



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA/ UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE
PROFESSORES E TUTORES**

Ângela Anastácio Silva

Brasília – DF

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA/ UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE
PROFESSORES E TUTORES**

Ângela Anastácio Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação e Ecologia Humana: Subjetividade e Complexidade na Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Brasília – DF

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA/ UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE
PROFESSORES E TUTORES**

Ângela Anastácio Silva

Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Banca examinadora

Profa. Dra. Teresa Cristina S. Cerqueira – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa – Membro
Universidade Católica de Brasília – UCB

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza – Membro
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Inês Maria M. Z. P. de Almeida – Membro
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Paulo Sérgio de A. Bareicha – Membro
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti – Suplente
Instituto de Artes – UnB

**Aos meus pais Horlando (*in memoriam*) e Alice,
por terem me dado a vida. Gratidão!**

AGRADECIMENTOS

Aos professores dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília com quem tive aulas, por contribuírem efetivamente com minha formação acadêmica ao partilharem, de forma generosa, seus conhecimentos em sala de aula.

Aos professores da Faculdade de Educação Laura Coutinho, Lúcio Teles e Lívia Borges, pela disponibilidade e gentileza em função de minhas solicitações durante o processo.

À equipe de professoras da área de Psicologia e Educação da FE/UnB, especialmente à Cláudia Pato, pela solidariedade.

À equipe de profissionais da Gerência de Educação a Distância (EAPE/SEDF), especialmente ao João Rocha, ao José Odair, à Bianca Salomão e ao Ricardo Tadeu, pelo apoio, que possibilitou encerrar este projeto.

Ao Hidelbrando (da livraria), pelo encorajamento, o que certamente me ajudou na superação dos momentos de incerteza.

À amiga Ana Polonia, pela cumplicidade durante todo o processo e pelos preciosos momentos de interlocução e revisão do texto.

À prima Denise Damasco, pela solicitude durante todo o percurso. E à Denise e ao Ronan Damasco pelas traduções dos resumos em francês e em inglês.

À irmã Rose, pelo valoroso trabalho de revisão deste estudo e à amiga Alzimar, pela ajuda competente com o texto e com as dicas de sobrevivência.

Aos filhos Amadeus e Caito, pela afetividade que construímos dia a dia e pelo auxílio nos momentos de força-tarefa, o que possibilitou essa caminhada.

Às amigas Fabiana e Lúcia pelo apoio nos últimos minutos da jornada e pela torcida constante.

Aos professores membros da banca examinadora, pela disponibilidade e pela contribuição competente, o que certamente enriqueceu este trabalho de pesquisa.

Aos professores e tutores do curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB, sujeitos participantes desta pesquisa, por partilharem abertamente suas reflexões.

À Ângela Correia Dias, pelo acolhimento com carinho e zelo, no momento certo.

À minha orientadora Teresa Cristina, por sua presença acolhedora, amorosidade, constantes incentivos, paciência e segurança demonstrados durante todo o caminho dessa jornada.

**Queria que a minha voz tivesse um formato de canto
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática
Só uso a palavra para compor meus silêncios
(Manoel de Barros)**

RESUMO

A prática educativa, um conjunto de ações baseadas em proposições educativas, que abarcam a formação e a atuação docente, a função discente e um processo interativo comunicativo, torna-se uma temática de destaque quando realizada no contexto da educação superior a distância, em função da experiência que ora vem sendo realizada pela Universidade Aberta do Brasil. Assim, o presente estudo tem como principal objetivo investigar as práticas educativas desenvolvidas no curso de Pedagogia UnB/UAB, junto a um grupo de professores e tutores que desempenharam suas funções no 2º semestre de 2011 neste curso. Para atingir os propósitos da pesquisa, foram coletadas informações por meio de questionários e roteiros de entrevistas semiestruturadas, envolvendo 11 professores, 22 tutores a distância e três tutores presenciais. Os dados foram analisados com o apoio do sistema estatístico SPSS e da adaptação da técnica de análise de conteúdos de Bardin. O exame dos resultados permitiu a constatação de evidências relativas à prática educativa no curso de Pedagogia UnB/UAB, o que se deu a partir de três dimensões de análise: significado social da educação superior a distância; papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB; processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem. O estudo demonstrou que professores e tutores consideram que a educação superior a distância tem função de democratização do acesso ao ensino, sendo que professores entendem ainda que a EaD deve ser vista como parte integrante da educação superior. As principais características levantadas para a função do professor no curso são: trabalho em parceria com o tutor a distância e compreensão sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD. Para o tutor a distância, as características mais apontadas são: participar ativamente no ambiente virtual de aprendizagem, responder e provocar questionamentos junto aos alunos, ter habilidade comunicativa e afetiva e fazer a mediação no estudo dos conteúdos. As características mais anunciadas para o papel do tutor presencial são: oferecer apoio, responder as dúvidas e promover debates no polos junto aos estudantes. Os aspectos mais assinalados para o perfil do aluno de EaD são: demonstrar disciplina para gerenciar seus estudos, participar ativamente das discussões pedagógicas propostas no curso e ter habilidades para lidar com as especificidades do curso e com as TICs. Quanto à prática educativa em ambiente virtual de aprendizagem, o aspecto indicado como mais importante diz respeito à qualidade das interações ocorridas no ambiente virtual. Conclui-se que tratar da prática educativa na educação superior a distância implica compreender essa ação a partir de quatro fatores interdependentes: as condições básicas para o estudante virtual; as condições e competências necessárias aos educadores (professores e tutores); as estratégias pedagógicas adotadas para o ensino e aprendizagem; a infraestrutura e o uso dos meios tecnológicos. Com este estudo pretendeu-se oferecer uma contribuição ao debate sobre a situação da educação a distância no ensino superior brasileiro, apontando caminhos para um avanço na compreensão de sua prática e do seu significado social para a educação como um todo.

