota, e esta determinação foi acolhida pela gestora.

i) Avaliação da Tutoria

A gestora do grupo explicitou a necessidade da reunião para a troca, avaliando a própria reunião. Além disso, os encontros foram momentos de aprendizagem, o que caracteriza o grupo como uma Comunidade de Prática (Wenger, 1998). Tais encontros promoveram o crescimento do curso, pois isto se refletiu no Anexo A (Quadro 20, Fala 1) do PROF1 no encaminhamento futuro dos cursos. Como discute Lüdke (2001) a autoavaliação é um fator imprescindível.

5.1.3 Conclusão sobre questionário

O questionário, enquanto instrumento de avaliação, foi o tema que iniciou a discussão da reunião, isto se deve aos problemas técnicos ocorridos durante as duas semanas que antecederam a ela. Diante da discussão construída pelos docentes apareceram várias categorias que foram analisadas. Sendo assim, uma das categorias que se destacou nesta reunião foi: *problemas técnicos*. Essa categoria permeou os objetivos da reunião e contribuiu para o surgimento das outras categorias. Durante as duas semanas iniciais os alunos executaram atividades de questionários em que apresentaram vários problemas e entre eles a não inserção das notas no ambiente. As insatisfações dos alunos geraram muitas reclamações, sendo assim, os docentes pontuaram várias discussões, como veremos a seguir.

Para os docentes a concepção de avaliação dos alunos estava sempre ligada às notas geradas pelos questionários. A discussão gerada pelos alunos limitou-se à nota pela nota e não relacionando-as a questões de aprendizagem.

Os problemas técnicos geraram insatisfações e desmotivações dos alunos. Isto é demonstrado na forma de comunicação dos alunos com os docentes através das mensagens. Essa forma de comunicação dos alunos gerou irritação dos docentes a ponto de promover a necessidade de controle na comunicação entre eles no ambiente. Os docentes sentiram sua postura ameaçada pelos alunos, como eles colocam: troca de papéis. Essa atitude reflete uma concepção de ensino e aprendizagem moldada na concepção tradicional, em que o professor exerce uma relação de poder face ao aluno.

A motivação dos alunos se limitou ao cumprimento das atividades. Em nenhum momento os docentes se colocaram como motivadores dos alunos, pelo contrário, constroem estratégias para desmotivar a participação deles no ambiente, com relação à liberdade de expressão e comunicação.

A função da tutoria parece ter sido limitada em tirar dúvidas dos alunos. Sua relação de interação se caracterizou de forma impessoal. A comunicação foi estimulada a limitar-se ao tirar dúvidas de conteúdos pré-definidos no curso.

Os docentes trocaram suas experiências partindo de suas práticas anteriores para a resolução dos problemas.

A gestão da tutoria aconteceu de forma democrática, permitindo a livre expressão dos docentes e a sua participação nas discussões, reflexões e resoluções dos problemas e, por fim, a avaliação da tutoria permitiu que os docentes percebessem o trabalho em grupo como um momento de aprendizagem que poderá promover a qualidade do curso.

5.2 Análise da reunião sobre o instrumento de avaliação: Projeto

Como já foi descrito anteriormente Projeto é um instrumento de avaliação em que os alunos têm como tarefa participar de uma série de atividades separadas as quais irão compor a nota em projeto. Essa atividade faz parte de uma etapa na avaliação de aprendizagem do aluno. Onde foi trabalhada em dois momentos: aula presencial e acompanhamento virtual.

A seguir mostraremos de que forma as categorias são discutidas ao longo deste instrumento de avaliação:

a) Comunicação: Professor-Aluno

Da mesma forma que nos diálogos sobre questionário, uma das maiores reclamações dos docentes nesta reunião foi a forma em que os alunos expressaram suas reclamações no ambiente virtual, eles caracterizando-os como agressivos.

Na reunião o PROF2 sugeriu que durante a comunicação dos professores com o aluno, que eles mudassem a linguagem na comunicação, para que o aluno percebesse que a maneira a estavam utilizando para comunicar-se com o seu tutor era agressiva, ao invés de o tutor entrar em confronto direto com o aluno, como podemos ver no Anexo B (Quadro 21, Diálogo 1).

A forma que como o docente expressa suas ideias no ambiente virtual deve ser a que não leve ao conflito e ao constrangimento do aluno; portanto, o professor deve se preocupar com a linguagem e a forma desta no ambiente. Esta preocupação foi expressa pela PROF2 em outro momento da reunião. Vejamos no Anexo B (Quadro 21, diálogo 2).

PROF2, por sua vez, sugere que a forma de comunicação deve ser direta, não pessoal, para que o aluno não se identifique em suas reclamações. No diálogo anterior, o PROF2, mostra para os alunos, indiretamente, que está ciente de que existem projetos copiados, mas ele não denunciou ou conversou diretamente com o aluno. Mandou um recado geral, postado no ambiente.

PROF2 apresenta um receio na forma de comunicação com o aluno, tornando tal comunicação impessoal. Sendo assim, podemos preocupar-nos com o conceito de interação que está sendo construída nessa relação.

Em outro momento o PROF2 apresentou mais um exemplo de comunicação entre professor-aluno; ver Anexo B (Quadro 21, diálogo 3).

Da mesma forma, como apareceu em questionário, os professores apresentaram receios na comunicação com os alunos, não acontecendo de forma espontânea, criando uma barreira na relação de interação professor-aluno. A forma de interação entre professor-aluno acontece de forma hierárquica Piaget (1983), não permitindo uma cooperação na relação de mediação e a interatividade como discute Silva (2009) é unilateral, não promovendo uma aproximação entre professor-aluno.

b) Problemas Técnicos

Os problemas técnicos reapareceram aqui e um dos objetivos da reunião foi em resolver os problemas provocados nas atividades anteriores. A motivação dos alunos pareceu ser uma das preocupações apresentada pela PROF2. Vejamos no Anexo B (Quadro 21, Diálogos 1 e 2).

Para minimizar o problema, a solução encontrada pelo PROF2 foi de que docentes cumprissem uma das tarefas da tutoria que é a de tirar as dúvidas dos alunos. A ausência do docente na plataforma desmotiva o aluno. Isso mostra que ele não deveria aparecer apenas nos momentos de avaliação, pois o tutor é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem como discute Bentes (2009).

c) Experiência Docente

Os docentes, em questionário, trocaram suas experiências sobre projetos em tutorias anteriores na instituição. Ao compartilhar essas experiências os docentes observaram a quantidade de alunos, carga horária da disciplina, planejamento da aula presencial e conteúdo como fatores fundamentais para o planejamento da atividade. Ao contrário do que foi feito na relação professor-aluno, os docentes, entre seus pares, compartilham livremente e de forma igualitária (Piaget,1973) a sua prática. A interação acontece de forma bilateral como apresenta Corrêa (2005). Como poderemos ver no Anexo B (Quadro 21, diálogo 1, 2, 3, 4 e 5).

Verificamos que compartilhar foi a forma que os docentes naturalmente encontraram para resolverem seus problemas e apresentarem soluções,

compartilhando suas experiências docentes, como apresenta Grassi (2006), tornando assim um dos grandes diferenciais desse grupo.

d) Estrutura da Disciplina: Feedback

Podemos perceber no Anexo B (Quadro 21, diálogos 1, 2 e 3) a preocupação em oferecer um espaço de ensino e aprendizagem onde a avaliação possibilitou o feedback e o acompanhamento do desenvolvimento da atividade de projeto. É interessante percebermos que no Anexo B (Quadro 21, diálogo 2) o feedback foi bastante elogiado na avaliação de um curso vivenciado pelo PROF4.

O feedback é uma temática bastante discutida em EAD em Moterle (2008) e isso complementou a discussão anterior com relação à categoria comunicação. O feedback é uma forma de interação que permite a comunicação direta do professor com o aluno, seja ele virtual ou presencialmente. Isso também caracteriza o modelo de curso em EAD que a instituição definiu. O feedback contemplou-se numa relação impessoal, uniletaralmete, como foi visto em questionário. O que pareceu é que a forma de comunicação entre professor-aluno foi um dos maiores problemas que apareceram nesta disciplina.

e) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

Tal categoria identifica a necessidade do planejamento da disciplina, em que precisa haver uma adequação das atividades aos conteúdos e à carga horária. Sendo assim, os docentes apresentaram uma preocupação na adequação da elaboração do projeto relacionado ao tempo da disciplina, como podemos ver no Anexo B (Quadro 21, Diálogo 1).

Os docentes discutem o planejamento da aula presencial em conjunto adaptando o conteúdo a realidade da disciplina e dos alunos, como sugere Haviaras (2008) onde uma aula presencial se difere de uma aula virtual.

f) Estrutura da Instituição: Planejamento

Esse é um tema pouco encontrado na análise dos dados. Entretanto, para que a disciplina funcione em um curso, o seu planejamento deverá estar atrelado à estrutura da instituição. As modificações discutidas na reunião pelos docentes sobre a possibilidade de mudanças nas datas da aula presencial apresentaram bem isto; ver Anexo B (Quadro 21, Diálogos 1 e 2).

g) Experiência Discente

Nas discussões entre os docentes outra categoria que foi pontuado por eles foi a *Experiência Discente*. Os docentes em alguns momentos apresentaram a transferência de prática dos alunos na formação anterior, trazida para o curso a distância. Como poderemos visualizar no Anexo B (Quadro 21, Diálogo 1).

Este diálogo apresenta uma discussão com relação a experiência discente: os alunos não possuem experiência da academia, portanto os docentes precisam estar atentos às necessidades dos alunos, pois estes, além de não terem experiência em um curso superior, não possuem experiência em um curso virtual e pertencem a uma formação no ensino presencial. É importante ressaltar que esta disciplina é ministrada em uma turma de primeiro período. Ter conhecimento da realidade do aluno é um elemento fundamental para a prática do professor; é impossível constituir um curso, inclusive em EAD, sem levar em consideração a realidade do aluno, incluindo suas dificuldades, sejam pedagógicas ou técnicas como é destacado na proposta de Tony Bates em Corrêa (2005).

h) Relação entre Ensino Presencial e a Distância

Existem vários mitos com relação à EAD. Acredita-se que nesta modalidade se estuda menos, precisa-se disponibilizar menos tempo para os estudos ou que o nível é inferior à modalidade presencial, portanto exige-se menos. Essa é uma realidade que permeia as discussões sobre EAD. Mas sabemos que esta realidade não se enquadra em uma proposta de curso de qualidade. O professor formador

PROF2 chama a atenção para esta discussão, fazendo uma comparação do presencial e a distância, como vimos no Anexo B (Quadro 21, Fala 1).

5.2.1 Conclusão sobre projetos

Um dos objetivos dessa reunião foi discutir a elaboração de um projeto de pesquisa, ou melhor, de um pré-projeto de pesquisa, pelos alunos de primeiro período de um curso superior, na disciplina de metodologia da pesquisa. Dentro dessas discussões foram apresentadas várias categorias e dentro delas várias discussões foram construídas pelos docentes, como poderemos ver neste tópico.

A dificuldade de interação entre professor-aluno não é um dilema enfrentado pelo professor exclusivamente em EAD. No ensino presencial este é um tema bastante discutido dentro das teorias interacionistas. As dificuldades de interação dos docentes com os alunos no curso talvez tenham acontecido porque os docentes não têm o costume de encontrar, no ensino presencial, todas as reclamações disponíveis, como aconteceu no curso analisado. Neste ambiente virtual os docentes tiveram acesso a todas as mensagens dos alunos, incluindo todas as reclamações. A possibilidade de eles puderem fazer quantas reclamações quiserem e os docentes terem acesso a todas elas, é uma novidade tanto para o professor quanto para o aluno e talvez isto também os tenha assustado. O desafio maior pareceu estar em como construir uma interação de qualidade na relação entre docentes e alunos, pois esta é uma proposta de curso no modelo UAB e de um modelo de educação que prioriza a interação entre seus pares.

Troca de experiência foi uma das categorias que mais apareceu no grupo. Constantemente os docentes compartilharam suas experiências como forma de minimizar os problemas ou construir propostas para o desenvolvimento da disciplina.

Um curso online que possui uma proposta para a interação deve promover o feedback na relação professor-aluno, o que permite que o aluno não fique sozinho e se desmotive. Ao tirar as dúvidas dos alunos, inclusive relacionado-as ao conteúdo, o professor motiva a participação.

Os docentes, apesar de terem tido autonomia para mudanças esta foi limitada à estrutura da instituição, não podendo os tutores e nem o professor formador ultrapassar estes limites. Não se pode pensar na disciplina sem conhecer a

realidade oferecida pela instituição, incluindo os seus limites e possibilidades, como foi o caso da mudança das datas.

O que percebemos é que o conhecimento que os alunos trazem, tanto com relação à modalidade quanto a sua experiência enquanto discente, foram elementos importantíssimos que levaram à motivação e que influenciaram no desempenho dos alunos.

Na fala dos docentes refletiram-se refletido os mitos que rodeiam a nossa sociedade. Muitos alunos se inscrevem em um curso de EAD achando que é mais fácil, que vão estudar menos, necessitarão disponibilizar menos tempo, mas logo no curso, percebem que isto não é verdade, pelo contrário. O professor formador em seu discurso chama a atenção para olharmos para a realidade dos alunos em que a maioria foi composta por público de jovens e adultos que estão no mercado de trabalho, portanto não podemos perder de vista o perfil desses discentes. Ele faz isto ao contar a dificuldade da aluna no acesso à execução de uma dada atividade.

É importante destacarmos que a discussão sobre projeto foi construída em grupo. Os docentes compartilharam suas inquietações, insatisfações, apresentaram soluções para os problemas de forma compartilhada. A construção do projeto não foi uma decisão pré-estabelecida. Os docentes discutiram a proposta, a estrutura tanto da aula presencial quanto da virtual.

5.3 Análise da reunião sobre o instrumento de avaliação: Atividades Complementares

Durante o diálogo dos docentes a discussão ficou muito direcionada para os instrumentos de avaliação: questionário e projeto, mas também apareceram discussões paralelas sobre outros instrumentos que não ficaram definidas pelo grupo nas discussões. Diante disto se faz necessário analisar as categorias criadas nesses instrumentos que foi designado de *atividades complementares* como poderemos verificar a seguir.

a) Comunicação: Professor-Aluno

A fala do PROF2, a seguir mostrou como deve ser feita a comunicação entre professor-aluno no ambiente, como foi feito anteriormente em Questionário e Projeto, veja Anexo C (Quadro 22, Fala 1).

Nesta fala podemos perceber a dificuldade que o professor encontra na comunicação com o aluno no ambiente e a angústia dos alunos para tirar dúvidas e ter esclarecimentos. O tratamento dado ao aluno parece ser reforçado aqui, pelo PROF2 de forma impessoal. O comunicado sempre vai ser direcionado para todos, deixando em aberto as necessidades individuais. Mais uma vez abre-se a discussão sobre o tipo de interação não colaborativo, Kenski (2003), não respeitando o modelo UAB, que tem como princípio a garantia da interação e da interatividade, ver (Quadro 2, item 2) construído entre docentes e alunos neste curso. Os Referenciais de EAD apóiam-se na garantia de uma filosofia efetiva de interação no processo de ensino e aprendizagem.

b) Problemas técnicos

A professora formadora apresentou um exemplo que aconteceu em outra disciplina no envio de atividades. O objetivo foi apresentar os problemas de acessibilidade dos alunos ocorridos para a realização de atividades e para demonstrar que o que pode ocorrer são prejuízos para os alunos. A professora confirma essa realidade comparando com a própria dificuldade de acesso que teve na plataforma por alguns dias, vejamos Anexo C (Quadro 22, Diálogo 1).

No Anexo C (Quadro 22, Diálogo 2), aparece outro problema técnico sendo identificado pelo professor formador como falha do ambiente. Os fechamentos das datas apresentaram problemas no desenvolvimento das atividades.

Os problemas com relação ao acesso no ambiente foi um fator real no andamento da disciplina pelos alunos e o PROF1 tentou chamar atenção dos docentes para esta realidade. Esses problemas não estavam relacionados apenas a problemas com a operadora e ao polo, mas à própria plataforma do curso e à estrutura das atividades no ambiente. O professor formador já havia identificado alguns problemas que poderiam prejudicar o processo de aprendizagem com os alunos, mas neste diálogo foi dada uma ênfase maior a esta questão. O professor formador aqui fez uma avaliação dos problemas técnicos, sensibilizado com os alunos, pois esta é uma função, como vimos anteriormente do OA como discute Cercato (2006). Esses problemas precisam ser avaliados para não acontecer a desmotivação do aluno e o desprestígio da EAD.

c) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

Os alunos, ao realizarem as atividades, reclamaram do quantitativo, apresentando dificuldades para a sua realização. Mas a coordenação do curso pediu para que se mantivesse o nível, como vimos no Anexo C (Quadro 22, Fala 1) da PROF1.

A questão que se apresenta é a quantidade de atividades desenvolvida pelos alunos, do qual se queixaram. Por terem as atividades funcionado como instrumentos de avaliação, os alunos ficaram limitados do processo de aprendizagem, à execução de atividades que valem nota, o que faz com que eles se sintam sobrecarregados. É necessário que se pense nas ferramentas disponibilizadas em EAD, e nas diversas possibilidades de inovação de espaços que promovam a aprendizagem do aluno e não se limite à avaliação. Portanto, não basta apenas o curso oferecer recursos técnicos e de conteúdo, é preciso ir além disto, como nos coloca Faria (2006).

d) Estrutura da Disciplina: Planejamento

No diálogo abaixo podemos perceber que, durante o curso, os docentes procuraram adequar a disciplina ao calendário do curso e à realidade da cultura local, respeitando o tempo com as necessidades dos alunos e respeitando os princípios do modelo UAB e de uma EAD aos moldes do construtivismo, ver Anexo C (Quadro 22, Diálogo 1).

e) Estrutura da Disciplina: Tarefa da Tutoria

A atividade de acompanhamento virtual do discente foi uma tarefa que deveria ser cumprida pelo docente, mesmo estando viajando. Aqui, percebemos a preocupação na garantia do atendimento aos alunos através das funções da tutoria que é de tirar dúvidas, assessorar, acompanhar, etc como define Villardi e Oliveira (2005). No Anexo C (Quadro 22, Diálogo 1) podemos perceber esta preocupação.

A elaboração dos relatórios semanais é também uma tarefa da tutoria que deve ser cumprida pelos docentes. Esses relatórios permitem ter o acompanhamento das atividades realizadas pelos docentes, suas dificuldades e o andamento da disciplina e dos alunos. Devem ser vistos como um instrumento de avaliação do curso e dos alunos pelos docentes pois, partindo deles, os docentes podem acompanhar todo o processo do curso. As avaliações, então deixam de ter um caráter puramente quantitativo que passa a ser qualitativo. Isto porém, não foi visto em nenhum momento, como podemos perceber no Anexo C (Quadro 22, diálogo 2).

5.3.1 Conclusão sobre atividades complementares:

Apesar das atividades complementares fazerem parte dos instrumentos de avaliação analisados e não terem uma definição clara na discussão pelos docentes, na reunião elas trazem um reforço em algumas categorias discutidas, o que serve como complemento para as discussões.

A forma de interação entre professor-aluno apareceu mais uma vez, de forma impessoal, promovendo um distanciamento na relação.

Os problemas técnicos reaparecem aqui trazendo como novo elemento os problemas da própria plataforma do curso, o que impede que os alunos realizem as atividades no prazo. Fator que desmotiva os alunos.

Com relação à estrutura da disciplina, três discussões foram levantadas: primeiro, a adequação do conteúdo à qualidade do curso de acordo com as exigências do mesmo, mantendo o nível pela quantidade de atividades; em segundo, adequação do conteúdo ao planejamento do curso. Esse planejamento deve contemplar a realidade cultural do público alvo e, para concluir, a terceira discussão está relacionada a tarefa docente, que se limitou-se, como nos instrumentos anteriores, a tirar dúvidas dos alunos no ambiente.

6. 2º MOMENTO: ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO

A partir deste momento será apresentada a análise do segundo, terceiro e quarto encontros. Diferentemente do primeiro, tais encontros terão como instrumento de análise o diário de observação.

É importante destacarmos que como foram utilizados os extratos das falas dos docentes registradas no diário, ao longo dessa análise serão encontradas as seguintes referências aos docentes: professor (s), tutores virtuais e professor formador. Serão essas as nomenclaturas utilizadas no registro de nossa observação.

O diário de observação foi utilizado como instrumento de registro dos dados, considerando que não foi possível haver gravação por questões estruturais.

6.1 SEGUNDO ENCONTRO DOS DOCENTES

A reunião foi realizada no laboratório de informática, nomeado por eles como sala da tutoria, foi compartilhada com outros tutores de outra disciplina.

Os sujeitos de nossa observação não ficaram isolados, e sim, misturados com os outros tutores e não houve espaço para gravação. Os docentes de outra disciplina estavam encerrando a sua disciplina e colocando as notas da turma.

No quadro abaixo apresentaremos a frequência da participação dos docentes neste encontro:

Docentes	Nomes	Freq. Dos Nomes
PROF1	R	22
PROF2	M	11
PROF3	A	8
PROF4	J	10
PROF5	R	7
PROF6	F	5
PROF7	G	4

Quadro 13: Frequência de Participação

Como podemos perceber, nesta reunião estavam presentes todos os docentes e o quadro 13, diferentemente do primeiro dia de observação, não apresenta a frequência dos diálogos gravados, mas o registro da fala na participação da reunião, registradas durante a observação.

Da mesma forma que na semana anterior o docente que mais apareceu na frequência da participação foi o PROF1, sendo o formador responsável pela coordenação do grupo. A segunda maior frequência foi do PROF2, o coringa. Esta situação também se assemelha com a semana anterior, sendo o objetivo de este professor servir de apoio ao PROF1. O PROF4 se destacou um pouco mais que o PROF3 o qual teve um destaque muito maior no primeiro dia de observação. Eles pareceram ter uma familiaridade maior com o PROF1 e PROF2 e com o ambiente, por já terem sido tutores em outro momento na instituição. O PROF5 atuou mais do que no dia anterior. Apesar de não expressar muito suas opiniões, participou com o PROF4 na elaboração das atividades no computador e estava muito interessado em tudo. Já o PROF6 que é o novato pouco falou, muito mais observou, assim como o PROF7 que não estava presente na reunião anterior.