Palavras-chave: prática educativa; educação superior a distância; ambiente virtual de aprendizagem; curso de Pedagogia UnB/UAB.

SUMMARY

The educational practice, a set of actions based on educational propositions, which embrace training and teaching activities, student function and an interactive communicative process, becomes a major theme when performed in the context of higher distance education, in the light of the experience conducted by the Open University of Brazil. Thus, the present study has as main objective to investigate educational practices developed in the course of pedagogy UnB/UAB, together with a group of professors and tutors who played their roles in the second half of 2011 in this course. To achieve the purposes of the survey, information was collected through questionnaires and semi-structured interviews, involving 11 teachers, 22 distance tutors and three in-person tutors. The data was analyzed with the SPSS statistical system and with the adaptation of the content analysis technique of Bardin. The examination of the results allowed the finding of evidence relating to the educational practice in the course of pedagogy UnB/UAB, which came from three dimensions of analysis: social significance of higher distance education; roles of the actors of pedagogical practice in the course of pedagogy UnB/UAB; Interactive/communicative process in virtual learning environment. The study showed that teachers and tutors consider that higher distance education has function of the democratization of access to education, and teachers understand that the EaD should be seen as an integral part of higher education. The main features raised for the function of the teacher in the course are: working in partnership with the distance tutor and understanding about the learning process of the student in EaD. For the distance tutor, the most highlighted features are: participate actively in the virtual learning environment, respond and provoke questions among the students, communicative and affective skills and mediation in the study of the contents. The most highlighted features for the role of face-to-face tutor are: offer support, answer questions and promote discussions on poles along to students. The most marked aspects for the student profile of EaD are: demonstrate the discipline to manage their studies, participate actively in the discussions proposed in the course and have skills to deal with the specifics of the course and with the TICs. As for educational practice in virtual learning environment, the aspect indicated as more important concerns the quality of the interactions occurring in the virtual environment. It is concluded that treating the educational practice in higher distance education implies understanding that action from four interdependent factors: the basic conditions for the virtual student; the conditions and necessary skills to educators (teachers and tutors); the adopted pedagogical strategies for teaching and learning; the infrastructure and the use of technological means. This study was intended to provide a contribution to the debate on the situation of distance education in higher education of Brazil, pointing out paths for a breakthrough in the understanding of its practice and its social significance for education as a whole.

Key-words: educational practice; distance higher Education; virtual learning environment; UnB/UAB Pedagogy Course.