Diante das categorias definidas no primeiro encontro fizemos a análise da observação do diário, como veremos a seguir:

a) Estrutura da Disciplina: Tempo

Ao iniciar nossa observação verificamos que o PROF2, PROF5 e PROF4 estavam vendo as atividades que foram postadas pelos alunos nos computadores, ver Anexo D (Quadro 23, Fala1).

As atividades funcionaram como instrumentos de avaliação e aconteceram dentro de uma cronologia relacionando conteúdo estudado com as atividades desenvolvidas pelos alunos. Sendo assim, os docentes esperaram que os alunos postassem as respostas seguindo o cronograma das atividades. Da mesma forma do primeiro dia de avaliação, no diálogo, percebemos alguns elementos que identificaram o caráter tradicional da avaliação, entre eles, o tempo, que apareceu como determinante, amarrando o aluno em um momento determinado para

aprender. Não são vistos neste sentido, os ritmos individuais dos alunos, como discute Perrenoud (1999).

A preocupação que o PROF2 trouxe estava relacionada com o fator tempo determinado, separando a hora de estudar o conteúdo com a hora de realizar as atividades. Apesar de o ambiente não estar fechado para que o aluno realizasse a atividade, isto foi criticado pelo professor. Para ele, o tempo planejado tinha que ser seguido e determinante do processo de estudo do aluno. A fala do docente também mostrou essa preocupação como vimos no Anexo D (Quadro 23,Fala 2).

b) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

Na reunião os docentes tiraram dúvidas, discutiram os problemas e elaboraram materiais partindo do conteúdo da disciplina. Tais materiais foram confeccionados pelos PROF4 e PROF5. Os dois docentes organizaram-se para a elaboração do material em conjunto, da mesma forma que fizeram na reunião anterior. O que é interessante a ser destacado nesta dupla é que os dois possuíam perfis diferentes. Um era o mais novo do grupo e já possuía experiência na tutoria e o outro era o mais velho do grupo, e esta, era sua primeira experiência na tutoria. Durante a observação o PROF4 e a PROF5 começaram a fazer slides sobre elaboração de projeto, no Powerpoint, que foi apresentado na aula presencial.

Conforme discutimos anteriormente os docentes apresentaram uma relação cooperativa como mostrado em Piaget (1994), em que a troca na relação de interação foi uma prática constante. Independente das diferenças, vimos aqui o compartilhar entre os pares como identifica CURTO (2000), fortalecendo a aprendizagem e grupo.

c) Experiência Docente

O PROF3, da mesma forma que na reunião anterior, participou ativamente das atividades do grupo e como estava mais familiarizado com o ambiente e com o curso trocou sua experiência com os outros docentes. O PROF3 compartilhou sua experiência com os demais para solucionar os problemas do grupo.

Durante a observação verificamos que existiu o compartilhar entre os docentes através de suas experiências, como no Anexo D (Quadro 23, Fala 1). A prática de compartilhar os saberes se assemelha a concepção que Piaget (1994) traz sobre uma interação social igualitária, em que não há hierarquia na relação de cooperação entre seus pares.

d) Concepção de Avaliação do aluno:

A preocupação das atividades pelas notas, a não leitura do ambiente, a falta de compromisso com a qualidade do curso discutida pelos docentes na reunião anterior reapareceu nas falas dos docentes mais uma vez. Diante disso, a *concepção de avaliação do aluno* estava relacionada à execução das atividades no ambiente, como vimos no Anexo D (Quadro 23, Falas 1 e 2). Nestas falas, encontramos um modelo de EAD ligado ao tecnicismo, como aponta Cavalcante e Leite (2008), limitando os novos ambientes às práticas antigas, como foram percebidas no primeiro momento.

e) Comunicação: Professor-Aluno

A forma de comunicação entre os docentes e alunos se limitou às reclamações referentes aos problemas relacionados às notas das atividades como comentou PROF3, no Anexo D (Quadro 23, Fala 1).

Um aspecto interessante que também é apresentado na conversa dos docentes é o formato na comunicação entre professor-aluno, no Anexo D (Quadro 23, Diálogo1).

O problema da comunicação entre professor-aluno reaparece nessa reunião como forma de não promover uma interação efetiva na relação professor-aluno, não desenvolvendo o que se espera em EAD: uma interação dinâmica, como afirma Dias (2006).

f) Estrutura do Curso: Quantidade de Mensagens

A PROF1 no Anexo D (Quadro 23, Fala 1) continuou reclamando do número de mensagens recebidas e concentradas na sua pessoa. Os alunos parecem não perceber o tutor como responsável ou como aquela figura que resolve os problemas.

A quantidade de alunos assustaram os docentes, o que talvez explique a quantidade de mensagens e a dificuldade de contornar os problemas pelos docentes, como vimos no Anexo D (Quadro 23, Fala 1).

g) Problemas Técnicos

Os docentes contaram, ainda, com a presença de um técnico, que por sua vez, orientou os docentes dando suporte na sala. Assim como no modelo UAB, no curso observado existiu uma equipe multidisciplinar, em que especialistas em informática dão suporte ao trabalho do professor. Os docentes aproveitaram para tirar dúvidas, ver Anexo D (Quadro 23, Fala 1).

h) Gestão da Tutoria:

A gestão da tutoria não foi centrada na figura do professor formador PROF1. Durante as observações verificamos que os docentes tiveram autonomia para mexer no ambiente, tirar dúvidas de seus colegas com relação a questões técnicas, pedagógicas etc.

O PROF7 estava com o PROF3 em outro grupo, do outro lado da sala, ver Anexo D (Quadro 23, Diálogo 1). A construção de uma equipe multidisciplinar é um dos objetivos de um curso de qualidade de acordo com o modelo UAB. Como percebemos aqui, os docentes precisavam de um suporte tecnológico que desse apoio no processo de desenvolvimento do curso. Como no curso pesquisado um dos maiores dilemas foram os problemas técnicos, este apoio foi fundamental.

O fato de o PROF3 ter dado orientações para PROF7 e PROF6 não descaracteriza a função da PROF1 que está sempre observando e ajudando o grupo, além de apresentar preocupações com a organização dos tutores na

disciplina. Juntos, os docentes constroem um grupo de aprendizagem que podemos chamar de comunidade de prática Mengali (2004).

A presença da coordenação do curso se fez na fala do professor formador, assim como na reunião anterior o nome do coordenador é lembrado, apesar de não estar presente, como vimos no Anexo D (Quadro 23, Fala 1). Pelo que podemos perceber nas reuniões, a coordenação do curso não estabeleceu uma relação direta com os docentes, que ficou a cargo da professora formadora.

i) Experiência Discente

A dificuldade de acesso dos alunos não só a nível técnico, mas também a falta de experiência com EAD parecem ter dificultado o desempenho dos alunos na disciplina, como podemos verificar no Anexo D (Quadro 23, Fala 1) em que percebemos que a relação entre professor-aluno se limitou às reclamações associadas às dificuldades encontradas pelos alunos no curso, reforçando o caráter limitado de uma prática interativa.

6.1.2 Conclusão do segundo encontro

Os docentes se reuniram em pequenos grupos de duas ou de três pessoas, para desenvolver atividades, discutir problemas e apresentar soluções. Nas discussões os docentes demonstraram preocupação com o tempo o conteúdo. O tempo relacionado às atividades pré-definidas e planejadas, de acordo com o conteúdo, não permitiu a autonomia do aluno com relação à organização dos estudos de acordo com o seu tempo de estudo.

Com relação ao conteúdo, nessa reunião os docentes se organizaram em grupo para organização e elaboração de material para a aula presencial.

Nesse encontro podemos verificar que não apenas a PROF2, orienta, com relação às suas experiências com os docentes, mas o PROF3 também exerce este papel. Tal atitude já havia sido repetida pelos dois docentes na reunião anterior.

Na fala dos docentes os alunos se preocuparam apenas com a execução de atividades para nota, e a comunicação entre professor-aluno reaparece nesta reunião, e limita-se a reclamações dos alunos com relação às notas.

Na discussão sobre a quantidade de mensagens depositadas no ambiente, o professor formador chama atenção pelo olhar que os alunos têm dos tutores, em que eles não percebem os tutores como responsáveis pela disciplina, além disto, foi evidenciada a grande quantidade de alunos matriculados no curso.

Ao contrário das reuniões anteriores, nessa não foram discutidos os problemas técnicos. Mas apareceu a figura do suporte, que orientou os docentes e mostrou que o curso foi composto por uma equipe multidisciplinar.

A gestão da tutoria foi uma categoria que apareceu nesse grupo na figura do professor formador. Na reunião observamos os docentes dando encaminhamentos tanto de ordem técnica quanto pedagógica, portanto tais decisões não se centralizaram na figura do gestor do grupo. A figura do coordenador do curso foi lembrada, mostrando que algumas determinações são limitadas e que não podem ser mudadas, mas os docentes têm livre expressão e todas as discussões são compartilhadas.

Um ponto interessante que apareceu nas discussões foi a experiência discente. Algumas dificuldades dos alunos se explicaram pela falta de conhecimento e experiência dos alunos em um curso de EAD online.

7. TERCEIRO ENCONTRO DOS DOCENTES:

A reunião aconteceu na sala da tutoria que é o laboratório de informática, da mesma forma da reunião anterior, estiveram presentes os tutores (PROF2, PROF5 e PROF7 e) e o formador PROF1. Os tutores PROF3, PROF4 e PROF6 não estavam presentes.

Docentes	Nomes	Freq. Dos Nomes
PROF1	R	48
PROF2	M	18
PROF3	A	-
PROF4	J	-
PROF5	R	21
PROF6	F	-
PROF7	G	22

Quadro 14: Frequência de Participação

De acordo com o quadro de frequência de participação, podemos perceber que o PROF1 continuou destacando-se com relação aos outros docentes exercendo o seu papel de coordenador do grupo.

O PROF2, diferentemente das duas primeiras reuniões, não apareceu em segundo lugar; isto se deu pelo fato de ele não ter ficado presente durante toda a reunião. Como o seu papel foi de dar apoio ao PROF1, sua participação passou a não ser mais tão necessária, tendo em vista que os problemas, agora, apresentaram-se amenizados.

Os PROF3 e PROF4 são os tutores que estiveram mais atuantes nas outras reuniões não compareceram a essa; isso talvez explique o aumento na frequência da participação do PROF5 e PROF7. Mas uma questão precisa ser destacada, o PROF5 que quase não apareceu na primeira reunião começou a ter uma participação crescente ao longo do encontro.

Discutiremos a seguir as temáticas construídas pelos docentes:

a) Concepção de Avaliação do Aluno

Os docentes apresentaram em alguns momentos a preocupação dos alunos com relação à avaliação da mesma forma que houve nos dias anteriores a esta. Os docentes discutiram que a preocupação dos alunos estava direcionada à nota, como apresenta Anexo E (Quadro 24, Fala 1) o PROF1.

Diante das reclamações com relação às notas o professor formador sugeriu deixar uma mensagem no ambiente informando a tarefa de substituição que valeu nota e deixou bem claro que os alunos saibam distinguir o que valeu ou não valeu nota no ambiente, como vimos no Anexo E (Quadro 24, Fala 2). Da mesma forma que foi apresentada nas reuniões anteriores, os alunos apresentaram práticas antigas de avaliação, como discute Cavalcante e Leite (2008).

b) Comunicação: Professor-Aluno

Este momento foi diferente das reuniões anteriores porque os docentes relataram a comunicação com os alunos durante e após a aula presencial e foi visível na fala deles que este encontro provocou modificações na relação de interação com os alunos, como vimos no Anexo E (Quadro 24, Diálogo 1). Este diálogo reflete como os docentes puderem perceber as atitudes dos alunos no compromisso para a realização das tarefas e como eles perceberam o movimento dos discentes. Além disso, percebemos que os alunos se limitaram a relação mecânica das tarefas não havendo compromisso com a relação de ensino e aprendizagem como afirma Peters (2004), quando é transportado o modelo convencional de aprendizagem e os alunos não constroem autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem.

No Anexo E (Quadro 24, Diálogo 2) podemos perceber que a atitude dos docentes no esclarecimento da forma de contato dos alunos com a equipe promoveu uma boa aceitação dos alunos.

O professor coringa apresentou a preocupação de deixar os alunos informados das decisões e soluções do grupo como podemos ver no Anexo E (Quadro 24, Fala 1).

O salto referente à interação que aconteceu na relação de comunicação aluno-professor ficou bem evidente, pois a aula presencial possibilitou a quebra do distanciamento criado inicialmente, não pelo ambiente virtual, mas pela forma de relação criada pelos docentes. O instrumento de avaliação, projeto, permitiu criar um espaço que gerou dúvidas de conteúdos, e nas orientações das atividades, este pareceu ser também um elemento que promoveu uma aproximação nessa interação, não limitando sua função a questões técnicas. Como afirma Silva (2008) um curso de EAD online deve oferecer uma interação que favoreça a aprendizagem, não se limitando à transmissão de conteúdos.

c) Comunicação: Imagem do Docente

Os docentes explicitam a necessidade de postarem a imagem no ambiente que personalizou o trabalho da tutoria. Tal atividade dos docentes promoveu um momento para o compartilhamento de ideias e sugestões entre eles, referentes a imagens de paisagens, como vimos no Anexo E (Quadro 24, Diálogo 1).

Sempre foi esse o clima do contato entre os docentes. Apesar das tensões geradas pelos problemas anteriores os docentes compartilharam de um ambiente de troca harmoniosa não havendo competição e nem uma relação individualista como apresenta Faria (2006).

d) Comunicação: Professor-Professor

Discutida na categoria anterior, esta relação acontece de forma cooperativa, em que a interação ocorre de forma espontânea; os participantes trocam e-mails e experiências com bastante harmonia. Nos nossos registros encontramos as (seguintes) observações, como observamos no Anexo E (Quadro 24, Diálogo 1). Eles formaram duplas para montagem de material. Na parceria entre PROF1 e PROF7, conversaram entre si e construíram um texto para ser colocado no ambiente.

Estes elementos caracterizam a docência compartilhada, sejam em duplas, trios ou individualmente eles estavam sempre dispostos a compartilhar, ajudando uns aos outros, seja com relação a questões técnicas ou pedagógicas. Como afirma

Bruno (2008) os professores criaram uma nova postura em virtude das exigências e das necessidades encontradas.

e) Problemas Técnicos

Nesta reunião foram apresentadas as dificuldades dos alunos em visualizar as notas e das falhas do ambiente, como podemos ver no Anexo E (Quadro 24, Diálogo1).

Os problemas técnicos continuam não permitindo que o aluno tenha um feedback de suas atividades não podendo visualizar seu desempenho. Como sabemos o feedback é um elemento fundamental para que o aluno possa acompanhar seu desenvolvimento, segundo Moterle (2008).

f) A Gestão da Tutoria

A reunião foi direcionada pelo professor formador, ele foi quem tomou as determinações pedagógicas e administrativas. Suas decisões foram explicitadas, não foi tomada nenhuma decisão que não tenha sido apresentada aos docentes conforme Anexo E (Quadro 24, Diálogo 1).

A gestora procurou tomar conhecimento da situação dos docentes para ficar a par dos acontecimentos; além disso, os docentes se relacionaram com a gestora de forma harmoniosa, observando, trocando ideias e dando sugestões. Existiu um constante trabalho de parceria. Anexo E (Quadro 24, Diálogo 2).

O PROF2, que dava suporte a PROF1 apareceu com menos frequência nesta reunião, sua participação vai diminuindo à medida que os problemas começaram a desaparecer como podemos verificar ao longo das observações. No Anexo E (Quadro 24, Diálogo 3) verificamos sua participação no grupo.

A prática de uma coordenação de apoio se repetiu no percurso das reuniões, garantindo a supervisão das atividades do grupo e da construção de um ambiente onde juntos, de forma cooperativa segundo Moraes (2005), eles aprendem através de ações e operações executadas em comum a criarem uma nova prática da tutoria.

g) Experiência Docente

Os docentes, durante a reunião compartilharam suas experiências, entre elas a realizações de atividades, como verificamos no Anexo E (Quadro 24, Diálogo 1). Os docentes não se viram como concorrentes, como competidores como acontece em um espaço moldado por uma abordagem tradicional. Em suas relações construíram uma prática compartilhada percebendo em si a necessidade do outro, e não na solidão, como discutimos no conceito de docência compartilhada em Platone e Hardy (2004).

h) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

Pouco se falou em conteúdo, pois este pareceu ser um assunto que se findou, anteriormente pela equipe de coordenação do curso, em sua montagem, mas na fala dos docentes encontramos um momento em que um professor apresentou sua preocupação com relação à atualização de uma fonte, como identificamos no Anexo E (Quadro 24, Fala 1). No diálogo a seguir verificamos que a disciplina também se adaptou às necessidades, não apenas na possibilidade de promover visitas técnicas, tornando o planejamento maleável, mas também por permitir que o aluno tivesse autonomia de escolher a temática do projeto que iria desenvolver. Anexo E (Quadro 24, Diálogo 1).

Os docentes não modificaram a estrutura construída, mantendo o planejamento pré-definido como abordamos nas reuniões anteriores. Esse modelo de curso nos reporta à concepção tradicional de educação, onde as posturas convencionais são transportadas para os ambientes virtuais como visualizamos no modelo de educação virtual convencional de Peters (2004).

7.1 Conclusão do Terceiro Encontro

A preocupação com a nota continuou sendo um dos problemas apresentados pelos docentes nesta reunião. Percebemos que tais preocupações foram geradas pelos problemas técnicos da plataforma. Os alunos executaram as atividades e não

visualizaram suas notas. Estes problemas, por sua vez, não são solucionados ao longo da disciplina, e sim, no final. Apesar de os alunos receberem informações sobre as soluções, eles não ficaram satisfeitos porque ficaram sem um feedback das avaliações.

Nesta reunião, os docentes discutiram a mudança de postura dos alunos no ambiente virtual após a aula presencial. O contato pessoal com os docentes na aula contemplou muito das angústias tanto dos alunos quanto dos docentes. A aula teve como objetivo tirar dúvidas dos alunos com relação aos problemas ocorridos, orientar os com relação ao direcionamento de mensagens postadas no ambiente, estruturar o funcionamento da equipe do curso, a hierarquia, e as orientações para a construção do projeto. O que nos parece é que esse contato modificou a forma de interação na relação entre professor-aluno. Muitas das barreiras criadas durante a disciplina na relação de comunicação ruíram, a partir deste encontro. Esta quebra surpreendeu tanto os docentes quanto os alunos.

Nesta reunião, os docentes compartilharam imagens para serem colocadas no ambiente. O fato de personalizar o ambiente individual do professor promoveu uma interação entre eles de forma espontânea, apesar de ser uma tarefa obrigatória da disciplina.

A comunicação entre seus pares apareceu nesta reunião de forma diferenciada; eles compartilham e-mails e suas experiências de forma espontânea, formando pequenos grupos, e desenvolveram atividades em conjunto, independente da experiência das funções.

Os problemas técnicos reapareceram não apresentando problemas novos, mas os problemas antigos em que os alunos não conseguiram visualizar suas notas. Os problemas se arrastaram ao longo da disciplina, promovendo insatisfações nos alunos.

O professor formador, na gestão da tutoria, apesar de apresentar suas determinações, direcionamento e informes, mostrou de forma clara todos os problemas que ocorrem no curso, desde problemas administrativos aos pedagógicos e não tomou nenhuma definição sem consentimento dos docentes.

Como se viu anteriormente os docentes compartilharam suas experiências ao longo da reunião, no sentido de mostrar o que foi colocado na plataforma com relação às mensagens, orientação aos alunos, etc.

Com relação à estrutura da disciplina um dos docentes apresentou uma preocupação com relação ao conteúdo da disciplina, mas não existe no curso autonomia dos tutores em alterar os conteúdos existentes.

8. QUARTO ENCONTRO DOS DOCENTES

Como podemos perceber no quadro a seguir, estiveram presentes na reunião o professor formador (PROF1) e os tutores (PROF4, PROF5 e PROF7). Não participaram da reunião (PROF2, PROF3 e PROF6).

Docentes	Nomes	Freq. Dos Nomes
PROF1	R	37
PROF2	M	0
PROF3	A	0
PROF4	J	23
PROF5	R	8
PROF6	F	0
PROF7	G	9

Quadro 15: Frequência de Participação

Diferentemente das reuniões anteriores o PROF2, considerado o coringa não estava presente. Como era esperado, à medida que fosse resolvendo os problemas, o PROF2 iria desaparecendo.

A PROF1 como nas reuniões anteriores foi quem mais apareceu assumindo seu papel de coordenadora do grupo.

Dos tutores presentes, o PROF4 liderou a discussão da reunião; foi quem mais apresentou exemplos e relatou a sua experiência. Uma coisa importante de se observar foi que na reunião anterior ele não esteve presente e isto explica a necessidade de relatar sua experiência da aula presencial.

A reunião começou tarde e inicialmente os docentes bateram um papo sobre a experiência deles no ensino presencial. Foi um papo informal, quando eles trocaram suas experiências enquanto docentes.

PROF1 chegou muito tarde e a reunião teve mais como objetivo dar sequência a alguns encaminhamentos definidos na reunião anterior.

a) Concepção de Avaliação do Aluno:

A realização das tarefas pelos alunos continuou sendo um dos problemas discutidos entre os docentes. Os alunos deram prioridade à realização das tarefas porque estas valem nota, parecendo que para o aluno o mais importante na disciplina foi a avaliação. A *Concepção de Avaliação* deles esteve presente apenas na realização das tarefas, ver Anexo F (Quadro 25, Fala 1).

As tarefas possuíam um tempo determinado para a realização da mesma, caracterizando assim uma abordagem tradicional de ensino aprendizagem onde o de avaliação caracteriza-se como tradicional pelo modelo e-learning como foi visto em Kenski (2008). Sendo assim os alunos não se preocuparam em estudar primeiro para depois realizar as tarefas, e sim, em realizá-las diretamente.

b) Comunicação: Professor-Aluno

Como anteriormente, os docentes identificaram uma melhoria na relação de comunicação com os alunos. O encontro presencial proporcionou um contato pessoal com os docentes permitindo a quebra de um distanciamento pessoal e os docentes passaram a se relacionar melhor com os alunos após a aula, como podemos perceber no Anexo F (Quadro 25, Diálogo 1) entre PRO4 e PROF5.

Da mesma forma de anteriormente, os docentes colocaram que após a aula presencial os alunos começaram a postar dúvidas sobre o projeto, mas as reclamações sobre a nota e na comunicação entre professor-aluno continuaram: PROF1 relata um aluno que discorda de uma nota que obteve. Anexo F (Quadro 25, Diálogo2).

Mais uma vez percebemos aqui o modelo tradicional de ensino presencial sendo transportado ao curso online, em que onde o processo de avaliação não faz parte da preocupação, na relação professor-aluno, e sim, a avaliação, segundo Cavalcante e Leite (2008).

O perfil do aluno na disciplina foi apresentado da mesma forma, se comparada com as outras reuniões. Comparando com outras turmas do curso, o professor formador identificou a dificuldade de relacionamento que foi construído nesta. Anexo F (Quadro 25,Fala 1).

Diante do que foi exposto nas nossas observações, esta dificuldade aconteceu permeando por dois aspectos básicos sendo esses os problemas que surgiram por problemas técnicos, e que não foram totalmente resolvidos e a dificuldade de comunicação construída na relação professor-aluno.

Os docentes parece não terem conseguido construir uma relação harmoniosa com seus alunos. Como foi apresentado por Villardi e Oliveira (2005) o tutor deverá apresentar algumas qualidades em suas funções, entre elas está em estabelecer relações empáticas com seus interlocutores. A não construção dessa empatia parece dificultar a relação de afetividade na relação professor-aluno.

c) Gestão da Tutoria

Os docentes ficaram aguardando o professor formador chegar para começar a reunião; ao chegar, ele direcionou as atividades do dia e os docentes saíram do espaço onde estavam, foram para a mesa de reunião e ficaram em círculo. A partir daí os docentes tiraram dúvidas, apresentaram as dificuldades, pediram encaminhamentos, informaram os seus problemas como podemos perceber no Anexo F (Quadro 25, Diálogo 1) entre PROF4 e PROF7. Sendo assim, apesar das funções dos docentes estarem definidas hierarquicamente, entre tutores virtuais e professor formador, a forma em que esses pares se organizam para discutir os problemas e solucioná-los, caracterizam-nos como uma comunidade de prática, como vimos em Mengali (2004).

Nas falas podemos perceber como os alunos lidaram com a questão da hierarquia do curso. Os alunos tiveram acesso à comunicação direta com o professor formador, coordenador e com a direção do curso pelo ambiente virtual, como vimos no Anexo F (Quadro 25, Fala 1).

As falas a seguir mostraram que a reunião estava direcionada ao professor formador. Os alunos não construíram uma relação empática com os seus professores como vimos na categoria anterior, discutido em Villardi e Oliveira (2005). Enquanto os docentes respondiam as mensagens e verificavam as notas no ambiente, o professor formador apresentou alguns exemplos e informações que aconteceram durante a semana e que foram direcionadas a ele; como observamos no Anexo F (Quadro 25, Diálogo 2). Diante deste diálogo podemos perceber dois

pontos. O primeiro se refere à relação entre tutor virtual e professor formador, apesar de acontecer uma prática democrática nesta relação, os professores reconhecem em suas práticas a figura do professor formador como orientador acadêmico, sendo responsável pela administração do grupo. Outro ponto é que os alunos não construíram esta relação com os alunos, as mensagens não são dirigidas a ele o que observamos que mesmo com as mudanças que aconteceram com relação ao projeto não houve uma mudança efetiva na relação de interação entre professor-aluno. A relação que começou a ser construída parece não ter sido alimentada pelos docentes.

O professor formador manteve uma postura informal de reunião, não se expressou de forma a controlar as discussões ou direcionando as atividades do grupo. Os docentes possuíam uma autonomia na comunicação e na forma de solucionar os problemas. O professor formador gostava de deixar na maioria das vezes o ambiente bem descontraído falando dos problemas pessoais com o filho e oferecendo lanche, como nesta reunião em que colocou, por exemplo, um saco de chocolate na mesa. Anexo F (Quadro 25, Diálogo 2).

Como nas reuniões anteriores os docentes realizam atividades em conjunto e inclusive em parceria com o professor formador, no final da reunião PROF4 e PROF1 ficaram fazendo a contagem da pontuação das atividades.

d) Experiência Docente

Nessa reunião, o que se destacou foi o período que antecede à entrada do professor formador ao dar início à reunião. Os docentes ficaram trocando as experiências que tiveram nas escolas públicas que lecionaram e, principalmente, relataram sobre o comportamento dos alunos, como poderemos perceber na discussão entre PROF7, PROF4 e PROF5 no Anexo F (Quadro 25, Diálogo 1) em que ficaram conversando sobre comportamento dos alunos de escola pública.

Os docentes relataram qual o perfil que eles possuíam dos alunos de escolas públicas, indicando a violência, o desrespeito ao professor, a insegurança e a falta de interesse pessoal. Esta troca revelou a informalidade do grupo e a capacidade de trocarem não apenas assuntos relacionados às disciplinas, mas suas experiências pessoais, suas concepções, seus medos e seus receios.

Percebemos aqui o quanto os saberes da experiência como vimos em Ghedin (2002) são importantes para refletir sobre a ação da prática do docente.

e) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

Nessa reunião, discutiu-se também, sobre a dificuldade de um aluno no ambiente, esta dificuldade é identificada como falta de leitura ou dificuldades específicas dos alunos como vimos no Anexo F (Quadro 25, Diálogo 1).

Os alunos apresentaram dificuldades de *conteúdo* e apresentaram nas mensagens estas dificuldades. Como foi relatado na relação de comunicação, os alunos após a aula presencial sobre projetos começam a enviar mensagens sobre os projetos, como vimos no Anexo F (Quadro 25, Diálogo 2). Nesse momento, identificamos os docentes trocando informações sobre conteúdo, seja nesta disciplina ou em outra. Os docentes ao identificarem o surgimento de uma comunicação diferente, como tirar dúvidas de conteúdo, eles reforçaram a necessidade de estabelecer uma interação distante com o aluno. As mudanças criadas pelos discentes não provocaram mudanças na prática do professor, eles continuaram fazendo críticas aos alunos.

O que podemos perceber é que o tipo de interação que foi exigida dos docentes na relação com os alunos caracteriza um tipo de interação em que a relação deve limitar-se a questões técnicas e pedagógicas não proporcionem uma relação afetiva entre eles, diferentemente do que discutimos em Rodrigues (2008).

f) Relação entre Ensino Presencial e a Distância

No diálogo entre os docentes podemos visualizar problemas de ordem pedagógica, em que a carga horária da disciplina se difere com a do ensino presencial como analisamos no Anexo F (Quadro 25, Fala 1). Esta ação compromete a proposta de um curso reconhecido pelo MEC, pois uma das exigências do modelo UAB é que a carga horária do presencial deverá ser a mesma, a distância.

Esta redução pode explicar também a dificuldade encontrada pelos alunos em executarem os projetos na relação com o tempo da disciplina.

Percebemos aqui que o modelo do curso buscou cumprir as exigências da proposta do modelo UAB, sendo assim transporta para o ambiente virtual o modelo convencional de ensino e aprendizagem real como apresenta Peters (2004), sem nenhuma reflexão.

8.1 Conclusão do quarto encontro

Na visão dos docentes, percebemos que, como a comunicação dos alunos no ambiente continuou limitando-se basicamente na preocupação referente à nota, os alunos não demonstraram empolgação com relação a disciplina e nem ao curso.

Um elemento novo que apareceu nesta reunião foi a o tempo da tarefa. O professor concluiu que o não entendimento da tarefa se dar pela falta de estudo do aluno. Para eles os alunos continuam entrando no ambiente, não preocupados com a aprendizagem, e sim, com a execução de tarefas para a nota.

Na reunião ficou bem clara a posição do professor formador como gestor do grupo. A reunião só iniciou após a chegada do mesmo. Os docentes apesar de terem liberdade no grupo, respeitaram e aguardaram o posicionamento do gestor da tutoria. Este exerceu seu papel de forma democrática compartilhando suas ideias e decisões, não possuindo uma postura fechada e atuando como orientador e parceiro dos docentes.

Os alunos parecem ter sido um desafio para os docentes, pois os mesmos identificaram a turma como difícil de ser trabalhada, mas alguns fatores podem ter contribuído para estas dificuldades, como problemas técnicos, quantidade de alunos e a dificuldade dos docentes na relação de interação virtual com os alunos.

Os docentes constroem uma relação que vai além da relação profissional, no sentido em que trocam experiências não apenas de tutoria, mas de suas práticas de forma informal, como acontece antes de iniciar a reunião. Não existe entre os docentes uma relação individualizada, distante e informal, pelo contrário o clima descontraído entre eles é uma característica que foi sendo fortalecido durante o desenvolvimento da disciplina, o que o tornam um grupo que interage de forma cooperativa como foi visto em Piaget (1973).

Com relação ao conteúdo nesta reunião os docentes relatam a inserção de mensagens dos alunos com relação a dúvidas sobre projetos, apresentando assim,

suas dificuldades. O encaminhamento dado após a aula presencial e a forma que as atividades foram relacionadas à construção do projeto promoveu uma mudança na postura dos alunos.

Um elemento novo aparece nas discussões desta reunião que é a carga horária do curso, o que é identificado, cumprindo como foi determinado, inclusive por lei, em que a carga horária de uma disciplina em um curso de EAD tem que ser igual ao do presencial. Talvez esses sejam também uns dos fatores que poderão explicar as dificuldades que foram encontradas pelos alunos na realização das atividades.

9.3º MOMENTO: ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO

Esta reunião foi realizada na sala nova da tutoria. No quadro 13, podemos perceber que dos sete docentes apenas três participaram da reunião. PROF1 (professor formador) apareceu com mais frequência na participação da reunião. PROF5 e PROF7 apareceram com um nível de frequência semelhante, sendo estes os únicos docentes (tutores) presentes.

PROF2 não participou mais das reuniões como foi esperado, PROF4 desapareceu da sua função de tutora, tanto virtualmente, quanto presencialmente, PROF3 estava viajando e PROF6 não pôde comparecer.

Sendo assim a reunião praticamente aconteceu em dois momentos. O primeiro, uma conversa entre PROF1 e PROF5 e o segundo um debate entre: PROF1, PROF5 e PROF7.

Docentes	Nomes	Freq. Dos Nomes
PROF1	R	56
PROF2	M	-
PROF3	A	-
PROF4	J	-
PROF5	R	29
PROF6	F	-
PROF7	G	25

Quadro 16: Frequência de Participação

9.1 Objetivo da reunião

A reunião teve como objetivo a entrega do relatório final com as notas pelos tutores, e a avaliação da disciplina.

A reunião foi coordenada pelo professor formador (PROF1) do início ao fim e teve como temas de discussão as categorias abaixo:

a) Concepção de Avaliação do Professor

Durante essa reunião não foi discutido a *concepção de avaliação do aluno*, na visão do professor, mas a *concepção de avaliação do professor* na visão do professor formador. Tal mudança ocorreu pelo próprio objetivo da reunião de ser uma reunião de avaliação da disciplina.

O fator que redireciona a discussão do grupo é a quantidade de reprovação na disciplina, o que preocupou profundamente o professor formador, fazendo com que ele parasse para refletir inicialmente sozinho e posteriormente em grupo sobre a concepção de avaliação dos docentes, pois isto pareceu justificar a quantidade de reprovação existente, como poderemos perceber do diálogo entre PROF1 e PROF5. Anexo G (Quadro 26, Diálogo 1).

O que podemos perceber aqui é que o critério de aprovação do professor parece ter sido puramente quantitativo, não considerando outros critérios de avaliação, como questiona a PROF5 e o PROF1 no Anexo G (Quadro 26, Diálogo 2).

Podemos verificar que os docentes, ao discutir, explicitam que avaliar não é apenas avaliar o aluno de forma quantitativa e, sim, avaliá-lo de forma qualitativa, levando em conta a participação e o desempenho. O que podemos perceber é que existe uma clareza de concepção da avaliação que foi realizada (avaliação tradicional) pelos docentes e uma concepção que eles perceberam ser necessária e que não foi realizada (avaliação formativa). Esse diálogo, como identifica Hoffman (2003) faz parte da concepção e da prática da avaliação de docentes do ensino superior sobre avaliação, como bem afirma PROF5, no Anexo G (Quadro 26, Fala 1).

É importante percebermos que o PROF5, chamou a atenção para o fato que, a própria disciplina pediu uma mudança de postura do professor, mas o que parece foi que isto não foi suficiente para que houvesse uma mudança.

No diálogo seguinte, apareceu outro elemento discutido dentro de uma concepção de avaliação tradicional que foi uma concepção de avaliação moldada sobre os pilares de um modelo de sociedade neoliberal, sendo esta excludente, seletiva e classificatória, permitido a aprovação não de todos, mas apenas de uma

parcela do alunado, como identifica Perrenoud (1999). Vejamos essa concepção na fala do professor formador no Anexo G (Quadro 26, Diálogo 3).

A postura dos docentes foi apresentada de forma tradicional. Isto se explica pelas críticas que foram feitas pelo professor formador quando levanta suas posturas no sentido do compromisso com suas atividades. Fecharam a avaliação quantitativa e apesar de terem reprovado um quantitativo grande de alunos não pararam para fazer nenhuma avaliação qualitativa do resultado de sua turma, ou seja, o compromisso dos docentes se encerrou com o fechamento das notas, não havendo nenhuma preocupação com a aprovação e reprovação dos alunos, como podemos perceber na avaliação do professor formador no Anexo G (Quadro 26, Fala 2).

b) Estrutura da Disciplina: Feedback

O professor formador apresentou como ponto de preocupação na disciplina, o não feedback, prática fundamental em EAD como apresentou Moterle (2008), dado ao aluno pelos docentes com relação ao conteúdo. Os alunos ao não serem contemplados redirecionaram a comunicação com os docentes (tutores) para o professor formador. Anexo G (Quadro 26, Diálogo 1).

O professor formador chamou a atenção que durante as reuniões que aconteceram no grupo não foi explicitado pelos docentes problemas de comunicação com os alunos sobre conteúdo, pelo contrário, a crítica partia sempre do professor apresentar que as reclamações, as mensagens dos alunos eram sempre de reclamações técnicas, como verificamos no Anexo G (Quadro 26, Fala 1).

Como podemos perceber, o professor formador afirmou que os docentes não estavam desempenhando suas funções com relação a tirar dúvidas do conteúdo da disciplina. Talvez uma questão que podemos levantar é o porquê disto não ter sido feito anteriormente, sendo explicitada apenas neste momento pelo professor formador.

c) Problemas Técnicos

Com relação a essa categoria, na reunião foram apresentados os problemas técnicos que ocorreram durante a disciplina como justificativa para a quantidade de reprovações como falou PROF5, no Anexo G (Quadro 26, Fala 1).

Como verificamos, nas reuniões anteriores, não houve uma preocupação com a aprendizagem dos alunos; as reuniões ficaram direcionadas em resolver basicamente os problemas técnicos e o desenvolvimento de material. Em nenhum momento foi discutido o desempenho dos alunos, e nem as aprovações e reprovações. A avaliação formativa não pode limitar-se à soma de notas dos alunos, como vimos em Perrenoud (1999).

No diálogo abaixo, podemos verificar que alguns problemas listados na reunião anterior como as notas erradas continuarem acontecendo, inclusive no fechamento das notas. Anexo G (Quadro 26, Diálogo 1).

d) Gestão da Tutoria

A gestão aconteceu de forma igualitária, como discutimos em Piaget (1973), em que teve a figura do professor formador como coordenador do grupo, mas esta gestão, apesar de acontecer de forma hierárquica, permitiu a autonomia do professor para dialogar, apresentar seu ponto de vista e avaliar. Os problemas não foram resolvidos pelo professor formador, e sim, trazidos para o grupo para serem resolvidos em grupo. É importante observarmos que mesmo o docente não estando presente e a sua forma de avaliação não sendo aceito pelo professor formador, os docentes são comunicados presencialmente e virtualmente do problema e este é resolvido de uma forma transparente, como vimos no Anexo G (Quadro 2, Diálogo 1).

Diante da exposição da problemática da reprovação do PROF1 para o PROF5 fica claro que a concepção de gestão da tutoria pelo PROF1 foi de forma democrática como explicitou PROF5 no Anexo G (Quadro 2, Fala 1).

O Anexo G (Quadro 26, Diálogo 2) mostra a função do professor formador no grupo, no sentido de mostrar os problemas de forma clara, apontado onde está o problema encontrado pelo mesmo e orientando os tutores na percepção do problema.

O professor formador teve a função em sua prática de direcionar as atividades da reunião com o grupo, executar suas atividades de comunicação com os docentes e orientá-los tirando suas dúvidas, como vimos no Anexo G (Quadro 26, Falas 2, 3) e no Anexo G (Quadro 26, Diálogos 3 e 4).

e) Experiência Docente

Essa categoria mostrou a postura do professor formador em que suas atitudes aconteceram de forma democrática, permitindo a autonomia e a troca entre os docentes. A troca na experiência constituiu a fundamentação da prática do docente, como discutimos em Tardif (2004). Mas uma vez essas atitudes se manifestaram quando foi identificada na forma de comunicação entre os docentes do grupo como é apresentado pelo professor formador, quando mostra que PROF6 apresentou um tipo de tabela que agradou ao grupo e que passou a ser utilizada como modelo por todos, como identificamos no Anexo G (Quadro 26, Diálogo 1).

f) Estrutura da Disciplina: Tarefa da Tutoria

No diálogo a seguir podemos perceber que o professor formador deixa bem claro que foi tarefa dos tutores virtuais tirar dúvidas dos alunos, mas esta atividade não foi bem desempenhada pelos docentes.. Anexo G (Quadro 26, Diálogo 1).

Podemos perceber que o professor formador cobra dos docentes as sua função em tirar dúvidas dos alunos; tal função aparece no modelo UAB, no quadro 2, e na carta de compromisso do professor, no quadro 17 e não se limitam, como aconteceu na tutoria, a tirar dúvidas das notas, mas principalmente do conteúdo e do processo de ensino aprendizagem do aluno como afirma Litwin (2001).

g) Estrutura da Disciplina: Conteúdo

O conteúdo trabalhado na disciplina teve como o fator principal, o tempo, interferindo no desempenho do aluno e conseqüentemente refletindo no resultado que foi apresentado. No planejamento da disciplina a carga horária não comportou o tipo de atividade que foi exigido do aluno. Esta questão foi discutida quando foram analisadas as dificuldades dos alunos como mostra o PROF5 no Anexo G (Quadro 26, Fala 1) e PROF 1 no Anexo G (Quadro 26, Fala 2).

h) Relação entre Ensino Presencial e a Distância

Na discussão da reunião, o fator da modalidade a distância apareceu como justificativa para a reprovação na disciplina. Como vimos no Anexo G (Quadro 26, Fala 1) e no Anexo G (Quadro 26, Diálogo 1).

Nesse diálogo, podemos perceber que o professor não conseguiu ver como mudar de uma prática tradicional para uma construtivista; para ele, a modalidade de ensino a distância não permitiu outra realidade. Mas o professor formador, além de acreditar, apresentou resultados que promoveram uma mudança de atitude em sua prática. Como foi discutido em Carvalho (2007), a experiência na prática da tutoria proporciona a aquisição e a produção dos saberes necessários ao tutor.

i) Avaliação da Tutoria

Como foi o objetivo dessa reunião, podemos perceber que esta categoria foi contemplada, pois diante da problemática trazida pelo professor formador, todos os docentes presentes na reunião fizeram uma avaliação da tutoria na disciplina. Como aponta Ludke (2001), o professor que permite avaliar-se consegue conceber os erros e acertos de sua prática e construir uma prática diferente. Como podemos verificar, no Anexo G (Quadro 26, Falas 1 e 2) e no Anexo G (Quadro 26, Diálogos 1 e 2).

Verificamos, então, que tanto o PROF1 quanto o PROF5 fazem uma auto-avaliação da disciplina, refletindo sobre o seu papel e responsabilizando-se, enquanto docentes, pelo resultado apresentado, ao contrário do PROF7, que não atribuiu este resultado ao professor, mas ao ensino virtual e aos problemas técnicos trazidos por ele. Da mesma forma, encontramos duas posturas diferentes entre os docentes com relação à concepção de EAD.

j) Concepção de Avaliação do Aluno

Durante os encontros ficou bem claro, no diálogo dos docentes, a concepção que os alunos tinham sobre avaliação diante da fala dos docentes. Nessa reunião, o professor formador apresentou a concepção de avaliação do professor na visão do aluno. Anexo G (Quadro 26, Diálogo1).

Como podemos perceber na fala do PROF1, ele apresenta uma preocupação com relação à visão do aluno, com relação ao professor, o qual apresentou uma atitude de coação com relação ao aluno e se utiliza de seu poder para reprová-lo por ele ter exposto sua opinião. Esse modelo de relação, como vimos em Piaget (1994) quando apresentou as relações de autoridade no modelo de sociedade de fato.

Apesar da preocupação da reprovação ser um tema trazido de forma muito preocupante pelo professor formador, é importante destacar que a reunião aconteceu de forma tranqüila em que os docentes não expressaram um sentimento de insatisfação pessoal e nem se sentiram constrangidos diante das críticas do formador.

Acreditamos que isto aconteceu pela forma harmoniosa construída pelo formador durante o processo da disciplina, dentro de uma prática de docência compartilhada.

9.2 Conclusão do quinto momento

A temática dessa reunião foi a avaliação do curso. Essa avaliação permitiu que o professor formador tomasse a iniciativa não apenas de avaliar os resultados das reprovações e aprovações dos alunos do curso, mas que esta acontecesse

partindo da avaliação do próprio curso, o que se tornou reflexo dos resultados dos alunos. O professor formador levantou algumas questões como: visão de avaliação do professor, problemas técnicos existentes, compromisso dos docentes nas reuniões e no cumprimento de suas tarefas enquanto tutores e avaliação da sua própria função. Diante desta realidade podemos questionar de que forma a instituição lida com a questão da avaliação nos seus cursos em EAD. Os docentes não tiveram nenhuma formação; foi deixado aberto para que cada um avaliasse de acordo com sua concepção.