RÉSUMÉ

La pratique enseignante, un ensemble d'actions basées sur des propositions éducatives, qui regroupent la formation et le travail enseignants, la fonction des apprenants et le processus interactif-communicatif, devient une thématique pertinente quand elle est réalisée dans le contexte de l'éducation supérieure à distance, à partir de l'expérience qui a lieu à l'Université Ouverte du Brésil. Alors, cette étude a comme objectif principal l'enquête des pratiques éducatives développées dans le cursus de Pédagogie UnB/UAB, auprès d'un groupe d'enseignants et de tuteurs qui ont été chargés de la session du second semestre de 2011. Pour atteindre les objectifs de cette recherche, nous avons recueilli des informations à travers des questionnaires et des entretiens semi-structurés, auprès de 11 enseignants, 22 tuteurs à distance et trois tuteurs présentiels. Les données ont été analysées avec l'appui du système statistique SPSS et de l'adaptation de la technique de l'analyse de contenus à partir de Bardin. L'analyse des résultats nous a permis de constater des observations sur la pratique éducative dans le cursus de Pédagogie UnB/UAB, ce qui nous a procuré trois dimensions d'analyse : le sens social de l'éducation supérieure à distance ; les rôles des acteurs de la pratique pédagogique dans le cursus de Pédagogie UnB/UAB ; le processus interactif/communicatif dans l'environnement numérique d'apprentissage. L'étude a montré que les enseignants et les tuteurs ont considéré que l'éducation supérieure à distance a une fonction de démocratisation de l'accès à l'enseignement. Les enseignants comprennent aussi que la formation à distance doit être perçue comme une branche de l'éducation supérieure. Les principales caractéristiques accordées à la fonction de l'enseignant dans ce cursus sont : le travail réalisé avec le tuteur à distance et la compréhension du processus d'apprentissage de l'élève en formation à distance. Pour le tuteur à distance, les caractéristiques les plus pertinentes sont : participer activement à l'environnement numérique d'apprentissage, répondre et provoquer des questionnements auprès des élèves, avoir des habilités communicatives et affectives et finalement procurer la médiation de l'étude des contenus. Les caractéristiques les plus annoncées pour le rôle du tuteur présentiel sont : offrir l'appui, répondre aux doutes et promouvoir des débats dans les pôles auprès des étudiants. Les aspects les plus signalés pour le profil de l'élève en formation à distance sont : démontrer la discipline pour gérer ses études, participer activement aux discussions pédagogiques proposées par le cursus et avoir des habilités pour gérer les spécificités du cursus et des nouvelles TICs. Quant à la pratique éducative dans un contexte numérique d'apprentissage, l'aspect le plus important, c'est celui lié à la qualité des interactions issues des échanges numériques. Nous concluons que traiter la pratique éducative dans l'éducation supérieure à distance implique comprendre cette action à partir de quatre facteurs interdépendants : les conditions de bases pour l'étudiant en formation numérique ; les conditions et compétences nécessaires aux éducateurs (enseignants et tuteurs) ; les stratégies pédagogiques adoptées pour l'enseignement et l'apprentissage ; l'infrastructure et l'usage des moyens technologiques. Avec cette étude nous avons prétendu offrir une contribution au débat de la situation de l'éducation à distance dans l'enseignement supérieur brésilien, montrant des chemins vers un progrès dans la compréhension de sa pratique et de son sens social pour l'éducation dans sa totalité.

Mots-clés: pratique éducative ; éducation supérieure à distance ; environnement numérique d'apprentissage ; cursus de Pédagogie UnB/UAB

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BM – Banco Mundial

BRASILEAD – Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD-UnB – Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília

CEDERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CETEB/FUBRAE – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília/Fundação Brasileira de Educação

CMC – Comunicação Mediada por Computador

CNPq – Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

CTAR – Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede

DF – Distrito Federal

EaD – Educação a Distância

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação/DF

ESaD – Educação Superior a Distância

FE – Faculdade de Educação

FUNTEVÊ – Fundação Nacional de Televisão Educativa

GEAD – Gerência de Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

Moodle – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

Pedagogia UnB/UAB – Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil

PED-EaD/Acre – Pedagogia a Distância para Professores do Acre

PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização do Distrito Federal

PRODEQUI – Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

SACI – Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEBRAE – Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SESC – Serviço Social do Comércio
SESu – Secretaria de Ensino Superior
SGC – Sistema de Gerenciamento de Cursos
SIRENA – Sistema Radioeducativo Nacional
SPSS – *Statistical Package for Social Science for Windows*
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
Td – Tutores a distância
Tp – Tutores presenciais
TVE – Televisão Educativa
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCB – Universidade Católica de Brasília
UAB/UnB – Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRede – Associação Universidade em Rede
Inivir-CO – Universidade Virtual do Centro-Oeste