Nas reuniões quando se discutiu avaliação com os docentes, o foco foram os alunos, a exigência feita a eles foi com relação à correção das atividades, colocação das notas e ajuda nas dúvidas dos alunos, ou seja, os docentes que atenderam à própria exigência do curso. Mas, é importante destacar que apesar dessa avaliação ter sido realizada no final da disciplina, isso identifica que a gestão foi capaz de fazer uma autoavaliação para identificar as falhas e para contribuir para a melhoria do curso. Se a gestão possuísse uma visão de avaliação tradicional ou tivesse uma forma fechada de gestão, não teria havido tal avaliação e os prejuízos, principalmente para os alunos, seriam muito maiores. Outro fator importante é que o gestor se coloca enquanto sujeito responsável em conjunto com seus docentes no resultado final do desempenho dos alunos no curso. Além disto, compartilha suas angústias e suas ideias com os docentes presentes e os que não estavam presentes na reunião, levando-os à reflexão do compromisso com um modelo de avaliação formativa e com a necessidade de se fazer uma autoavaliação.

10. ANÁLISE DO ACORDO COM O TERMO DE COMPROMISSO DO TUTOR A DISTÂNCIA DISPONIBILIZADO NO SITE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

1. Acompanhar as atividades discentes, conforme o calendário acadêmico do curso;
2. Auxiliar o professor formador na organização, elaboração e construção das atividades na sala virtual;
3. Apoiar o professor do componente curricular no desenvolvimento das atividades docentes;
4. Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;
5. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
6. Assistir aos alunos nas atividades;
7. Colaborar com a coordenação do curso e o professor na avaliação dos estudantes;
8. Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pelo IFPE;
9. Elaborar e encaminhar ao professor formador, relatórios semanais de acompanhamento dos alunos;
10. Elaborar e encaminhar relatório técnico sobre o desenvolvimento de suas atividades e o impacto causado no aprendizado dos estudantes;
11. Elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatórios de realização dos encontros presenciais com as atas de presença dos alunos;
12. Elaborar e encaminhar à coordenação do curso prestação de contas quando da disponibilização de ajuda de custo para realização dos encontros presenciais;
13. Participar do processo de avaliação do componente curricular sob orientação do professor formador;
14. Aplicar avaliações presenciais;
15. Participar dos encontros e avaliações presenciais da aprendizagem dos alunos;
- 16.** Apoiar, operacionalmente, o professor formador e a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial, na aplicação de avaliações.

Quadro 17: Funções da tutoria

Fonte: Site da instituição (2009)

Percebemos que a instituição requer dos profissionais tutores o cumprimento de atividades acadêmicas, sem fazer referência aos saberes necessários à função. Percebemos ainda que as atividades dos tutores acontecem articulados com o professor formador como aparecem nos itens: 2,3,7,13 e 16, oferecendo apoio, colaboração e participação, nas atividades e na aplicação das avaliações.

1. Para desenvolvimento das atividades típicas de tutoria previstas neste Termo de Compromisso, o FNDE efetuará a abertura de conta benefício no Banco do Brasil agência 2889 (CEASA) e o pagamento mensal de bolsa de pesquisa;
2. O Tutor a Distância deverá ter formação de nível superior e experiência mínima de 1(um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação;
3. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função;
4. O Tutor a Distância terá direito a 01 (uma) bolsa de pesquisa por mês para o desenvolvimento das atividades, que será paga de acordo com o tempo de execução do componente curricular.
5. O pagamento da última bolsa está condicionado entrega do relatório técnico, dos relatórios dos encontros presenciais com as respectivas atas de presença dos alunos e dos relatórios de prestação de contas, caso recebam ajuda de custo para realização dos encontros presenciais;
6. A bolsa de pesquisa que o Tutor tem direito será depositada após o cumprimento mensal das atividades;
7. A D-EaD se compromete em prover meios e condições para a realização dos encontros e avaliações presenciais nos pólos de apoio presencial, exceto para o pólo de Ipo é considerado Região Metropolitana. No entanto, poderá fornecer ajuda de custo em forma de diárias, nos caso em que o professor necessite pernoitar no município/pólo.
8. Para desenvolvimento das atividades de tutoria serão oferecidas capacitações.

Quadro 18: Direitos da Tutoria

Fonte: Site da instituição (2009)

Percebemos que os direitos dos docentes estão atrelados o cumprimento das suas atividades, limitando-se à organização de sua contratação na garantia do cumprimento de suas atividades técnicas da docência.

A instituição compromete-se em custear os deslocamentos e as diárias necessárias para o cumprimento das atividades da tutoria.

Percebemos também, que atrelada ao pagamento da bolsa, está o cumprimento das atividades direcionada à tutoria.

- I. Entregar os documentos descritos no Termo de Compromisso.
- II. Cumprir os prazos previstos no calendário acadêmico;
- III. Dar suporte a distância em relação ao conteúdo ministrado;
- IV. Auxiliar o Professor Formador no desenvolvimento de todas as atividades didático-pedagógicas em uma turma específica de alunos;
- V. Realizar os encontros e avaliação presenciais, de caráter obrigatório, estabelecidos no calendário acadêmico. Os encontros e a avaliação presenciais não poderão sofrer alteração nas suas datas/horários, salvo em comum acordo com o Professor Formador e Coordenador do Curso. O não cumprimento deste item, acarretará na desvinculação do bolsista no programa.
- VI. Dedicar, no mínimo, 2 horas diárias às atividades virtuais utilizando os recursos tecnológicos disponibilizados para interagir com os estudantes, esclarecendo dúvidas em relação ao conteúdo e incentivando os estudantes ao trabalho cooperativo, colaborativo e em grupo;
- VII. Preparar relatórios semanais de acompanhamento dos estudantes para serem discutidos com o Professor Formador;
- VIII. Dedicar, no mínimo, presencialmente na Sala de Tutoria da D-EaD, 2 (duas) horas contínuas semanais para reunião de planejamento didático e 2 (duas) horas virtuais contínuas semanais para tutoria online por meio de chat ou webconferência;
- IX. Prover o Professor Formador de instrumentos para que ele possa avaliar sistematicamente os estudantes, o material didático e o processo ensino e aprendizagem durante o período letivo do componente curricular;
- X. Produzir e entregar 15 (quinze) dias após da data prevista para o término do período letivo do componente curricular, um Relatório Técnico sobre o desenvolvimento de suas atividades e o impacto causado no aprendizado dos estudantes;
- XI. Participar das capacitações previstas antes e durante o período letivo do componente curricular;
- XII. O tutor que não participar dos encontros e avaliação presenciais estabelecidos no calendário acadêmico; e de, no mínimo, 75% da carga-horária destinadas à capacitação estará sumariamente desvinculado do programa desta instituição, perdendo este Termo sua validade, exceto no caso de comprovação de falta por motivo de doença.
- XIII. Assinar Termo de Licença de Direitos Autorais, cedendo ao IFPE usar as vídeos-aulas gravadas ou qualquer outro material didático produzido, sob qualquer modalidade de utilização e por quaisquer meios de reprodução, divulgação, promoção e/ou mídia. Podendo promover quantas edições, totais ou parciais, se fizerem necessárias, e em qualquer número de exemplares, bem como a distribuição da mesma, inclusive no que se refere à circulação nacional ou estrangeira, ao meio ou material utilizado no armazenamento ou veiculação da obra.

Quadro 19: Deveres da Tutoria

Fonte: Site da instituição (2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a prática docente muitas vezes tem sido solitária no ato de ensinar. Os professores recorrem a recursos técnicos e tecnológicos, buscam novas metodologias, mas quase nunca procuram o outro. Para Platone e Hardy (2004) muitas vezes precisamos ficar sozinhos, tomar nossas decisões, passar por desafios, mas isto não significa nos isolarmos.

Como afirma Cimino (2006, p.15), nossas diferenças nos completam, somos seres interdependentes “as pessoas são desiguais, mas nada são umas sem as outras, são partes diferentes do mesmo todo; por isso, precisam quebrar as barreiras do preconceito e das distâncias. É como na física: uma partícula existe por causa da existência da outra”.

Esta compreensão do todo é necessária na docência em EAD online, uma vez que cada aluno relaciona-se com uma verdadeira rede de docentes (autores, executores, tutores virtuais, tutores presenciais e coordenadores). Os docentes desta rede muitas vezes interagem, analisam e avaliam este aluno de maneira isolada. É como se cada docente soubesse um pouquinho de cada aluno, mas não o conhecesse por completo. Para uma efetiva ação docente, nesses casos, é necessário que todos os docentes de uma determinada disciplina trabalhem em conjunto, gerindo os processos de ensino e aprendizagem de cada um de seus alunos. É preciso de fato de um bom projeto pedagógico que permita uma gestão de docência compartilhada.

O nosso estudo mostrou que existe uma classificação entre os docentes do curso pesquisado: tutores presenciais, tutores virtuais, professor formador, coordenação e direção. Verificamos que não existe interação entre tutores virtuais e os tutores presenciais, nem presencialmente e nem virtualmente. Os tutores virtuais interagem presencialmente entre si e com o professor formador através de reuniões formais e presenciais, previamente combinadas.

Percebemos que as interações foram construídas em torno da temática de avaliação, pois a interação entre professores e alunos foi direcionada, basicamente na realização de atividades virtuais para a nota. Sendo assim, o conteúdo discutido

nessas reuniões, promoveram a construção de algumas categorias que foram analisadas na nossa pesquisa. Sendo essas construídas na relação de interação entre os docentes observados.

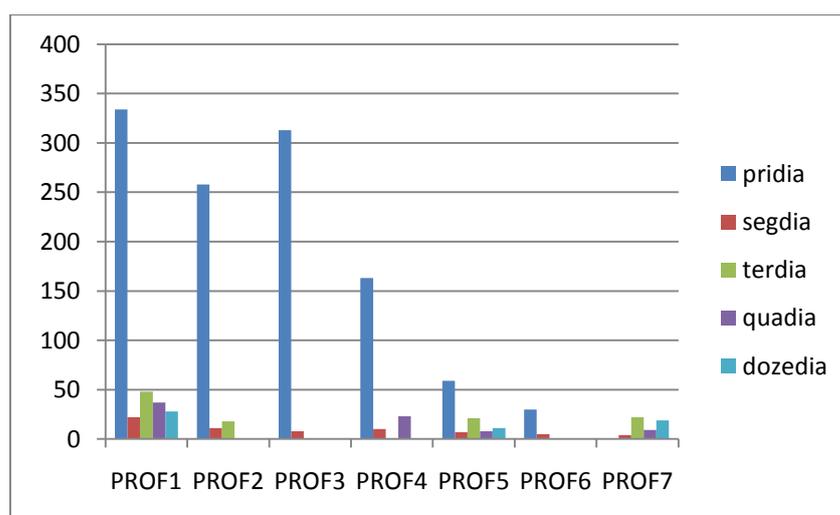
Durante nossa observação não foram verificadas interações entre os tutores virtuais, a coordenação e a direção. A coordenação e a direção do curso interagem com o professor formador tanto através de e-mail e celular, como presencialmente.

O professor formador e os tutores virtuais interagem a distância utilizando e-mail e celular para contato e comunicação de ordem acadêmica. Os docentes de maneira geral não utilizam o ambiente virtual moodle para comunicação entre si, por receio da exposição pública com a coordenação e com a direção.

Os docentes virtuais trabalharam em grupo de forma compartilhada como vimos em Platone e Hardy (2004). Observamos a existência de uma prática colaborativa, em que todos além de executarem atividades individuais compartilharam suas experiências, tirando dúvidas uns dos outros, de ordem técnica e pedagógica, e também compartilham conhecimentos adquiridos na experiência da tutoria ou da formação acadêmica, conforme a conceituação de Tardif (2004).

No gráfico a seguir analisamos a participação dos docentes durante as reuniões observadas ao longo da pesquisa:

Gráfico 2: Participação dos docentes nas reuniões



Como podemos perceber o PROF1, participou de todas as reuniões do grupo e em todas elas foi o que mais atuou nos diálogos estabelecidos com o grupo. O PROF2 apareceu em segundo plano no primeiro e no segundo dia de reunião, mas sua participação vai desaparecendo ao longo dos encontros, após ter exercido a sua função de apoio ao PROF1. Com relação ao tutores, quem mais apareceu inicialmente foram os PROF3 e PROF4, mas as suas participações vão desaparecendo ao longo dos encontros. PROF5 é um dos que menos apareceu inicialmente na frequência dos diálogos, mas sua participação e presença se fazem constantes, o tornando o único docente que participou de todas as reuniões. Junto a ele tem o PROF7 que não esteve presente na primeira reunião, mas que participou e atuou em todas as outras. De todos o que menos apareceu nas trocas com o grupo e nas reuniões foi o PROF6.

O estudo mostrou que o grupo participa das reuniões organizando-se entre si de formas diferentes, dependendo da presença dos tutores na reunião. Os tutores que faltaram promoveram um espaço vazio que foi ocupado principalmente pelos PROF5 e PROF7. Os docentes que menos participaram das reuniões foram os que mais reprovaram os alunos, como foi observado pelo professor formador.

Retomando nosso objetivo, percebemos ainda que os docentes interagiram compartilhando a docência de forma harmoniosa, sem disputas ou grandes conflitos, de forma que permeou em torno do grupo um clima amigável e de alegria. De acordo com Fernandes e Titton, (2008) “o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa e comunitária.

Infelizmente este compartilhar limitou-se a uma parte da cadeia de docentes desta disciplina, ficando de fora os docentes presenciais, a coordenação e a direção do curso.

Com relação à interação professor-aluno, os docentes não conseguiram construir uma relação com seus alunos que caracterizasse uma prática de interação baseado nos novos paradigmas educacionais de EAD online. Conseguiram construir uma relação cooperativa entre seus pares permitindo uma interação, ou interatividade bilateral. A forma de interação social que o grupo estabeleceu entre si foi construída partindo de uma gestão igualitária e não individualista, permitindo uma relação de interdependência entre os sujeitos envolvidos, como foi discutido por Piaget (1994). Portanto podemos identificar que o tipo de interação na relação

docente foi de cooperação em que na sua organização não foi observada ações coercitivas.

A docência compartilhada permitiu a resolução de muitos problemas pelo grupo e na elaboração de material, mas percebemos que a recorrência das categorias é fruto das dificuldades encontradas pelos docentes na resolução dos problemas da temática. Alguns desses problemas, como os técnicos não dependiam da competência dos docentes, dependiam de outros profissionais, como os desenvolvedores dos programas e analistas de sistemas, ou seja, os profissionais responsáveis pela construção do ambiente virtual e sua operacionalização. A formação de uma equipe multidisciplinar, como é apresentado no modelo UAB, quadro 2, é de suma importância para a qualidade no desenvolvimento de um curso online.

Percebemos que os docentes, além do desafio de aprenderem a ensinar numa modalidade diferente, que possibilita estar em um ambiente e espaço diferentes, continuam no desafio de mudança de práticas a luz das novas concepções. Velhas concepções, velhas práticas materializam-se nos nossos espaços de ensinar, seja virtual ou presencial. Existe a necessidade das instituições construírem um modelo de EAD, diferente do modelo convencional como vimos em Peters (2004). Um modelo que atenda às novas exigências e as necessidades das instituições. O pensar junto pode contribuir para uma mudança de prática que deve ser coletiva.

Em nossa análise percebemos que o modelo de educação a distância busca atender o modelo UAB, mas apresenta alguns diferenciais como modificação na carga horária da disciplina e a existência do professor formador, cujo objetivo é coordenar o grupo. Esses dois diferenciais aparecem nas discussões de Peters (2004) em que ele discute a importância da flexibilidade num modelo de educação superior a distância, não se limitando a um único modelo.

Com relação ao modelo de Valente (2000) percebemos que no curso observado, o modelo pedagógico se enquadra na virtualização da escola tradicional, pois a interação professor-aluno e as atividades promovidas pelo ambiente não permitiram a integração de uma abordagem inovadora, tornando o espaço virtual, num espaço broadcast, onde os usos dos meios tecnológicos, não promoveram uma interação efetiva entre os participantes.

Com relação ao perfil docente percebemos que os tutores virtuais e o professor formador apresentaram características dos três enfoques apresentados por Morosine (2008). São profissionais que atendem aos interesses do setor privilegiado da sociedade, e que é exercido por pessoas vocacionadas de acordo com sua formação superior. Suas funções por serem divididas entre seus pares caracterizam a proletarização de sua profissão, permitindo a fragmentação do trabalho docente. Além disso, este novo espaço docente permite superar esses enfoques no momento que se permite a docência compartilhada, quebrando com isso a característica de individualização e do isolamento do enfoque neo-marxista.

O modelo de EAD pesquisado permitiu percebermos apenas alguns elementos das competências docentes discutidas em Grassi (2006). Partindo das dez competências de Perrenoud foram encontradas:

As competências pedagógicas: o trabalho em equipe limitou-se apenas ao envio de e-mail e à produção de alguns materiais. O curso não apresentou a motivação dos alunos no curso com relação à interação social através dos recursos pedagógicos do ambiente e nem presencialmente. O professor não apresentou características de mediador, apenas tirou dúvidas, que na maioria das vezes limitou-se às notas e aos problemas técnicos. Como foi apresentado pelo professor formador, os tutores virtuais pouco tiraram dúvidas de conteúdo, pelo que parece não houve mediação. O curso possuiu uma concepção tradicional de avaliação, sendo assim não foram levadas em conta as diferenças individuais de aprendizagem. Os alunos apresentaram muitas dúvidas de uso do ambiente e na realização das atividades, o que identifica falhas de objetividade dos recursos de comunicações virtuais e na interação com os docentes.

O curso, como observamos promoveu um ambiente limitado com relação às competências comunicativas, em que as informações foram apresentadas basicamente através de imagens e textos escritos, não havendo interação através de outros recursos como videoconferência.

Com relação às competências tecnológicas, identificamos que não houve uma articulação na construção dos materiais virtuais, não promovendo uma harmonia na relação de teoria e prática e não permitindo um bom desenvolvimento pedagógico dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Muitos problemas técnicos dificultaram o desenvolvimento do curso e conseqüentemente do aluno. A maior

parte da comunicação foi feita de forma assíncrona através dos fóruns e de mensagens. Os docentes resistiram por insegurança de conteúdo a uma relação de interação síncrona com o aluno.

Com relação aos saberes de Tardif (2004), percebemos que os docentes ao compartilharem sua prática apresentaram seus saberes próprios de sua formação, quando a maioria foi técnica. Todos os docentes possuíam saberes tecnológicos, apesar de apresentarem graus diferentes de conhecimentos, e compartilharem esses conhecimentos. Apresentaram conhecimentos curriculares, com relação ao domínio dos conteúdos e compartilharam saberes de suas experiências tanto enquanto tutores, quanto enquanto professores presenciais.

As competências apresentadas por Nóvoa em Villardi e Oliveira (2006) no quadro 7, foram percebidas na relação do compartilhar docente, em que eles construíram materiais em conjunto e com a orientação do professor formador fizeram uma autoavaliação, que permitiu a autoconsciência da necessidade de mudanças de sua prática.

Os tutores não apresentaram nenhuma outra característica diferente do que foi solicitado em sua função na proposta da tutoria como vimos no quadro 17. Como vimos em Bentes (2009), o tutor não pode limitar sua prática apenas em tirar dúvidas de conteúdos e de problemas técnicos, ele precisa saber lidar com os ritmos individuais dos alunos, apropriarem-se das novas tecnologias e dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidade de investigar, ser criativo, ter disponibilidade de intervenção.

Percebemos que nas classificações apresentadas por Santos (2006) não é apresentado o professor formador e nem nenhum profissional que assuma o papel que foi desempenhado por ele no curso observado. Já os tutores observados se enquadraram no perfil de professor/tutor, pois estes auxiliaram os autores e os alunos e não tiveram permissão para modificações de ordem pedagógica.

Em nossa observação e análise, percebemos que não existiu a figura do monitor no curso, mas o professor presencial dos pólos apresentaram a função de monitoria como é definido por Erdmann (2003), sem assumir todas as suas características, limitando-se a apoiar o aluno nas dúvidas de uso do ambiente para realização das atividades.

Nas qualidades do tutor, apresentado por Villardi e Oliveira (2005), percebemos na nossa análise que não foram apresentadas nenhuma das seis necessidades na função da tutoria pelos docentes. Os docentes apresentaram das seis atividades: o acompanhamento, a retroalimentação, a avaliação, liderança e mediação nas reuniões grupais. Como podemos observar os docentes apresentaram algumas das competências sendo estas, as competências tecnológicas, as competências de trabalhar com o método e a capacidade de capitalizar saberes individuais para serem compartilhados. Das dimensões apresentadas os docentes realizaram a pedagógica, dentro de uma abordagem tradicional, a tecnológica e didática, dentro também de uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem.

Observamos também que os docentes que fizeram parte deste estudo foram originários do modelo de educação presencial e disciplinar e que agora estão aprendendo, através de uma proposta de educação online, a construção de uma prática coletiva de docência. Os docentes ao entrarem em contato com este novo cenário fizeram novas descobertas e se redescobriram enquanto docentes em EAD online. Os acertos e os erros construídos farão parte da aprendizagem na construção da melhoria da qualidade da profissão e, conseqüentemente, para a construção de um modelo de ensino e aprendizagem de qualidade.

A avaliação da aprendizagem faz parte de uma concepção de aprendizagem e não pode ser analisada separadamente. Nossas observações permitiram-nos ver de perto como foi feita esta prática e como este tema ainda é tão complexo no espaço de ensino e aprendizagem, sendo presencial ou virtual, pois toda a construção de interação aconteceu na relação com avaliação. Concordamos com a discussão de novas tecnologias, velhas pedagogias como vimos em Cavalcante e Leite (2008).

A autoavaliação da disciplina compartilhada com seus atores apresentou as falhas que aconteceram no percurso, como também apresentaram mudanças futuras significativas como: a necessidade de se discutir e oferecer formação os docentes, não apenas na manipulação da tecnologia e para o exercício da função, mas principalmente para dar uma formação que promova a reflexão e que facilite na transformação de uma prática tecnicista para uma prática construtivista.

A forma de gerir o grupo como foi identificada por nós como uma gestão democrática. O grupo se caracteriza como uma comunidade de prática Wenger (1998), por serem essencialmente um grupo, que além de compartilhar a docência é um grupo que aprende entre si, através do diálogo e da troca de experiências. É importante evidenciar que por um lado esta convivência harmoniosa dificultou a autoavaliação durante o percurso, mas permitiu o seu regate no final do processo.

Fazer parte dessa pesquisa nos fez perceber a riqueza que foi participar da realidade da construção da docência compartilhada, vivenciado com o grupo os acertos ou erros, as alegrias, as angustias da profissão docente, e ver também uma prática de troca em que a relação mútua promoveu a construção individual e coletiva.

Além disto, a pesquisa nos faz-nos perceber que ainda precisa se criar uma cultura de interação online entre os docentes UAB. Para isso, a instituição precisa oferecer estrutura e incentivo para este tipo de interação docente. Isto não quer dizer que a interação presencial precisa desaparecer, pelo contrário, a interação virtual no próprio ambiente poderá acontecer em parceria com a interação presencial.

A pesar de nossa expectativa ter sido encontrar uma rede tecida entre todos os docentes pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem, podemos observar que é nas pequenas redes que se constroem as grandes teias, pois este é um ponto de partida para a construção de uma prática diferente.

O que nos surpreendeu foi perceber que o grupo consegue compartilhar harmonicamente sua prática entre seus pares, mas precisamos caminhar muito ainda na construção de uma interação entre professor-aluno.

Em suma se faz necessário continuar os estudos sobre as diversas formas de interação docente, pois como pudemos perceber, este é um campo de estudo novo que merece ainda ser muito explorado pela comunidade acadêmica para futuros estudos, e espero que esta dissertação sirva de inspiração para muitos novos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Junior. **Projetos e Ambientes Inovadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no brasil**. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/entruvb.html>>. Acesso 21/02/2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985

BENTES, Roberto D. F. **A avaliação do tutor**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org) Educação a Distância – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.166-169.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente** in: MORAN, José Manuel, Masseto, Marcos T. e Behrens, Marilda Aparecida . **Novas Tecnologias e mediação pedagógica** Campinas. SP: Papirus, 2002.

BONAMINO, A. M. C. Palestra encomendada pelo SENAC - **Os caminhos e descaminhos da política educacional brasileira**. 1999.

BRUNO, Adriana Rocha. **Mediação Partilhada e Interação Digital: Tecendo a Transformação do Ser Humano Educador em Ambientes de Aprendizagem Online, Pela Linguagem Emocional** in: Pesquisando Fundamentos para novas práticas na educação online. MORAES, Maria Candida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (orgs.). São Paulo: RG Editores, 2008.

CABANAS, Maria Inmaculada Chao. **O tutor na educação a distância: uma visão de tutores** UNESA/Mestrado em EDUCAÇÃO, 2007.

CARVALHO, Angela Maria Rebel de. **O tutor na formação de professores a distância: saberes que fundamentam prática tutorial na experiência do curso de pedagogia a distância**. UNIRIO UFF/Dissertação de Mestrado em educação, 2007.

CAVALCANTE, Patrícia Smith e CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação da Aprendizagem: **Anúncios e práticas nas abordagens conservadoras e transformadora, no ensino presencial e no ensino mediado pelas tecnologias**. Revista de Educação (ANEC). Brasília, 2008.

CERCATO, Schana Castilho. **Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico: uma reflexão e análise no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2006.

CIMINO, Valdir. **O papel do educador na era da interdependência: como incrementar as relações entre educadores e alunos por meio de uma comunicação ética e solidária.** São Paulo: Clio, 2006.

COLOMINA, Rosa e ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In. COLL, César; MARCHESI, Jesus e PALÁCIOS, Jesus & (co). **Desenvolvimento Psicológico da Educação: Psicologia da educação escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, Juliane - **O Cenário atual da educação a distância-** Texto disponível no e-book: Curso de Especialização em Educação a Distância SENAC, 2005.

CURTO, Lluís Maruny. **Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, Rosilãna, Aparecida. **A educação a distância em movimento: interação e interatividade em cursos online.** Dissertação de Mestrado em Educação, UCP/RJ, 2006.

ERDMANN, Beatriz Moraes. Monitoria e Tutoria: Linhas de força, intensidades e experiências no contexto da PUCRS Virtual. In.: MEDEIROS, Marilú Pontoura e FARIA, Elaine Turk (Org). Educação a Distância: **Cartografias pulsantes em movimento.** EDIPUCRS: Porto Alegre, 2003.

FARIA, Elaine Turk. **Educação Presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa.** EDIPUCRS: Porto Alegre, 2006.

FERNANDES, Denise Armani Nery e TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar.** Retirado do site http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/docencia_compartilhada.pdf, em 28/01/09.

FILIPE, Antônio José B. S.- **Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior.** ESSE de Coimba. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>. Acesso em 28/01/09.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo, Brasília,** 2007.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129- 150.

GRASSI, Daiane. **Competências em Educação a Distância.** In: FARIA E.T. (org). Educação Presencial e Virtual. Espaços Complementares essenciais na Escola e na Empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAVIARAS, Mariana. **Ação docente e tecnologias: um olhar sobre a DP maticce**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC/PR, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KENSKI, Vani Moreira – **Educação e Tecnologias – O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira - **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira – **Em direção a uma ação docente mediada por tecnologias digitais**. In: BARRETO, Raquel. *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. Coleção da questão da nossa época v.67.4^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2007.

LITWIN, Edith (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga. **Evoluções em avaliação**. In FRANCO, C. (Org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2001

MAIA, Marta de Campos. **EAD tem expectativa de crescimento para os próximos anos**, Disponível em:
http://www.odisseu.com.br/ticeducacao/Newsletter/90_25jan2010/index.html#materia1. Disponível em 20/02/2010.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MENGALLI, Neli Maria - **Elaboração de conceitualização de Comunidade de Prática (CoP)**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2004.

MENGALLI, Neli Maria- **Comunidade de Prática(CoP): Subsídio para a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação , Universidade Paulista – UNIP**, 2007. Disponível em: <http://www.slideshare.net/NeliMaria/comunidades-de-prtica-cop-subsdios-para-a-gesto-do-conhecimento-na-educacao?nocache=2981> Retirado do site dia 24/07/2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias** - Universidade Federal de Alagoas – Brasil. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998 Retirado do site: <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/210m.pdf>, dia 10/01/2009

MORAN, José Manuel, Masseto, Marcos T. e Behrens, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. SP: Papyrus, 2002.

MORAN, José Manuel: **O que é um bom curso a distância, 2007** Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm. Acesso em 19/01/2009.

MOROSINE, Marília Costa. **O professor do ensino superior na sociedade contemporânea**. In ENRICONE, Délcia (Org.) – **A docência no ensino superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2008.

MOTERLE, Roseli Rocha. **A construção da docência na educação a distância: um estudo de caso na Universidade do Oeste de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado em Educação, UNOESC, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2006.

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro de, FERREIRA, Marisa Auxiliadora Mayrink Santos, REZENDE, Valeska G. - **Os Limites e as Possibilidades do Trabalho e da Formação de Uma Equipe Multidisciplinar em Educação a Distância: Relato de uma Experiência**. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=74. Acesso em: 10 de janeiro de 2009.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne, (orgs.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Julia Nelly Dos Santos. **Sociointeracionismo em formação docente continuada: uma perspectiva de EAD**. UERJ/Dissertação de Mestrado em Educação, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Os dez Não-Ditos ou a Face Escondida da Profissão Docente**, 1999. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/perrenoud6.htm>. Acesso em: 28/01/2009.

PETERS, O. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: FORENSE, 1973.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**/ Jean Piage; tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido Anastasiou -**Docência no Ensino Superior** - Cortez: 2008.

PRIMO, Alex – **Interação mediada por computador – Comunicação, Cibercultura, Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Referenciais de qualidade para educação superior a distância versão preliminar, Brasília, junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em 23/01/2008.

RODRIGUES, Adriane Pires . **As relações afetivas na aprendizagem em educação a distância**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPEL/,2008.

SANTOS, Adriana Carvalho dos. **Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EAD**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/SP, 2008.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Articulação de saberes na EAD online –Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem**. In SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**, Edições Loyola: São Paulo, 2006.

SCHLEMMER Eliane e (org.)- **M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro**, 2007.

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, Aprendizagem e Educação Online**. Mestrado em Educação, PUC/MG, 2005.

SILVA, Carla Regina Mariano. **Da Indícios da cultura docente revelados em um contexto online no processo da formação de professores de matemática**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, UNESP/RC, 2008.

SILVA, Marco. **Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação**. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm> . Acesso em: 21 de abril de 2008.

SILVA, Marcos. **Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura-** In Freire, Wendel (org.): **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa.** QUARTET, Rio de Janeiro, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais a Pesquisa Qualitativa** Em Educação. São Paulo: Atlas, 1987

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa.** Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2001.

VALENTE, A. José. **Educação a Distância: uma oportunidade pra a mudança no ensino.**C. Maia, Ead.br: educação a distância no Brasil na era da internet. São Paulo: Anhembi Morumbi; Recife: UFPE, 2000.

VILLARDI, Raquel e OLIVEIRA, Eloísa Gomes- **Tecnologia na Educação – Uma perspectiva Sócio-Interacionista,** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

WENGER, Etienne. **Comunidades de Prática:** Learning as a Social System Aprendizagem como um sistema social by Etienne Wenger por [Published in the "Systems Thinker," June 1998. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory>. Acesso em 24/07/09.

APÊNDICE

APÊNDICE A: ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DO QUESTIONÁRIO: PROFESSORA FORMADORA

1. Descreva a sua função
2. Faça um resumo da sua experiência profissional.
3. Como foi feita a seleção dos tutores virtuais?
4. Como surgiu a necessidade de se reunir presencialmente com os tutores virtuais?
5. Você acha que existiu colaboração entre os professores (TUTORES E FORMADOR) durante o curso?
6. Quais as dificuldades encontradas no grupo, por você?
7. Como você vê seu papel no grupo?
8. Como você acha que o grupo vê você?
9. Você caracterizaria o seu grupo como uma comunidade de aprendizagem?
10. O que você definiria como o que foi mais significativo nessa experiência?
11. Com relação às atividades e à avaliação presencial, que é responsável pela elaboração?
12. Liste 2 coisas boas e 2 coisas ruins que aconteceram durante este curso
13. O que você acha que deveria mudar e continuar?
14. Quais os recursos que você utiliza para se comunicar com o grupo?
15. Por que vocês não utilizam o próprio ambiente virtual para se comunicar entre si?
16. Como você percebeu a interação com os professores durante o curso? Liste os pontos positivos e negativos.
17. Foi professora ou coordenadora de curso presencial? Quais?
18. Como você classificaria a sua forma de conduzir o grupo: democrática ou hierárquica?

APÊNDICE B: ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DO QUESTIONÁRIO: PROFESSORA PROFESSORES

1. Descreva a sua função
2. Faça um resumo da sua experiência profissional.
3. Como foi feita a sua seleção como tutor virtual?
4. Qual a importância dos encontros presenciais com os tutores e o formador para você?
5. Você acha que existiu colaboração entre os professores (TUTORES E FORMADOR) durante o curso?
6. Quais as dificuldades encontradas no grupo, por você?
7. Como você vê seu papel no grupo?
8. Como você acha que o grupo vê você?
9. Você caracterizaria o seu grupo como uma comunidade de aprendizagem?
10. O que você definiria como o mais significativo nessa experiência?
11. Com você percebe a avaliação e as atividades neste curso?
12. Liste 2 coisas boas e 2 coisas ruins que aconteceram durante este curso?
13. O que você acha que deveria mudar e continuar?
14. Quais os recursos que você utiliza para se comunicar com o grupo?
15. Por que você não utiliza o próprio ambiente virtual para se comunicar entre si?
16. Como você percebeu a interação com os professores (tutor e formado) durante o curso? Liste os pontos positivos e negativos.
17. Foi professora ou coordenadora de curso presencial? Quais?
18. Como você classificaria a sua forma de conduzir o grupo pela formadora: democrática ou hierárquica?

APÊNDICE C: ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DA ENTREVISTA: PROFESSOR FORMADOR

1. De que forma é feita a seleção dos tutores?
2. Os tutores se conhecem?
3. Como é a organização da tutoria, presencial e virtual?
4. Quantos alunos serão atendidos nesta disciplina?
5. Qual o período da turma?
6. Que turma vai iniciar as aulas neste período?
7. Quem elaborou o conteúdo desta disciplina?
8. De que forma os tutores virtuais se comunicam?
9. Como acontecem os encontros entre os tutores e qual o objetivo?

ANEXOS

Anexo A:

Categorias	Transcrições
<p>Concepção de Avaliação do aluno</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF2- O que é que eu percebo muito deles, dos alunos, não é de agora não viu!!, Eles so vão direto na atividade porque pra eles a atividade é que vai gerar aprovação.</i></p> <p><i>PROF2: É o que eu tava falando antes de você chegar. Eles só lêem as tarefas. Não lêem o acompanhamento sequencial da semana não...</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>PROF3:???</i></p> <p><i>PROF2: Só esperando a aprovação</i></p> <p><i>PROF6: A maioria das pessoas são assim</i></p> <p><i>PROF2: E as perguntas que eles fazem é da atividade.Parecem que não sabem nem fazer. Abriu a página vai direto na atividade, abriu a página vai direto na atividade.</i></p> <p><i>PROF4: Eles ainda estão centrados naquele modelo que o que interessa é a nota, não é a aprendizagem.</i></p> <p><i>PROF2: É uma composição, da nota das atividades, da prova presencial com a das atividades, então se eles não acessarem a plataforma não vão conseguir passar.</i></p> <p><i>Diálogo 3:</i></p> <p><i>PROF2: Mas sabe o que é os meninos só querem trabalhar se ganhar nota</i></p> <p><i>PROF1: Se não gerar uma nota ninguém quer fazer, a atividade é como não existisse, porque não tem valor, não tem nada.</i></p> <p><i>PROF4: Eles ainda não assimilaram o valor da aprendizagem, pra fazer, tem que ter né?</i></p> <p><i>PROF1: E eu acho péssimo. É, só faço se tiver nota, é péssimo.</i></p> <p><i>PROF3: Esse pessoal, principalmente no interior, realmente se não colocar nota, não faz.</i></p> <p><i>PROF2: Agora como é que você ta no curso superior se você não ta lendo, se você não ta estudando, se você não ta questionando.</i></p> <p><i>PROF3: Eles querem facilidade</i></p> <p><i>PROF4: É, o que é mais fácil</i></p>
<p>Problemas Técnicos</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF2 – Como você vê, eles não fazem uma sequência lógica das semanas, você bota tá tudo aí, todas as informações tá ali. Como é que você leu as instruções da</i></p>

professora, se você leu tudo você não é doido, a pessoa não é doida, né? Vai esquecer assim, esquece tudo? Como
 PROF4- Ta falando como é que não sabe quais as notas a gente botou lá? Que não vale nota.

PROF4- PROF1 reforçou, PROF1 reforçou bem grande!!

PROF2 –Aí eles ficam preocupados hummm: Eu tenho que fazer por causa da nota, não tem nota, cadê minha nota?

PROF1 – Aí eu fiz uma chamada de cor diferente, aumentei a letra, aumentei a fonte: Esse não vale nota. Essa atividade, nota.

PROF4- E eu recebi várias mensagens perguntando pela nota.

Diálogo2:

PROF3: Eu acho assim, eu percebi é que alguns alunos tão usando o problema de outro, pra, pra tumultuar, pra tumultuar, e assim... É!!! Eles tão meio invertendo papéis né? Pra professor aluno, eles estão tentando assim aluno-professor. Como se o aluno...

PROF2: Conduzisse

PROF3: Conduzisse. Tem uns radicais Xiitas que já percebi de alunos assim porque tão tumultuando bastante.

PROF2: Eu até entrei numa resposta sua, não sei se você viu tem uns dois, C e...

PROF3: Um C e um CI, atçando, assim meio assim

PROF2: Arissando. Um absurdo, o tempo, que não sei que, que não sei que. Aí eu até. Você respondeu. Boa a sua resposta. E eu reforcei embaixo dizendo que o objetivo do questionário nessa forma de avaliação, é uma avaliação rápida para saber o que foi que o aluno conseguiu apreender do que leu. Então se eles têm a apostila na mão, não pode dar 1h pra fazer, senão ele vai ver a resposta...

PROF3: Ele vai colocar na internet. Que aluno é malandro né? Então tem que.

PROF2: Tem que dizer o tempo. O tempo tem que ser curto mesmo, 40 minutos é já é um tempo que já dá pra ele consultar porque as respostas, elas, estão fáceis.

Diálogo3:

PROF3: Esta semana eles estavam reclamando. Ehh!! Ehhh. Eu tava falando que alguns alunos tão se aproveitando do, da, da, da tumultuação com o questionário, então tava analisando porque eles vieram reclamar do questionário 2. Aí eu tomei, eu entrei, tu viu? No fórum de notícias, entrei. Entrei nas notas anotei nome por nome de quem tinha respondido, se tá respondendo tá enviando a nota é sinal que tá funcionando. E fiz um fórum e coloquei pra todos aí eles começaram a responder. Vocês estavam esperando pra ter mais tempo, exceto 3 alunos que tavam com nota 0. É provável que eles tenham tido problema porque 0 eu acho que improvável que eles tenham errado todas que é um do polo de Ipo, 1 de Dias D'a e Pe. Eu tô até com o nome deles. Eu acho que pra esses três nós vamos ter que dar um

tempo, dar um tempo, fazer uma atividade pra complementar alguma coisa pra eles. Agora os demais o questionário tá funcionando, não tá colocando as notas na hora mas tá sendo enviando pra gente. Inclusive um aluno veio me reclamar que parece com uma forma meio adrúpida Ehhh!! Eu falei, olha!! Os questionários que têm falando que não teve tempo de ficar online, so teve tempo esta semana e como já fechou as questões ele queria mais tempo. Eu falei olha, os questionários que vão ter dado prazo é as que tiveram problema. Não vamos dar prazo pra questionário 2 porque ta perfeito, aí eles vão manipular a atividade sempre. Quando não nada para o questionário 2 aí ta perfeito. É aí eles vão manipular. Tem que ser bastante rígido desde o início da disciplina até o final porque.

Diálogo4:

PROF3: Inverter os papéis.

PROF4: Nas respostas nos questionamentos deles tem que chegar ao ponto de não respeitar a gente como professor.

PROF3: É, é,

PROF4: Eles não respeitam. Eu vi algumas piadas...

PROF3: Cl...

PROF4: E ouvi alguns dizer assim que tá uma bagunça, uma esculhambação

PROF3: Esculhambação,

PROF4: Esculhambação...

PROF3: Esculhambação...

PROF4: E eu acho assim se não é linguajar pra eles estarem usando com as pessoas...

PROF3: É uma coisa que eu até sugeri

PROF1: Mas assim, no relatório, o que é bom também gente. No relatório pode.

Diálogo5:

PROF3: Tá uma esculhambação, esse Cl falou que os professores não tinham responsabilidade, que não sei o quê. Eu falei pra ele que é, ele tivesse um pouco de ética que existe uma forma mais adequada e um horário mais oportuno para ele fazer este tipo de coisa, que não era a forma correta pra ele tá reclamando, né? Pra este cara, que porque assim todo, se responde uma questão aí ele comenta embaixo: pois é aqui tá uma bagunça não sei o quê...

PROF4: Esculhambação

PROF3: É, aí o outro falou assim, é o questionário professor, o questionário não está funcionando, aí ele respondeu: pois é amigo, eu sou colega da sua turma, tá uma esculhambação os professores não dizem nada não dão não sei o quê não sei nem para onde vai...

PROF4: Aí...

PROF3: Bla, bla, bla...

PROF4: Foi a questão da correção automática que tem aquelas mensagenzinhas né?

PROF2: É

PROF4: É, ele colocou assim: e os tutores ainda colocaram mensagens desagradáveis, uma coisa assim, e alguém falou que são mensagens que são geradas automaticamente, mas...

PROF1: Comentário final?

PROF4: É o comentário no final

PROF3: É muito burro

PROF4: É!!

PROF3: O pessoal, esse pessoal do, do interior eu já tinha visto na outra disciplina assim, a realidade deles é, é, eles encararem a realidade do curso superior, como está num curso a distância...

PROF1: Colocar aí na página.

PROF2: Não

Rogéria: Foi pra você que ele respondeu.

PROF3: Foi no fórum

PROF2: Foi no fórum

PROF3: Foi no fórum

Diálogo6:

PROF3: A gente coloca um esclarecimento: olha tivemos um problema técnico que já foi resolvido. É, devido a isto os questionários 1 e 3, serão lançados novamente, mas como ela já colocou lá é mais uma oportunidade pra vocês refazerem isto daí, tiveram mais tempo para estudar e ponto. Então dar margem pra reclamar do segundo, porque o segundo tá funcionando. Ele não vai produzir, é, é.

PROF1: kkkk. Eu tô rindo e ele: o segundo tá funcionando, kkkk.

PROF4: Tá!

PROF1: Tá!!

Diálogo7:

PROF1: Eu tava no interior agora no São João e falaram né: PROF1 e me chamou a atenção. Eu olhei e ela disse: é a minha professora e foi lá falar comigo. Ela é de S. Aí o que ela tava falando. Aí o que ela foi falar comigo que lá cai direto a internet dela, ela não consegue. Ela tem um outro provedor da cidade que tá péssimo. E a pessoa que tava a frente disto não tava pagando, ela pagava a cota e esta pessoa não pagava aí ficou umas 100 pessoas sem internet. Aí ela foi e comprou o modenzinho da TIM que é o melhor TIM. De todos estes ela disse que só consegue trabalhar a noite e cai constantemente, então pra ela tá sendo péssimo. Tem que ir pra cidade vizinha ou pro polo de Ip pra poder fazer as tarefas.

PROF3: Eh!!! Eles tem que ir pra o polo pra evitar este tipo de coisa né!!

PROF1: Ela teve que pedir autorização no trabalho porque ela trabalha, manhã e tarde pra poder ir.