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição de cursos UAB por modalidade	54
Figura 2: Distribuição de cursos nos polos UAB por modalidade	54
Figura 3: Polos de apoio presencial da UAB/UnB	56
Figura 4: Idade dos professores	88
Figura 5: Horas semanais usadas pelos professores com a disciplina	89
Figura 6: Tempo de envolvimento dos professores com atividades na UAB	90
Figura 7: Número de disciplinas ministradas pelos professores na UAB	91
Figura 8: Cursos de graduação feitos pelos tutores a distância	93
Figura 9: Tempo de exercício como tutor a distância na UAB/UnB	96
Figura 10: Número de disciplinas que cada tutor trabalhou na UAB	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das turmas por denominação, polo e de acordo com a entrada pelo vestibular	85
Tabela 2: Distribuição das turmas, dos alunos e dos polos no 2º semestre de 2011	85
Tabela 3: Distribuição dos tutores presenciais por polos	86
Tabela 4: Síntese da participação dos sujeitos, considerando cada grupo pesquisado ...	87
Tabela 5: Distribuição do número de Tp docentes por instituição de ensino, carga horária, nível de ensino e tempo de magistério	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Funções já exercidas na EaD pelos professores.....	92
Quadro 2: Outras funções exercidas em EaD pelos tutores a distância	95
Quadro 3: Papel da educação a distância no ensino superior (professores)	111
Quadro 4: Característica da educação superior a distância (professores)	113
Quadro 5: Porque decidiu trabalhar como professor na UAB/UnB (professores)	114
Quadro 6: Decisão de trabalhar na UAB/UnB (professores)	115
Quadro 7: Papel da educação a distância no ensino superior (tutores a distância)	117
Quadro 8: Característica da educação superior a distância (tutores a distância)	122
Quadro 9: Porque decidiu trabalhar como tutor na UAB/UnB (tutores a distância)	125
Quadro 10: Decisão de trabalhar na UAB/UnB (tutores a distância)	126
Quadro 11: Papel da educação a distância no ensino superior (tutores presenciais).....	129
Quadro 12: Característica da educação superior a distância (tutores presenciais).....	130
Quadro 13: Porque decidiu trabalhar como tutor na UAB/UnB (tutores presenciais)	132
Quadro 14: Comparativo da dimensão 1 (professores e tutores)	135
Quadro 15: Percepção do professor sobre o seu papel (professores)	137
Quadro 16: Avaliação acerca da experiência na UAB/UnB (professores)	141
Quadro 17: Papel do tutor a distância (professores)	142
Quadro 18: Função do tutor presencial (professores)	145
Quadro 19: Perfil do aluno da EaD (professores)	147
Quadro 20: Papel do aluno (professores)	149
Quadro 21: Dificuldades dos alunos (professores)	151
Quadro 22: Característica para o professor em EaD (tutores a distância)	155
Quadro 23: Percepção do tutor a distância sobre o seu papel (tutores a distância)	157
Quadro 24: Avaliação acerca da experiência na UAB/UnB (tutores a distância)	161
Quadro 25: Papel do tutor presencial (tutores a distância)	163
Quadro 26: Perfil do aluno da EaD (tutores a distância)	164
Quadro 27: Papel do aluno (tutores a distância)	166
Quadro 28: Dificuldades dos alunos (tutores a distância)	169
Quadro 29: Característica para o professor em EaD (tutores presenciais)	173
Quadro 30: Papel do tutor a distância (tutores presenciais)	174
Quadro 31: Perfil do aluno (tutores presenciais)	177
Quadro 32: Dificuldades dos alunos (tutores presenciais)	178
Quadro 33: Comparativo da dimensão 2 (professores e tutores)	179

Quadro 34: Prática educativa na educação superior a distância (professores)	182
Quadro 35: Uso das TICs em um curso a distância (professores)	184
Quadro 36: Atividades pedagógicas em ambiente virtual (professores)	188
Quadro 37: Uso do fórum (professores)	190
Quadro 38: Prática educativa na educação superior a distância (tutores a distância)....	192
Quadro 39: Uso de TICs em um curso a distância (tutores a distância)	193
Quadro 40: Atividades pedagógicas em ambiente virtual (tutores a distância).....	195
Quadro 41: Uso do fórum (tutores a distância)	196
Quadro 42: Prática educativa na educação superior a distância (tutores presenciais)...	199
Quadro 43: Comparativo da dimensão 3 (professores e tutores)	201