PROF3: Tinha umas assim, eu disse: olha isso aí é uma

	<p><i>coisa que foge da competência da gente, a gente não pode. Até porque se você for liberar pra 1, todos vão falar: minha internet caiu, minha internet caiu.</i></p> <p><i>PROF1: E isto gera nota</i></p> <p><i>PROF3: E o polo é isto, você tem que tá indo pra lá. O problema do polo a gente ver com o tutor presencial que realmente tava sem internet aí!!!</i></p> <p><i>PROF1: Abriu o questionário uma vez, abriu a segunda caiu e não deixa mais abrir.</i></p> <p><i>PROF3: É verdade</i></p> <p><i>PROF1: Aí nisto trava ele não consegue</i></p> <p><i>PROF3: É por isto sugeri que o pessoal vá pro polo responda as Atividades</i></p> <p><i>PROF6: Não dá pra fazer um download do questionário</i></p> <p><i>PROF3: Não, não</i></p> <p><i>PROF6: Ele abre e tem um tempo</i></p> <p><i>PROF1: 20 min</i></p> <p><i>PROF1: Tem um tempo, tá programado</i></p> <p><i>PROF1: Na hora que caiu</i></p> <p> </p> <p><i>Diálogo8:</i></p> <p> </p> <p><i>PROF1: Não, sabe o que aconteceu? Muitos alunos tinham duas partes porque eram questionário de dez questões e a gente tirou cinco questões por página, só que eles entraram, eles não observaram que tinham duas partes, muitos responderam uma e mandou. Depois quando eles viram a nota aí quiseram voltar, só que no primeiro questionário só tinha uma tentativa, aliás tinha duas tentativas no segundo questionário e a partir do primeiro ele só podia ter uma tentativa e muitos não viram isto. Eu recebi várias mensagens dizendo professora e não vi que tinha duas partes quando eu enviei aí vi que minha nota.</i></p> <p><i>PROF6: Ele não tem como parar e continuar depois</i></p> <p><i>PROF1: E se a internet dele caí também</i></p> <p><i>PROF3: Por isto que é interessante que ele vá pro pólo, vá pro pólo</i></p>
<p>Comunicação: Aluno- Aluno</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF3: Os radicais Xiitas tão...</i></p> <p><i>PROF1: Não...</i></p> <p><i>PROF2: Oito vezes, as vezes tem oito vezes, né...</i></p> <p><i>PROF1: Pois é, porque o aluno colocou alguma alternativa alguma, algum questionamento lá o tutor, o professor vai lá e resolve. O que acontece é que os colegas estão entrando e fazendo interação lá. Ele pode os colegas pode colocar no seu bloco...</i></p> <p><i>PROF3: Criar</i></p> <p><i>PROF1: Criar</i></p> <p><i>PROF3: Fórum...</i></p> <p><i>PROF1: E não fazer isto</i></p> <p><i>PROF3: É porque é aquela questão</i></p>

	<p><i>PROF2: ??? Eu não sei se tem como bloquear, o aluno não ver o que o outro postou.</i></p> <p><i>PROF1: Não que ele veja ele até pode eu não quero que ele interaja. Que ele entra, ele pode até interagir assim, criando rede, criando o tema dele.</i></p> <p><i>PROF2: Mandando a mensagem</i></p> <p><i>PROF1: Mandando mensagem particular</i></p> <p><i>PROF3: Mas eu acho que se pudesse bloquear seria interessante porque não daria margem pra um se aproveitar do erro do outro</i></p> <p><i>PROF2: Haaa!!! táaa...</i></p> <p><i>PROF3: Tá entendendo, se um não sabe o que o outro tá acontecendo ele não volta a justificativa a acontecer o mesmo comigo</i></p> <p><i>PROF2: Táaa!...Tão se aproveitando...</i></p> <p><i>PROF3: Tão se aproveitando</i></p> <p><i>PROF2: Eu já tinha falado antes de vocês chegassem</i></p> <p><i>PROF3: Tão se aproveitando como eu falei, que eu coloquei olha, o que respondeu tá aqui tá com produto. É, é, é a nota tá aqui, então!! Aí o pessoal, não eu não tô respondendo... Aí depois que eu falei aí ohhh!! Não tava respondendo o questionário.</i></p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p><i>PROF1: Não, na nossa tinha. Não na minha disciplina eu cancelei</i></p> <p><i>PROF1: Por inseguranças porque eu vi que todos estavam inseguros, então eu achei que seria colocar, assim expor, e ele não tinha segurança pra tá ali. Assim, instrumento e muito complexo é muita coisa, é por isso. E de repente um menino faz uma pergunta, eu tô ali e você tem que responder automaticamente e mesmo que estar do meu lado pra poder tirar a dúvida, kkk. Aí eu não quis deixar exposto, eu tirei aí, eu cancelei agora eu fui cobrada porque na minha disciplina eu não tinha colocado.</i></p> <p><i>PROF3: Não colocou chat, mas colocou no queremos te ouvir. Ele tá com problema você responde...</i></p> <p><i>PROF1: ÉEE</i></p> <p><i>PROF3: Pronto. Porque o chat ninguém entra, você fica online ninguém entra, ou quando entra...</i></p>
<p>Categoria:</p> <p>Motivação do aluno</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF2: Como, como PROF3 disse, não vamos dar espaço pra eles se sentirem motivados com sobre a questão da disciplina, cada um no seu lugar não é, eles não estão querendo, ficam tumultuando, querendo direcionar.</i></p>
<p>Estrutura do curso:</p> <p>Tarefa da Tutoria</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1: Agora duas coisas, tem uma observação pra fazer,</i></p>

	<p>é por exemplo, toda hora que eu abro tem mais de 30 mensagens por dia, eu tô respondendo</p> <p>PROF2: Pelo seu perfil, não responda</p> <p>PROF1: eles estão entrando direito no meu perfil</p> <p>PROF2: Não responda, não responda</p> <p>PROF1: mas assim, pois é...</p> <p>PROF2: Você tem que fazer isto, não responda porque na medida que você responde um. Só responda aquelas que forem realmente, só você pode responder, então procure o seu tutor, procure o seu tutor porque senão eles pulam.</p> <p>PROF1: Pulam</p> <p>PROF1: Eles, estão fazendo assim eu acho que eles não</p> <p>PROF2: É falando sobre o que? O questionário?</p> <p>PROF1: É questionário, é!!!</p> <p>PROF2: Você não responde.</p> <p>PROF1: Eu sei que tem coisa que eu posso resolver é. Tem coisas, se eles for no fórum de notícia ta La ...</p> <p>PROF1: foi isto que eu não entendi porque...</p> <p>PROF3: A maior preocupação deles na frente da página e levem a, a, as coisas</p> <p>PROF4: Eu acho que eles nem conhecem</p> <p>PROF3: é, não se preocupam. Tem problema já mandam uma mensagem. Eles não vão ??? Só quando eu mandei o fórum. Só uma aluna que, só uma aluna que fez: a porque eu entrei no fórum e coloquei no fórum se eu for prejudicado, não sei o quê. Né é assim, os outros não vêem.</p>
<p>Estrutura da disciplina:</p> <p>conteúdo</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p>PROF6: Colocaram uma dúvida sobre o questionário e eu usei a resposta que tava na apostila. Eu como eu vi assim , o nível de dificuldade pra forçar ele a ir buscar ao invés de facilitar a vida dele, dizendo vá em tal lugar.</p> <p>PROF3: Ele podem usar a apostila, o conteúdo ta lá, ele use e</p> <p>PROF2: Você vai entrar e vai ver as respostas aí você vai entender a manha, a lógica. Quando você começar a ler as respostas aí você num instante vai. Quase nunca eles fazem perguntas sobre o conteúdo.</p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p>PROF6: Uma outra dúvida surgiu aqui: eu posso mandar material pra eles lerem?</p> <p>PROF3: Todo material já tá estipulado na página</p> <p>PROF6: Mas não assim, meio assim pra complementar. Veja só eu baixei uma ficha</p> <p>PROF1: Você pode sugerir, você pode trazer pra discutir aqui.</p> <p>PROF3: Precisa colocar na página</p>

Experiência Docente.	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1: Então PROF3, a gente partiu dos questionários.</i></p> <p><i>PROF3: Esta!! Esses questionários já!!</i></p> <p><i>PROF1: Tá gerando né!!</i></p> <p><i>PROF2: Estes questionários já foram feitos pelos alunos passados e não deu este problema.</i></p>
Gestão da Tutoria	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1: Agora veja como é interessante, essa reunião, eu tava falando para ele como é importante esta reunião, porque antes não tinha este reunião, essa obrigatoriedade no presencial.</i></p> <p><i>PROF1: Agora imagine você com cinco seis pessoas dando suporte</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>PROF3;??? Tem Três alunos que criaram problema porque eles tiraram zero no questionário, porque travou, enfim</i></p> <p><i>PROF6: errou, não?</i></p> <p><i>PROF3: Eles tiraram zero. Teve algum problema. Vai ter que fazer uma Atividade especial, abrir o fórum só pra eles três, porque estes foram realmente.</i></p> <p><i>PROF6: Quando liberar para esse três acessarem estes questionários, será que consegue</i></p> <p><i>PROF2: Não, não consegue bloquear</i></p> <p><i>PROF6: Bloquear os outros</i></p> <p><i>PROF2: Não, pelo que eu sei não. Teria que fazer uma outra Atividade pra substituir àquela, complementar, complementar a nota no mesmo nível parecido.</i></p>
Avaliação da Tutoria	<p><i>Fala1:</i></p> <p><i>PROF1: Agora vai ser muito bom, sabe quando? Nas próximas turmas. Se tem algum questionamento, alguma pergunta que vocês gostariam assim, que não cabe que eu não consiga e nem PROF2, pra eu levar pra B ou pra E.</i></p>

Quadro 20 : Transcrição do primeiro encontro-questionário

Anexo B:

Categorias	Transcrições
<p>Comunicação: Professor-Aluno</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF2: Agora seja seco, se você antes dava um abraço, não sei o que seja seco pra demonstrar também pra ele que você mudou sua linguagem com ele também porque ele está sendo agressivo, mesmo que você não diga na plataforma que ele foi agressivo você muda a sua forma de tratá-lo que ele vai perceber que ele não é doido. Vai perceber que você mudou. Ter ido embora, olá, tudo bom? Um abraço! Formal, bons estudos. Se você foi lá e foi seco, botou a resposta ele vai entender: PROF3 mudou comigo, na resposta anterior tinha mandado um abraço e agora, então ele vai se importar e quando for na aula presencial a gente deve fazer um comunicado geral sobre isto</i></p> <p><i>PROF3: É, é, eu sugeri...</i></p> <p><i>PROF3: Na aula presencial sobre isto</i></p> <p><i>PROF2: Somos amigos deles, não somos inimigos.</i></p> <p><i>PROF3: É, é,</i></p> <p><i>PROF2: Fazendo um trabalho, desenvolvendo um trabalho...</i></p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p><i>PROF2: a gente fez por escrito eu entreguei, mas eu fiz questão de postar uma resposta na plataforma também eu mandei isso aqui: Avaliação. Conforme solicitado estamos enviando a seguinte postagem: Estamos enviando a seguinte sugestões com relação a metodologia de trabalho que contribui para elaboração da fase do TCC e a busca de um orientador. Um aluno com o projeto fica muito mais fácil pra ele conseguir um orientador né, já tem uma proposta pra aquela pessoa. Aí vê só: Observação- verificar problemas de forma: formatação de letra, formatação de digitação do texto. O resumo não condiz com o trabalho a ser desenvolvido desde o modelo postado no ambiente. Melhorar a introdução, acrescentar o objetivo específico relacionado a proposta a ação e intervenção proposta por você, que não está clara. Melhorar a forma de redação da metodologia, falta verificar as referências bibliográficas dos trabalhos de onde você retirou a maior parte das informações sobre ????. Acredito ser um relatório da prefeitura. Muitas pessoas escolheram este tema e não verifiquei inovação na proposta. Cuidado pra não ficar idêntico aos trabalhos realizados por outras pessoas.</i></p> <p><i>PROF4: bem sutil</i></p> <p><i>Diálogo3:</i></p>

	<p><i>PROF2: Deixa eu ler só uma coisa interessante que eu vi agora, um comentário que eu tive de ficar lendo porque o menino colocou no projeto dele que queria controlar a natureza...</i></p> <p><i>Todos: Riram</i></p> <p><i>PROF2: Aí mandou um negócio impossível de fazer...</i></p> <p><i>Todos: continuam rindo</i></p> <p><i>PROF2: Aí eu coloquei aqui, melhorar a formatação, fora do padrão, seguir a sequência da apresentação do modelo, ???? Inclusive tem coisas impossíveis de fazer como controlar a natureza</i></p> <p><i>PROF3: risos</i></p> <p><i>PROF2: Pense a este respeito</i></p> <p><i>PROF3: continua rindo</i></p> <p><i>PROF2: quer dizer</i></p> <p><i>PROF3: Até os alunos é...</i></p> <p><i>PROF2: Eu não lembro mas agora o que foi, mas foi uma coisa assim, negócio de furacão de tufão, de não sei o que...</i></p> <p><i>PROF3: Risos</i></p> <p><i>PROF2: uma coisa assim sabe...</i></p> <p><i>PROF3: Só vai chover quando eu quero</i></p> <p><i>Todos: risos</i></p> <p><i>PROF2: aí eu coloquei pare pra pensar né, no que você tá escrevendo.</i></p>
<p>Problemas Técnicos</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF2: não, é, é uma coisa que a gente tem que vê. Eu tava pensando agora, esta semana a gente tem que sancionar estes problemas senão eles vão achar um horror a disciplina;</i></p> <p><i>PROF3: é, é tem que sancionar isto.</i></p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p><i>PROF2: É isto que é importante, a gente tentar manter aquele apoio manhã, tarde e noite na plataforma. Entra todo dia não deixa mais de 24 horas a pessoa sem reposta. Eles têm, eles gostam de tirar suas dificuldades. Se deixar 2, 3 dias eles ficam, já desmotiva os alunos entendeu? E esses trabalhos, eles também gostaram de fazer o trabalho do projeto porque também forçou eles a estudar, eles mesmo e teve este contato assim, né, maior por conta...</i></p>
<p>Experiência Docente</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF1: PROF4 deixa eu te perguntar uma coisa você foi</i></p>

tutora de metodologia da pesquisa de matemática, como é que funcionou, vocês construíram projeto?

PROF4: Não, a gente não construiu o projeto. A gente!! Fui uma decisão que a gente chegou porque o conteúdo da disciplina era muito pouco.

PROF1: E a carga horária era maior?

PROF4: A carga horária era maior do que a de vocês. Então o que eles fizeram: nas Atividades que a gente fazia, como só tinha 5 alunos, era bem menor.

PROF3: Que coisa boa

PROF4: 5 alunos

PROF1: It ou Pe?

PROF4: Pe

Diálogo 2:

PROF4: A gente fez o que PROF2...

PROF2: Se você não tem noção...

PROF4: O que PROF2 falou nós apresentamos um projeto pra eles, mas eles não construíram. Nessa última aula que foi a aula de revisão, a revisão foi, ela começou de um projeto. Então a gente começou a rever a questão da escolha do tema, tudo bem direitinho, assim, revendo mas com um projeto já pronto. A gente apresentou pra eles, mas eles não construíram porque não dava .

Diálogo3:

PROF2: Eu fiz esta apresentação e apresentei um projeto e levei um projeto que não estou achando aqui.

PROF1: Aí você

PROF5: Mas aí você

PROF2: Um projeto já pronto, porque este aqui é o modelo que a gente vai disponibilizar.

PROF3: Vocês colocaram no PowerPoint. No final coloca o projeto pra eles.

PROF2: Tem aqui olha, aqui tem. Aqui é o resumo, mas tem este aqui que poderia tirar daqui olha. Pode pegar este material, agora vai ter que recortar ??? Aí ele vai que é a pesquisa.

PROF5: Vai ter enxugar

PROF3: Vai ter que enxugar

PROF2: Vai ter que tirar e depois colocar as partes de pesquisa experimental. Isso aí eles vão ver na apostila.

PROF5: Mas lá na frente

PROF2: Mas lá na frente mas ele consulta o material e é só fazer os ajustes. Definir algumas parte da pesquisa aqui é importante, já que eles não viram ainda, então nessa parte do projeto tem que falar o porque do projeto e depois entregar. Aí já apresenta aquele modelinho disponibilizado na plataforma pra eles e apresenta o modelo já pronto que é esse que eu tenho que eu posso passar pra todo mundo. É

aqui tá o modelo e aqui tá o tema que foi trabalhado que pra você tem o tema que foi trabalhado, pra vocês terem uma idéia.

Diálogo4:

PROF2: Tem que ser uma aula bem rápida pra você puder falar tudo e esperar as dúvidas né. Passa rápido eu não consigo da muita coisa. Eu fui dar aula de GA eu passei duas horas.

PROF1: Eu passei...

PROF2: Tinha aula depois de mim, aí...

PROF1: Eu passei duas e quarenta, agora eram duas horas eu dei em duas e quarenta, mas também eu vou dizer porque: os alunos chegaram vinte minutos de atraso.

PROF4: De atraso

Diálogo5:

PROF1: Aí, vinte minutos chegaram os outros. Mas é o momento que eles se encontram aí vão fazer confraternização é, kkk. Agora sem brincadeira é uma outra coisa que eu acho terrível, porque eles vão começar a aula de nove ao meio dia, são três horas de estatística é PROF2?

PROF5: Nossa!! Aí em seguida tem Metodologia da pesquisa

PROF1: Não, depois tem uma outra aula

PROF5: Certo

PROF1: E depois é a nossa. De uma as três eles tem outra aula e de três as cinco é a nossa.

PROF5: Pra eles é muito cansativo

PROF4: A última

PROF1: A última. Quem é que quer saber mais de projeto?

PROF3: O último, ta cansado

PROF4: Tá cansado

PROF1: Tá cansado. Olha!!

PROF5: A terceira opção já foi olha.

PROF1: Alguém quer projeto?

PROF5: Quer não, nesse momento não

PROF1: Uma aula bem dinâmica, bem entusiasmada? Kkkk

PROF5: Bastante ênfase, bem rápida, não cansada.

PROF1: Agora fica até difícil por isto que eu pedi para dividir a turma, fazer duas turma, mesmo que vá duas pessoas pra cada pólo dar aula, mas a gente não tem este número, mas o ideal era este.

PROF4: A gente não tem esse número

PROF1: Mas o ideal era esses porque até pra gente fazer uma dinâmica numa sala com sessenta alunos.

PROF5: Faz nada, só funciona bem com no máximo vinte.

PROF4: Sessenta é completamente inviável.

<p>Estrutura da Disciplina:</p> <p>Feedback</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF4: O feedback</i> <i>PROF2: O feedback, olha!! você precisa melhorar sua revisão a sua, a gente pode fazer isto</i> <i>PROF3: Vai ver é mais prático</i> <i>PROF2: Mais prático</i> <i>PROF4: Geral</i> <i>PROF3: Geral</i> <i>PROF2: Geral porque a gente corrigiu tudo bem de vermelho olha,</i> <i>PROF1: É porque não é só uma questão técnica né?</i> <i>PROF4: É textual também</i> <i>PROF2: A gente botou um feedback assim geral pra eles e ele botou e pegou mesmo assim uma resposta.</i></p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p><i>PROF4: Na avaliação, quando a gente terminou a disciplina de metodologia a gente fez uma auto avaliação a gente mandou uma ficha pra eles, pra eles responderem se gostou o que não gostou agora assim tudo direcionado, para não deixar eles falarem o que queria, seria uma infinidade de questões e uma das coisas que eles levantaram que mais gostaram foi a questão do feedback das Atividades, disse até o que eles tão errado porque eles estão errado, porque estavam recebendo aquela nota disseram que era importante a questão do feedback.</i></p> <p><i>Diálogo3:</i></p> <p><i>PROF2: Vamos pensar no direcionamento do projeto, de anteprojeto, vamos chamar de anteprojeto.</i> <i>PROF3: É!</i> <i>PROF2: Porque aí fica uma coisa</i> <i>PROF3: Vamos criar um fórum de tarefas pra eles, um fórum tarefa</i> <i>PROF4: Tarefas</i> <i>PROF2: ??? Já facilita pra gente depois porque tem um espaço para dar nota depois. Eu vou passar pra PROF1 porque aí ela repassa isso.</i> <i>PROF3: ???</i> <i>PROF4: Pra não deixar para o último dia</i> <i>PROF2: É tarefa da última semana</i> <i>PROF3: Vi se dar uma semana pra eles fazerem</i> <i>PROF2: Mas dá agora que ele prepara, já vai trabalhando</i> <i>PROF4: É porque a gente já vai falar, assim na aula anterior</i> <i>PROF2: Já pode botar pra ele comentar e já ir dando o direcionamento</i> <i>PROF3: Diz pra eles: Olha você tem de agora até a última semana, até tal dia pra entregar a atividade que é o projeto</i></p>

	<i>até cinco páginas. Transformando esses tópicos ele tem que ir colocando.</i>
Estrutura da Disciplina: Conteúdo	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF2: Mudou agora em duas semanas eles vão ter que estudar 3 capítulos, três módulos, então é assim, é assim então a gente não vai poder agora saber o que fazer com esta primeira aula porque o que eu tinha sugerido, pegar o modelo padrão que eu tenho aqui de projeto porque eu apresentei um projeto no módulo passado pra eles, né, na aula inicial, e só!!! Daí eles vão ter esta explicação do modelo do projeto quando eles tinham as dúvidas sobre aquilo né? Agora assim neste primeiro momento vai ser muito difícil pra eles, principalmente o conteúdo.</i></p> <p><i>PROF1: Né? Então a gente tem que dar aula. A gente poderia programar uma aula até de 1h.</i></p> <p><i>PROF2: Não sobre o projeto</i></p> <p><i>PROF1: Onxente</i></p> <p><i>PROF2: Porque eles não vão ter tempo de apresentar o projeto, eles nem viram ainda a parte do conteúdo, tá entendendo, agora é assim tem que vê. Vai ter outra oportunidade no final da disciplina pra gente fazer uma aula sobre projeto ou a gente que usar esta de todo o jeito porque pra desperdiçar a aula presencial com as mesmas coisas que já tem na apostila eu não vejo sentido.</i></p>
Estrutura da Instituição	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF3: A gente podia fazer essa última aula no dia da avaliação da segunda chamada</i></p> <p><i>PROF1: A gente pode, deixa eu ver, a gente só pode mexer assim, deixa eu falar. O que tá acontecendo é que não é issó, só a nossa. Então eles aproveitam o carro que tá indo com motorista pra levar.</i></p> <p><i>PROF3: Tem toda uma logística</i></p> <p><i>PROF1: Aí não tem carro, não tem motorista.</i></p> <p><i>PROF2: Já tava programado o calendário...</i></p> <p><i>PROF1: Não ele pode programar sim, uma aula feito eu te falou, se vai ter uma aula extra gente se organiza.</i></p> <p><i>PROF2: É mas fácil a gente fazer outra aula, do que mexer nessa agora</i></p> <p><i>PROF1: Outra coisa pode até ir noutro momento, entendeu? pode até ir, se for o caso, se for melhor para os alunos ele faz isto, tá entendendo ele mexe.</i></p> <p><i>PROF2: Porque tem muita disciplina, muita mesmo</i></p> <p><i>PROF1: Ele mexe, mesmo tirando esta aula daqui pra outro momento, agora que este calendário de avaliação presencial, segunda chamada no final do cursó tem que ser</i></p> <p><i>PROF3: Seguido</i></p> <p><i>PROF1: Seguido, tem, por quê? Porque quando for pra segunda chamada os alunos que não, não por algum motivo não fizeram a avaliação presencial ele tem até 2 dias úteis pra poder fazer seguido e na segunda chamada nós não vamos, que vai aplicar é o tutor presencial, então vai mexer com todo o sistema, então não pode. Veja bem, todos os</i></p>

	<p><i>alunos têm isto em mão, agora se eu falar assim, olha nós vamos mudar esta aula presencial pra tal dia aí ele pode fazer isto só com a nota, mas contanto que não mexe no calendário. Agora se a gente tá dizendo, só que assim, a segunda semana também...</i></p> <p><i>PROF3: Poderia então colocar num domingo? Tá fechado?</i></p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p><i>PROF1: Não porque é todo. O pólo tem apoio da coordenadora, da tutora presencial aí mexe com muita gente. O pólo não é uma coisa que tá ligada ao instituto, é uma coisa que tá ligada ao município. Como agora, sim mais, nós, nós não né? Os que são da testemunha de Geová, qual é a igreja ?...</i></p> <p><i>PROF3: Adventista do sétimo dia</i></p> <p><i>PROF4: Adventista do sétimo dia</i></p> <p><i>PROF1: Que a gente vai ter que atender aos domingo. kkkk</i></p> <p><i>PROF4: No sábado</i></p> <p><i>PROF1: Mas B o falou que não é nós, quem vai fazer isto é o tutor presencial, que tem que ter domingo, tanto a aula, e a aula eles não vão assistir no sábado.</i></p> <p><i>PROF5: Ohh!! PROF1 você já tem assim a quantidade de alunos.</i></p> <p><i>PROF1: Só tem 3 alunos</i></p> <p><i>PROF3: De qual pólo?</i></p> <p><i>PROF1: De Pe e Ipo</i></p> <p><i>PROF1: O programa tá lá nós, nós professores todos assinamos esta aula presencial, na avaliação assinamos que iríamos aos pólos no sábado então eles não podem ampliar pra você ir no domingo.</i></p>
Experiência Discente	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF2: Fazendo um projeto dizendo que é seu. Esse projeto é a linguagem você, você porque a gente sabe que tem muita gente que não tem esta vivência de academia, né? Muitos fazem isto por uma questão de prática de colégio.</i></p> <p><i>PROF3: Tá na realidade de colégio ainda</i></p> <p><i>PROF2: De colégio</i></p>
Relação entre ensino Presencial e a Distância	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF2: eles vão sempre reclamar, mas não justifica, eles estão no nível superior então eles vão ter que ter tempo. O mesmo nível do presencial é o nível da educação a distância então a gente não pode tratá-los de maneira diferente.</i></p>

Quadro 21: Transcrição do primeiro encontro-projeto

Anexo C:

Categorias	Transcrições
<p>Comunicação: Professor-Aluno</p>	<p><i>Fala1:</i></p> <p><i>PROF2: Uma boa saída é sempre esta, se você precisa, tem o limite da professora você não pode resolver isto. É você sempre colocar: Aguarde que a professora fará direcionamento no fórum de notícias, porque o fórum de notícias vai para todo mundo. Sabe aquele direcionamento que é pra todo mundo? Aguarde lá que é que a pessoa vai postar se vai mudar os prazos, se vai cancelar atividade, se vai postar uma nova atividade para substituir a anterior. A gente não tem como forçar uma resposta da gente não ?, Forçando, fazendo três perguntas em uma, dando várias alternativas. Pra vê se você diz é isto, é aquilo, mas são coisas que fogem assim a nossa “ossada”.</i></p>
<p>Problemas Técnicos</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1: Teve um aluno, teve um aluno coincidentemente, veja como acontece. LI ele é de Pe, só que ele não é de metodologia ele é de instrumentos. E LI é um aluno que todos falavam que ele sempre entrega as atividades atrasadas. Quando foi na aula presencial ele veio com a atividade: professora porque quando eu fui postar eu não consegui cair, tava fora do ar aí me entregou a atividade tudo impressa. Kkkk.</i></p> <p><i>PROF1: Aí eu disse: eu vou levar mas nós vamos discutir em equipe se vai aceitar esta atividade com a mesma nota. Aceitar eu acredito que nós podemos aceitar mas eu não sei se em consideração a quem foi...</i></p> <p><i>PROF3: A quem entregou em dia</i></p> <p><i>PROF1: A quem entregou em dia...</i></p> <p><i>PROF3: Postou direitinho</i></p> <p><i>PROF1: Então não é, não é justo, mas vou levar aí trouxe as atividade dele. Aí quando eu cheguei ele disse LI não conseguiu entrar esta semana. De novo não. kkkk</i></p> <p><i>PROF1: Mas eu tava vendo, realmente houve uma falha mesmo aqui</i></p> <p><i>PROF3: Teve um dia que eu não...</i></p> <p><i>PROF1: Teve uns 3 dias</i></p> <p><i>PROF5: Caia</i></p> <p><i>PROF4: Página errada</i></p> <p><i>PROF1: Ficou, ficou mesmo e LI deve ligar desesperado pra o coordenador do pólo. Ligou pra G, G perguntou pra mim e ele disse: de novo</i></p> <p><i>PROF3: Duas zebras</i></p>

	<p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>PROF1: Olhe, deixe eu falar uma coisa: eu não sei o que é que tá acontecendo aqui porque quando nós abrimos a página do queremos te ouvir ???? No queremos te ouvir, ele abria na quarta e fechava na outra terça, todos...</i></p> <p><i>PROF4: Eles não estão fechando</i></p> <p><i>PROF1: Esse aqui não tá fechando</i></p> <p><i>PROF3: Não tá fechando</i></p> <p><i>PROF4: As Atividades</i></p> <p><i>PROF1: E tem data aqui olha, eu tento voltar e não dá porque se você não bota nota ele não considera a data eu não sei porque ele não tá fechando aqui, quer dizer, eles tem dúvida aí do dia 23”.</i></p>
<p>Estrutura da Disciplina:</p> <p>Conteúdo</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1: Na verdade na última reunião a gente falou o seguinte. Que os alunos estão se queixando das atividades. São muitas atividades. Aí eles pediram pra não baixar o nível.</i></p>
<p>Estrutura da disciplina:</p> <p>Planejamento</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1: “Tanto é que... 8 semanas? Tanto é que... Olhe não coloque atividade na semana junina que não vai funcionar atividades pra eles. Mas eu fiz questão de deixar recados, continuem estudando”</i></p>
<p>Estrutura da disciplina:</p> <p>Tarefa docente</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF6: Tem o problema de viagem, tem prazo</i></p> <p><i>PROF2: Mas quando é?</i></p> <p><i>PROF6: Na verdade eu marquei do dia 03 ao dia 26, mas eu posso remarcar né. Eu teria que ver, olhando, só que seria mais viável marcar a volta do que a ida, porque a ida eu tinha que pagar R\$ 400,00 só de diferença da taxa e é...</i></p> <p><i>PROF2: Mas você vai ter acesso a internet lá</i></p> <p><i>PROF6: Não, tenho. Eu vô dar meu telefone</i></p> <p><i>PROF1: Como a Atividade é a distância</i></p> <p><i>PROF3: A Atividade é a distância</i></p> <p><i>PROF1: Agora a questão é, é o compromisso da gente tá lá todo dia na página e o horário que a gente tá disponibilizando. Deixou 2 horas.</i></p> <p><i>PROF3: ... quando, quando eles entram</i></p> <p><i>Diálogo2:</i></p> <p><i>PROF6: Relatório mensal?</i></p> <p><i>PROF3: Hammm?</i></p>

	<p><i>PROF6: Mensal??</i></p> <p><i>PROF4: Mensal</i></p> <p><i>PROF3: É semanal</i></p> <p><i>PROF4: Semanal é esse</i></p> <p><i>PROF3: Que você acompanha depois você coloca as atividades envolvidas e pronto e no final a gente vai pegar ????</i></p>
--	---

Quadro 22: Transcrição do primeiro momento-Atividades Complementares

Anexo D:

Categorias	Extratos dos Diálogos
<p>Estrutura da Disciplina:</p> <p>Tempo</p>	<p><i>Fala1:</i></p> <p><i>PROF2 falou para o grupo que percebeu que um aluno já havia depositado a atividade, questionou que não estava no tempo, ela colocou que não era a hora ainda dele postar, ele precisava amadurecer o estudo para depois fazer a atividade. Sentou com PROF5 e PROF4 e ficou dando algumas orientações.</i></p> <p><i>Fala2:</i></p> <p><i>PROF4 fala da cobrança dos alunos e fala para PROF1 sobre o aluno que já postou a atividade, ela riu.</i></p>
<p>Experiência Docente:</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF2 continua com o grupo e mostra uma apresentação que ele fez no powerpoint sobre projeto para o grupo. Os docentes conversam sobre referências e discutem as etapas do projeto para serem desenvolvidos pelos alunos. PROF2 sugere que no final deve se apresentar um modelinho de um pré-projeto de pesquisa.</i></p>
<p>Concepção de Avaliação do aluno</p>	<p><i>Fala1:</i></p> <p><i>PROF1 fala que os alunos só lêem as atividades que valem nota as que não têm nota eles não lêem.</i></p> <p><i>Fala2:</i></p> <p><i>PROF4 fala do procedimento que tomou pedindo que eles leiam a página principal que contém as informações da disciplina. PROF1 comenta que eles vão direto para as atividades sem ler nada.</i></p>
<p>Comunicação: Professor-Aluno</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF3 conta para PROF1 sobre um problema com uma aluna. A aluna postou uma reclamação e depois ele verificou que ela não havia estudado, lido e estava reclamando.</i></p> <p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF1 fala que recebeu uma mensagem de um aluno de um docente de outra disciplina que estava na sala. Era um que estava do meu lado colocando as notas. Ela olhou para o PROF1 e disse: Manda ele relaxar. PROF1 ri e diz: Ele disse que vai ficar apertado a entrega das notas. A professora diz: Mande ele relaxar. Ela olha e vê a foto do aluno e diz, há ele é tão bonzinho e manda o PROF1 dar a nota dele. E repete: Manda ele relaxar, ele é meu amigão. PROF1 diz: Posso colocar isto não. E diz que vai responder. Ele levanta, olha e diz: ele é tão bonzinho.</i></p>

<p>Estrutura do Curso:</p> <p>Quantidade de Mensagens</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1 senta com a dupla PROF4 e PROF5 e conversa sobre as mensagens que ela respondeu dos alunos esta semana.</i></p> <p><i>PROF2 da mesa conversa com PROF4 e com a PROF5 e fala da quantidade de mensagens que tem lido para PROF1. Coloque que eles têm que saber que as dúvidas eles tem que tirar com o tutor, só quando o tutor não puder responder é que eles devem procurar PROF1. PROF1 colocou que sábado tinha umas 60 mensagens dos alunos.</i></p> <p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 pergunta para PROF2 e PROF3, aumentou o número de alunos foi? Eram 220 alunos e agora tem 270.</i></p>
<p>Problemas Técnicos</p>	<p><i>PROF2 conversa com o suporte e chama os docentes da disciplina pra mostrar como o aluno vê o documento para ser enviado. Eles ficam ao redor do suporte e eles tiram as dúvidas com ele. Eles brincam e dizem quando não funciona o problema é do técnico e todos riem. PROF2 explica que o texto que ele envia pode ser alterado até a data limite, então eles podem reformular.</i></p>
<p>Gestão da Tutoria</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF3 explicava para PROF7 e para o PROF6 como trabalhar com o fórum no ambiente. PROF3 explicou como funciona e como eles podem observar a participação dos alunos, mostrou também como visualizar as notas dos alunos e como estes visualizam suas notas.</i></p> <p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 tinha me falado que o coordenador do curso viria na sala e que ela iria falar do problema dos alunos sobre a questão das reclamações deles. PROF1 disse é uma turma de primeiro período a gente nunca teve uma turma assim, a gente precisa fazer algo.</i></p>
<p>Experiência Discente</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF3: PROF3 explica que tem aluno que escreveu fazendo reclamação e ele explicou que foi dado formação nos pólos pra os alunos se ambientarem e que eles tiveram 8 dias com o tutor presencial. PROF3 fala dos alunos reclamando. Fala que esta turma de primeiro período é diferente das outras e que eles reclamam muito.</i></p>

Quadro 23: Extratos de fala do segundo encontro

Anexo E:

Categorias	Extratos do diálogo
<p>Concepção de Avaliação do Aluno</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 fala que uma aluna reclama que fez os questionários, observa que no formulário tem zero. PROF2 fala que precisa deixar uma mensagem informando que no final será solucionado o problema.</i></p> <p><i>Fala 2:</i></p> <p><i>PROF1 digita em voz alta: atividade é para... PROF7 sugere o termo tarefa e PROF1 diz que não, todo exercício é atividade. Eles já estão acostumados que nota é tarefa.</i></p>
<p>Comunicação: Professor-Aluno</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF1 e PROF5: PROF1 fala que mostrou para os alunos no encontro presencial que os questionários mudam de acordo com o acesso. PROF1 mostra que a ordem e as questões mudam. PROF1 fala que eles ficaram surpresos. PROF5 comenta que isto acontece mesmo. PROF5 fala que um aluno comentou que um aluno disse meu amigo tirou nove eu usei as mesmas questões dele e tirei zero. Ele achava que era a mesma coisa. PROF2 comenta que os alunos precisam receber mensagens para saber que a gente está vendo o que eles estão fazendo. PROF1 comenta que os alunos resistem à mudança e PROF5 concorda.</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>PROF2 fala que comentou que falou na aula presencial para os alunos que eles estão quebrando a hierarquia, eles precisam respeitar. PROF2 comentou que eles aceitaram tudo, que foi muito tranquilo. PROF5 diz que com ele também e que eles já estão enviando o tema dos projetos.</i></p> <p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF2 comenta também que era preciso postar a mensagem informando para os alunos que eles vão poder fazer um exercício para substituir o que eles não conseguiram fazer.</i></p>
<p>Comunicação: Imagem do Docente</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF7 fala que colocou a fonte da imagem que ele postou. PROF1 comenta que PROF6 colocou umas fotos lindas e que comentou com ele. Descobriu que as fotos não eram dele e que ele mostrou a fonte. PROF2 diz que o procedimento é; quando a foto não for sua coloque um link. Só pode colocar a foto no ambiente quando for sua. E eles riem.</i></p>
<p>Comunicação:</p>	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>Eles ficaram em círculo ao redor de PROF1 e observam as</i></p>

Professor-Professor	<i>fotos. PROF2 conversa com PROF1 sobre uma aula passeio do curso presencial. PROF7 e PROF5 observam.</i>
Problemas Técnicos	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF2 fala que precisa falar com N sobre as modificações das tabelas de notas 0. Fala também que vai postar uma atividade para quem não fez o questionário. PROF1 disse que vai tentar encontrar duas alunas para mostrar uma coisa. Eles se aproximam. Era um diálogo entre as duas. Mostra também algumas mensagens postadas de dúvidas das alunas. PROF1 comenta que ela fez a atividade e depois correu para ver a nota e não funciona desta forma. Então eles escrevem querendo saber o porquê?. Os professores observam e concordam. PROF7 comenta das mesmas dúvidas dos alunos. PROF1 comenta que só no final é que eles vão ter este resultado. PROF1 comenta que eles estão assustados e eles riem, porque os alunos não vêm a nota. PROF1 comenta que os alunos vêm o quanto vale cada disciplina, mas que, por exemplo, tem atividade que vale de 0-10 e na verdade é 1,0.</i></p>
A Gestão da Tutoria	<p><i>Diálogo1:</i></p> <p><i>PROF1 abre a página do aluno para ver o acesso dos alunos na página do moodle; PROF1 diz pra os docentes que eles façam uma lista dos alunos e enviem para o tutor presencial, porque ele vai atrás dos alunos; PROF1 comentou que tem alunos quem não sabiam que estavam matriculados (os repetentes) ela comenta que recebeu e-mail de aluno que disse que só depois de duas semanas ficou sabendo que estava matriculada; PROF1 fala para as docentes que o coordenador do pólo é cargo político, é a prefeitura que organiza; PROF7 entra no ambiente em outro computador para testar a postagem. Ele testa e mostra para PROF1; PROF1 pede para abrir uma atividade ele abre diz o que é ela faz a modificação no computador dele. Ele modifica perguntando a eles qual é o nome que vai colocar e eles dão o nome do assunto; PROF1 digita a alteração; PROF1 fala que vai colocar que esta é uma atividade de substituição da atividade que não foi realizada; PROF1 comenta com os professores o termo, recuperação, substituição; PROF1 coloca: atividade exclusiva aos alunos, e eles concordam, dizendo: isto!! PROF1 termina de digitar; PROF1 aponta algo na tela e corrige.</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>PROF1 pergunta a PROF5 se foi boa a viagem e com que motorista ele foi. PROF1 comenta que saiu na chuva; PROF5 e PROF7 estão em silêncio ao redor de PROF1 observando o que ela faz; PROF5 que está bem próximo a PROF1 comenta algo com PROF5 e eles riem. Vejo que PROF1 posta mensagens para os alunos e fonte bem grande e eles riem. A mensagem diz: observem o painel de</i></p>

	<p>notícias; PROF1 usa as ferramentas de formatação do texto que vai postar, os professores dão sugestões eles riem e observam.</p> <p><i>Diálogo 3:</i></p> <p>PROF2 conversa com o grupo e os docentes pararam para ouvir. Ela fala que as reclamações dos alunos diminuíram muito esta semana. Fala também que muitos alunos desistiram. Ela pediu para os docentes darem uma varredura para saber quem está acessando; PROF2 fala que PROF1 coloque no ambiente que a atividade é de substituição e não de recuperação. PROF2 se despedi e pede um material para PROF1 e diz que depois combina de conversar.</p>
<p>Experiência Docente</p>	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p>PROF1: PROF1 mostra o que fez para chamar a atenção. A mensagem tem o título (recomeço) professor desconhecido. Ela usou a mensagem para falar das dificuldades da turma: questionário, estudo, acesso a internet, etc; PROF7 fala que explicou para os alunos como estudar. Ler, escrever para depois postar; PROF1 comenta que os alunos interagiram bem na aula presencial; PROF7 comentou sobre projetos copiados e PROF1 fala que já aconteceu de projetos copiados; PROF7 disse que vai acontecer também nesta disciplina; PROF2 comenta que teve trabalhos que tiveram partes copiadas de outros trabalhos.</p>
<p>Estrutura da Disciplina:</p> <p>Conteúdo</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p>PROF7 fala de uma lei que está no texto e fala de um decreto em cima da lei de crimes ambientais. PROF2 fala que não precisa fazer alteração, o professor de legislação ambiental é que precisará fazer estas observações, aprofundar.</p> <p><i>Diálogo 1:</i></p> <p>PROF7 comenta da metodologia do projeto com PROF5, eles vão fazer visita técnica? PROF5 se vira para PROF1 e responde para PROF7. PROF1 diz que não necessariamente, PROF1 diz que seria bom ele escolher um tema que eles irão usar futuramente. PROF7 comenta também que teve um aluno que perguntou que porque eles não davam o tema. PROF1 disse que não, que era eles que têm que os escolher o tema de interesse. PROF7 complementa dizendo que era bom escolher um tema contextualizado, explicou ao aluno, e ainda disse quem sabe que com o seu projeto você não pode fazer uma consultoria para a prefeitura.</p>

Quadro 24: Extratos de fala do terceiro encontro

Anexo F:

Categorias	Extratos do diálogo
Concepção de Avaliação do Aluno	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 relata a história do aluno E que disse que não tinha entendido a tarefa e faltava 3h para terminar a tarefa.</i></p>
Comunicação: Professor-Aluno:	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>As duas professoras estavam conversando sobre a aula presencial. PROF4 relatava sobre a recepção dos alunos na aula presencial. Dizia que eles estavam bem armados. Que um aluno tinha mostrado duas folhas de ofício com reclamações. PROF4 disse que ele poderia ler. Ao chegar na metade da folha ele disse que já estava satisfeito. Em um momento PROF4 pediu que um grupo que estava atrás conversando saísse porque só iria ficar quem estivesse a fim de aprender. Eles ficaram calados e ela continuou a aula. PROF5 falou que depois da aula os alunos melhoraram muito no ambiente, PROF4 concordou e disse que recebeu muitos elogios dos alunos.</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>É um aluno de PROF3; PROF1 diz: O aluno pede retificação da nota; PROF4 relata que uma aluna reclama que as mensagens não estão sendo respondidas. Ela olhou e viu que todas as mensagens foram respondidas; PROF1 fala que uma aluna reclama que a professora da aula presencial falou que o projeto pode ser o tema diferente da monografia. Um tutor diz que tem que ser o tema da monografia e o aluno fica confuso.</i></p> <p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 fala como foi bom trabalhar com os alunos do terceiro semestre e como foi difícil este do primeiro.</i></p>
Gestão da Tutoria	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF4 pergunta pela data da prova e há uma confusão com as datas. PROF1 levanta e vai para o computador ver a nota; PROF4 relata que uma aluna que nunca tinha entrado, entrou e comunicou que estava doente. PROF4 pergunta a PROF1 sobre o procedimento. PROF1 relata o procedimento; PROF4 pergunta sobre os adventistas e PROF1 explica o procedimento; PROF7 pergunta sobre dúvidas dos alunos e PROF1 explica o procedimento. Ela relata a questão da fila do livro; PROF4 dar o depoimento de uma aluna que estava filando do caderno; PROF7 pergunta sobre o procedimento de fila. PROF1 fala do procedimento da prova para evitar fila; PROF1 fala com PROF7 que como a turma é grande talvez fossem melhor dois tipos de prova; PROF1 comenta que na sala de PROF4 tem 70 alunos, então deveriam ter dois tipos de provas; PROF1 fala de</i></p>

	<p><i>algumas mensagens que gostaria de passar para eles.</i></p> <p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 relata a aluna que mandou a mensagem que enviou para diretora do curso criticando o grupo de outra disciplina. PROF1 coloca que quando eles estão insatisfeitos eles vão direto para a diretora do curso ou para ela.</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p> <p><i>PROF1 relata mensagem de uma aluna que quer saber sobre a orientação; PROF1 fala da quantidade das mensagens e o que responde; PROF1 fala do projeto de uma ONG pronto e que ela quer apresentar; PROF1 fala da correção de notas; PROF1 volta para as notas. Fala de uma aluna que reclama das notas; PROF1 está no computador no canto da sala e lê a apresentação de um aluno; PROF1 Relata um aluno que diz que vai pedir isenção de disciplina; PROF1 pergunta: a gente vai aceitar os trios. PROF4 disse que poderiam aceitar, mas que não pode ficar em aberto; PROF1 fala das atividades que não foram postadas e que não foram aceitas, que é a terceira chance; PROF4 pergunta da nota do diário. PROF1 orienta; PROF4 fala de projetos prontos e a resposta que deu aos alunos; PROF4 fala de um trabalho que não tinha citação; PROF7 vai sair pergunta se tem algo. PROF1 fala da necessidade de ver as notas; PROF7 pergunta sobre orientação de trabalho: Quem pode orientar?</i></p> <p><i>Diálogo 3:</i></p> <p><i>PROF4 come e comenta sobre a páscoa para PROF5 e PROF7. Eles riem.</i></p>
Experiência Docente	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF7 relatou a bronca de uma professora com um aluno que não queria sair da sala, que só saiu com a ajuda de um policial; PROF4 relata um problema com outro aluno na escola e que o aluno tava com um facão na sala; PROF5 conta que não quer dar aula para adolescentes. Que recusou um concurso; PROF7 diz que em CEFET deve ser melhor; PROF5 diz que não, e contou a história com alunos que usavam as ferramentas de trabalho das aulas práticas para brigar.</i></p>
Estrutura da Disciplina: Conteúdo	<p><i>Diálogo 1:</i></p> <p><i>PROF1 fala de uma aluna e identifica que é aluna de PROF5; PROF1 e PROF5 discutem as dificuldades da aluna em executar as tarefas. PROF5 explica a dificuldade da aluna e PROF4 diz que tem muitos alunos dela que fazem isto: perguntas que parecem que não leram ou que tem dificuldade.</i></p> <p><i>Diálogo 2:</i></p>

	<p><i>PROF4 fala de uma aluna que tava confundindo referência com revisão bibliográfica; PROF1 relata o aluno que é engraçado e que reconheceu ele na aula presencial. Fala da forma que ele escreve no ambiente (mensagens); PROF1 ler uma mensagem de um aluno e as respostas que deu a um aluno que queria fazer o projeto em trio; PROF4 fala da nota de projeto e como vai ser dividido.</i></p>
<p>Relação entre Ensino Presencial e a Distância</p>	<p><i>Fala 1:</i></p> <p><i>PROF1 fala da reunião que foi feita para os professores substitutos e que foi colocado que a carga horária do presencial é igual ao a distância; PROF1 faz a observação que sendo assim a carga horária da disciplina não é a que eles estão dando.</i></p>

Quadro 25: Extratos de fala do quarto encontro

Anexo G:

Categorias	Extratos do diálogo
<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Diálogo1:</p> <p><i>PROF1: Agora assim olha, eu grifei tanto é que eu mandei para PROF3 ele não me respondeu, dizendo assim: Aluno com 5,7.</i></p> <p><i>PROF5: É 6,0</i></p> <p><i>PROF1: 5,84, vê, 5,5; 5,7 ; 5,7. Isso é nota? Pra fazer a prova final ele ficou com esta média, precisando de 6,0, os alunos tudo reprovado. E não é um so não tem 1, 2 ,3,4, 5, 6, 6 alunos assim, reprovado com 5,8 5,7</i></p> <p>Diálogo2:</p> <p><i>PROF5: Por que assim, não é so a nota na atividade, é um somatório assim, a freqüência, a participação, o desempenho, então todos esses são critérios que eles vão fazer o somatório então nesse apanhado quando você coloca a nota esses décimos ta nesse apanhado.</i></p> <p><i>PROF1: O que mais deixou assim apreensiva não foi nem o projeto, foi o anteprojeto ter pesado tanto para a reprovação ta entendendo e até, até onde nós enquanto professores estamos avaliando o comportamento no anteprojeto.</i></p> <p>Fala1:</p> <p><i>PROF5: O ensino ele deve ser progressivo né? Ele tem que levar sabe. Ele não pode passar por uma processo de pegar as pessoas e deixá-las para traz, isto faz parte da escola tradicionalista né? E a própria disciplina faz a gente refletir sobre isto.</i></p> <p>Diálogo3:</p> <p><i>PROF1: O que eu não concordo, assim quando a gente ta falando no universo de tanto aluno né? Eu já entro numa sala querendo reprovar ninguém, eu entro numa sala desse jeito.</i></p> <p>Fala2:</p> <p><i>PROF1: Quem mais reprovou nos resultados foi PROF3 e PROF6. E eles avaliam cada um na sua maneira, o critério de avaliação deles é um pouco alto. E é uma pena porque</i></p>

	<p>assim PROF6 colocou e PROF3 ta em SP. PROF1: Mensagem de PROF3: PROF1 boa tarde! Estou viajando segunda feira para SP, para fazer entrevistas para minha dissertação entreguei meu relatório para E, faltando assim, só a sua assinatura. Não vou poder participar da reunião, mas estou a sua disposição para qualquer eventualidade, abraços</p>
<p>Estrutura da Disciplina:</p> <p>Feedback</p>	<p>Diálogo1:</p> <p>PROF1: Uma outra coisa que eu observei assim, cada tutor ficou responsável por um pólo. PROF5: Sim PROF1: Mas eu senti alguns tutores com receio de dar algumas repostas, alguns alunos perguntavam: professora eu não estou entendendo isto PROF5: Eu sei PROF1: Eles deixavam os alunos sem resposta, não porque esta pergunta ta direcionada a professora PROF1. PROF5: É, é!! PROF1: Mas você é que é responsável para dar aquela resposta, até pra chegar assim e dizer: PROF1 tem um aluno la que eu deixei sem resposta que foi direcionada a você. Porque eu não mandei para todo mundo, todos eles, até porque eu esperava isto do tutor né? Então muitas vezes eu deixei quando eu fui ver disse, nossa!!! Isto foi direcionado para mim?</p> <p>Fala1:</p> <p>PROF7: Porque eu falo assim muita reclamação dos alunos não foi a, foi em relação a plataforma né? Mas assim, com relação a disciplina eu não vi, eu so respondi uma questão que valesse comentário, um detalhe com relação a disciplina, o resto foi reclamação da plataforma, eu acho assim tudo foi muito claro.</p>
<p>Problemas Técnicos</p>	<p>Fala1:</p> <p>PROF5: Tanto no presencial assim, eu achei que a distância você tem que considerar toda esse aparato de coisas, até eles mesmo tiveram dificuldade, é isto que eu to dizendo. Que foram dificuldades, que a culpa não foi sua, nem foi nossa, foi da plataforma, isto é uma ferramenta que no momento ou outro, como ele é um equipamento, ele entrou em choque né? Algumas vezes, né, você lembra que saía do ar, os meninos ficavam sem poder responder, então isto foi uma coisa que realmente.</p> <p>Diálogo1:</p> <p>PROF1: Veja só o aluno que fez final, nós vamos considerar</p>

	<p><i>o seguinte, qual é a maior nota, porque ele não foi informado antes .</i></p> <p><i>PROF7: Ele ficou na final, mas na nova situação dele ele não vai para final</i></p> <p><i>PROF1: Então a gente vai considerar esta nova pontuação dele, é isso aí. Ele vai ficar com 7 é.</i></p> <p><i>PROF7: 71, 4</i></p> <p><i>PROF1: Não porque tem instituição que. A escala não é de 0-100 não é de 0-10, ta errado</i></p> <p><i>PROF1: Eu tava ajustando, entendeu? Eu tava mostrando a Fernando para ele utilizar de 0-10 mas ele utilizou até 100.</i></p>
<p>Gestão da Tutoria</p>	<p>Diálogo1:</p> <p><i>PROF5: Era bom tu conversar com PROF3</i></p> <p><i>PROF1: Veja só PROF5 eu tenho autonomia para mudar isto aqui mas eu não quero fazer isto</i></p> <p><i>PROF5: Eu sei, isto é em comum acordo</i></p> <p><i>PROF1: Mas hoje eu mostrei até a E, E disse, o relatório de PROF3 ta aqui so falta você assinar. Mas aí eu disse mas eu não vou assinar.</i></p> <p><i>PROF5: é, assinar por assinar.</i></p> <p><i>PROF1:Aí ele perguntou o que é que foi? É porque tem aluno com 0,2; 0,3 décimos reprovado e eu preciso conversar com PROF3 antes disto aí.</i></p> <p>Fala1:</p> <p><i>PROF5: Você não pode passar por e-mail a questão das notas, para entrar num acordo, assim, desde o início você foi uma pessoa muito democrática conosco né?</i></p> <p>Diálogo2:</p> <p><i>PROF1: Olhe eu fiz aqui um apanhado rápido por exemplo, é em relação a PROF3, 6 foram reprovados direto, 6 foram reprovados direto tá? E mais. Olha vamos ter uma idéia, eu peguei aqui, eu abri o conjunto aí na hora que eu vi o conjunto eu percebi o seguinte: 6 foram reprovados direto, 18 foram fazer prova final, 21 não entraram no ambiente virtual, nunca entrou, nem olhou a página, mas veja só 18 foi fazer final e 6 foram reprovados direto e só 20 passou por média. Vamos ver do quantitativo de 18 quantos foram reprovados, né? Aí nós verificamos que quatorze pessoas foram reprovadas. Aí o que eu fiz, eu fui ver aqui né, olhe só, é 6, a média da final é 6, abe quantos alunos PROF3 deixou com 5,8, 5,7, 6 anos, 6 alunos gente, matematicamente esses meninos tão aprovados. E eu vou ter que mudar isto, como PROF3 tá dizendo que ta em São Paulo, tava esperando ele chegar,mas ele já mandou um e-mail ontem dizendo que tá em São Paulo na entrevista da dissertação dele, então eu estou respondendo para ele dizendo que eu</i></p>

	<p><i>vou alterar porque matematicamente esses meninos estão aprovados, então. Este jogo de cintura eu acho que faltou como Fernando, Fernando acabou de mandar as notas dele aqui. Ele disse pronto PROF1, já fiz a minha parte e não vou poder ficar para a reunião, aí foi quando eu disse, pêra aí Fernando tem um aluno aqui seu que precisa de média 6,0 na final e tá com 5,98 tá reprovado.</i></p> <p><i>PROF7: Tá com a...</i></p> <p><i>PROF1: kkkkk</i></p> <p><i>PROF1: Não, o aluno tirou 59,80 e aí o aluno tá precisando de 1,2 pra passar, aí eu mostrei pra ele. Ai ele disse: a é, kkkkk. Não eu to rindo porque desde a semana passada que eu estou inconformada, mas como eu precisava estar junto pra poder discutir eu deixei mas agora eu vou registrar isto.</i></p> <p><i>Fala2:</i></p> <p><i>PROF1: Eu quero agora que se passe as notas para o Q acadêmico porque eles estão curiosos, eles querem saber se foram aprovados ou reprovados aí tu já vai passar esses também. Eu já to comunicando a PROF3.</i></p> <p><i>Fala3:</i></p> <p><i>PROF5: Você passe o olho para ver se eu tenho um caso deste você pode passar, mas a esta altura eu não sei mais. Kkkk.</i></p> <p><i>Diálogo3:</i></p> <p><i>PROF7: Ô PROF1? Aqui olha essas coisas que eu queria ver contigo, olha aqui. Vê so AM, ta vendo AMPM, certo? Ai aqui toda a situação dela tal, aí, pra final, 4,7 foi pra final.</i></p> <p><i>PROF1: Foi pra final, é.</i></p> <p><i>PROF7: Ai vem pra cá olha, a nota dela na final 4,7, né? Ai ela vem aqui 7,5 ai como a gente faz.</i></p> <p><i>PROF1: Se 7,5 foi o que ela tirou na final?</i></p> <p><i>PROF7: É</i></p> <p><i>PROF1: A tá , você vai pega a, a última nota dela 4,7 faz a média com 75</i></p> <p><i>PROF7: certo aí, eu vou fazer de cabeça 7, 11</i></p> <p><i>PROF1: 6,0 passou</i></p> <p><i>PROF7: Passou, aí coloca aqui a média 6,0</i></p> <p><i>PROF1: É</i></p> <p><i>Diálogo4:</i></p> <p><i>PROF7: 4,6 reprovado?</i></p>
--	---

	<p><i>PROF5: Tá reprovado</i></p> <p><i>PROF1: Não precisa colocar reprovado, o sistema diz. Eita tá errado, eita!!! Não é assim não, vai botar aqui olha, a primeira nota que foi a prova presencial, você vai botar as notas todinha aí sai, aí manda, entrega as notas, aí o sistema vai botar o valor que foi pra final aí lança a nota final aí dar a última nota. Não é assim não, Fernando botou, mas eu não orientei assim.</i></p> <p><i>PROF7: Vai ficar as notas, notas e faltas</i></p> <p><i>PROF1: Mas quando a gente entrega, entregar a etapa, aí ele vai botar para cá agora dizer o aluno foi pra final. Ele abre, ele mesmo coloca que vai pra final, entendeu? Não funciona assim não, Fernando já botou as notas com a final e tá errado.</i></p> <p><i>PROF7: Então isto aí é o que é a avaliação?</i></p> <p><i>PROF5: É Fernando colocou o resultado da final deles, não é assim que funciona</i></p> <p><i>PROF7: Agora não estou entendendo mais nada. Aqui coloca a nota da prova?</i></p> <p><i>PROF1: Seus alunos aqui olha, você vai colocar este total aqui, vc vai colocar aqui. Aí o sistema, ele mesmo vai dizer quem foi pra final. Esse aluno aqui ele vai dizer vai pra final entendeu? Aí a gente pega a nota da final e coloca aqui e dar o resultado, entendeu?</i></p> <p><i>PROF1: Não precisa. Ele mesmo vai dizer quem foi reprovado, quem não foi reprovado. Os desistentes que não tem nota nenhuma a gente deixa em branco. Não bota zero não porque zero é nota</i></p> <p><i>PROF7: Então isto aqui apago?</i></p> <p><i>PROF5: Apague.</i></p>
<p>Experiência docente</p>	<p>Diálogo 1:</p> <p><i>PROF7: Agora tem outras situações do tipo</i></p> <p><i>PROF1: Agora só que esta tabela geral a gente precisa mandar para E, eu já mandei a tabela com a nota dela, ela já sabe quando ela tirou na final</i></p> <p><i>PROF7: na final?</i></p> <p><i>PROF1: Na final. Mas nós precisamos desta tabela aqui para anexar no seu relatório. É porque não existia isto, mas como E viu e PROF7 tirou cópia e mandou e ela adorou, ela disse, olha PROF1 eu vou querer esta tabela. Ela não tem esta tabela, a tabela que eles tem é uma tabela la da plataforma que você não pode copiar, ou melhor. Você não pode imprimir e a gente fez uma tabela a parte aí ela gostou que só da tabela. E como PROF7, PROF7 não, PROF6 colocou num relatório dele, quando ela viu, ai disse, haaa, eu gostei muito aqui. kkk Então eu quero que todos me dêem isto.</i></p> <p><i>PROF5: Certo</i></p>
<p>Estrutura da disciplina:</p> <p>Tarefa da Tutoria</p>	<p>Diálogo 1:</p> <p><i>PROF1: Uma outra coisa que eu observei assim, cada tutor ficou responsável por um pólo.</i></p> <p><i>PROF5: sim</i></p>

	<p><i>PROF1: Mas eu senti alguns tutores com receio de dar algumas repostas, alguns alunos perguntavam: professora eu não estou entendendo isto</i></p> <p><i>PROF5: Eu sei</i></p> <p><i>PROF1: Eles deixavam os alunos sem resposta, não porque esta pergunta ta direcionada a professora PROF1.</i></p> <p><i>PROF5: É, é!!</i></p> <p><i>PROF1: Mas você é que é responsável para dar aquela resposta, até pra chegar assim e dizer: PROF1 tem um aluno lá que eu deixei sem resposta que foi direcionada a você. Porque eu não mandei para todo mundo, todos eles, até porque eu esperava isto do tutor né? Então muitas vezes eu deixei quando eu fui ver disse, nossa!!! Isto foi direcionado para mim?</i></p> <p>Fala1:</p> <p><i>PROF5: Olhe desde o início que eu disse a você e você concordava comigo e você sabe disto, o tempo foi muito curto então quando a gente começa a elaborar o anteprojeto da gente né tem um ano, eles não tiveram isto, qual foi o tempo deles. A disciplina pede isto né? Com mais exercício prático, a disciplina pede isto. Eu acho q não tem muito a ser tirado não.</i></p> <p>Fala2:</p> <p><i>PROF1: Agora como a nossa metodologia contempla projeto, agora tem que entender que a gente precisava de um tempo maior mesmo.</i></p>
<p>Relação presencial/ a distância</p>	<p>Fala1:</p> <p><i>PROF5: Tanto no presencial assim, eu achei que a distância você tem que considerar toda esse aparato de coisas, até eles mesmo tiveram dificuldade, é isto que eu to dizendo. Que foram dificuldades, que a culpa não foi sua, nem foi nossa, foi da plataforma, isto é uma ferramenta que no momento ou outro, como ele é um equipamento, ele entrou em choque né? Algumas vezes, né, você lembra que saía do ar, os meninos ficavam sem poder responder, então isto foi uma coisa que realmente.</i></p> <p>Diálogo1:</p> <p><i>PROF7: Eu acho assim, se fosse nas aulas presenciais você poderia se colocar nestes termos mas.</i></p> <p><i>PROF1: Sendo a distância</i></p> <p><i>PROF7: E olhe lá, mas a distância amarrar, não tem como você mudar a metodologia, a didática, não tem condições.</i></p> <p><i>PROF1: Tem, tem, claro que tem, agora se eu for professora formadora novamente eu vou mudar muita coisa aqui.</i></p>

<p>Avaliação da Tutoria</p>	<p>Fala1:</p> <p><i>PROF5: Eu estou me colocando no lugar do tutor e to me reportando a mim mesma para , para ver quantas vezes eu fiz isto, entendeu? Em mim, to pensando em mim também, né?</i></p> <p>Diálogo1:</p> <p><i>PROF1: O que eu estou fazendo aqui é isto, eu estou me perguntando, como é que tem tanta gente reprovado aqui e eu não previ isto antes, entendeu? Eu não verifiquei isto antes e deixei chegar num resultado deste, quando eu vejo um nível de reprovação desta eu fico incomodada.</i></p> <p><i>PROF5: Com certeza, alguma, algum entrave né? Quais as dificuldades que houveram, as dificuldades sobre o aluno.</i></p> <p><i>PROF1: E assim porque o tutor não falou isto antes também porque não chegou para dizer assim. Que o projeto tava ruim eu sei, eu vi que tava ruim.</i></p> <p><i>PROF5: Eu acho muito mais, quem devia ser avaliado muito mais a questão to todo né? Do bojo da história.</i></p> <p><i>PROF5: Tinha uns que tinham copiado, copiado uns trechos, mas isto é um exercício né? Aprender é um exercício.</i></p> <p>Diálogo2:</p> <p><i>PROF1: Mas veja, a nossa realidade de metodologia da pesquisa é a única que não foi finalizada ainda, as demais começam no mesmo período já finalizaram. Eu estou de dieta, eu estou de dieta porque preciso fazer uma avaliação como é que eu fui como professora, como é que eu estou diante deste resultado? E me senti péssima com tanta reprovação. Muito desistente uns que não chegaram nem a acessar, não teve nem culpa de dizer que foi a página que não tava no ar porque não chegaram nem a acessar tá? Muitos aí nunca entraram mesmo. Mas o índice de reprovado foi muito alto e isto vem par mim também, porque assim, como professora, vocês também como professore, tutores, porque na hora que eu estou reprovando o aluno eu também estou me chamando de incompetente, isto ta sendo comprovado neste momento.</i></p> <p>Fala2:</p> <p><i>PROF1: Antes de você chegar a gente tava comentando, num momento deste não é só eles que são reprovados não é o grupo.</i></p>
------------------------------------	---

Concepção de Avaliação	Diálogo 1: <i>PROF1: Tinha aquele menino, Alexandre né, na avaliação de PROF3 dizendo que o tutor não sabia avaliar e tal, tal. É sabe quanto ele ta? 58,4 e ta reprovado. Até quando ele vai pensar: eu fui reprovado porque eu disse aquilo la. Ele falou eu respondi, mas 58,4, quer dizer 5,84. Ele vai levar em consideração assim, haaa!!! Foi porque eu falei. Nunca mais ele vai esquecer, para todo mundo ele vai dizer, onde chegar ela vai dizer, eu fui reprovado porque reclamei, ele vai dizer isto. Matematicamente ele não ta reprovado não.</i>
-------------------------------	---

Quadro 26: Transcrição do quinto encontro