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Contextualização e relevância da pesquisa	18
Contexto em que surge o problema de pesquisa	23
Questões de estudos e objetivos	28
CAPÍTULO 1 – Educação a distância: caminhos e perspectivas	31
1.1 – Conceituação de educação a distância	31
1.2 – Panorama histórico da educação a distância	33
1.2.1 – Do material impresso ao computador	33
1.2.1.1 – Sobre o enfoque nos meios tecnológicos	37
1.2.2 – Dos cursos por correspondência às megauniversidades	38
1.2.2.1 – Sobre a experiência de ESaD no cenário mundial	41
1.2.3 – Origem e evolução da educação a distância no Brasil	46
1.2.3.1 – A EaD na Universidade de Brasília: breve resgate histórico.....	50
1.3 – Universidade Aberta do Brasil (UAB)	52
1.3.1 – A UAB e a UnB	55
1.3.2 – O curso de Pedagogia UnB/UAB	57
CAPÍTULO 2 – Práticas educativas a distância: características e transformações	58
2.1 – Concepção sócio-interacionista do processo de ensino e aprendizagem.....	59
2.2 – Prática educativa a distância num cenário de mudanças	62
2.2.1– Da educação baseada na transmissão de conhecimento para novas realidades educativas	62
2.2.2 – Do modelo fordista para a resignificação das relações pedagógicas.....	64
2.3 – Perspectivas para o uso do ambiente virtual de aprendizagem na EaD	69
2.4 – As funções docentes no contexto da EaD.....	72
2.4.1 – O professor na EaD	72
2.4.1.1 – Desafios para o exercício da docência na EaD	74
2.4.2 – Princípios e prática da tutoria na EaD	75
2.5 – O aluno na EaD	77
CAPÍTULO 3 – Metodologia	81
3.1 – Percorso metodológico	81
3.2 – Contexto da pesquisa	85
3.3 – Sujeitos pesquisados	87
3.3.1 – Caracterização dos professores pesquisados	88
3.3.2 – Caracterização dos tutores a distância pesquisados.....	92
3.3.3 – Caracterização dos tutores presenciais pesquisados	97

3.4 – Tipo de amostragem	99
3.5 – Instrumentos da pesquisa	100
3.5.1 – O questionário.....	100
3.5.2 – A entrevista	102
3.6 – Procedimentos de coleta e análise dos dados	103
3.6.1 – Etapas da coleta dos dados	103
3.6.2 – Procedimentos para análise dos dados.....	105
3.7 – Dimensões de análise.....	106
3.7.1– Significado social da educação superior a distância	106
3.7.2 – Papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB	107
3.7.3 – Processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem.....	107
CAPÍTULO 4 – Resultados, discussão e considerações.....	109
4.1 – Significado social da educação superior a distância	110
4.1.1 – Perspectivas dos professores pesquisados (dimensão 1).....	110
4.1.2 – Perspectivas dos tutores a distância pesquisados (dimensão 1).....	117
4.1.3 – Perspectivas dos tutores presenciais pesquisados (dimensão 1).....	129
4.1.4 – Discussão e considerações.....	133
4.2 – Papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB	136
4.2.1 – Perspectivas dos professores pesquisados (dimensão 2)	136
4.2.2 – Perspectivas dos tutores a distância pesquisados (dimensão 2)	154
4.2.3 – Perspectivas dos tutores presenciais pesquisados (dimensão 2).....	172
4.2.4 – Discussão e considerações.....	178
4.3 – Processo interativo/comunicativo em AVA	184
4.3.1 – Perspectivas dos professores pesquisados (dimensão 3)	182
4.3.2 – Perspectivas dos tutores a distância pesquisados (dimensão 3)	192
4.3.3 – Perspectivas dos tutores presenciais pesquisados (dimensão 3).....	198
4.3.4 – Discussão e considerações.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	226

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a investigar as práticas pedagógicas no contexto do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir da perspectiva de um grupo de professores e tutores desse curso.

Alguns aspectos destacam-se em relação ao interesse em desenvolver esta pesquisa: a questão da democratização da educação superior a distância (ESaD) no Brasil; o fator relacionado à integração da educação a distância (EaD) no sistema de ensino brasileiro; e a importância da promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

Contextualização e relevância da pesquisa

O primeiro aspecto, portanto, diz respeito à conjuntura social e ao momento histórico político brasileiro, que vivencia o desenvolvimento da modalidade a distância na educação superior. A EaD possui hoje, no cenário da educação superior pública brasileira, um importante significado social. A formação em Pedagogia a distância no Brasil, assim como outras formações, passou a ser possível graças ao avanço nas políticas públicas educacionais ocorrido a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96¹, que regula as modalidades educativas presencial, semipresencial e a distância em todos os níveis de ensino e na educação continuada. A ESaD tem sua história marcada pelo estabelecimento, na LDB nº 9.394/96, do Artigo 80 que equipara a modalidade a distância ao sistema presencial.

A conquista desta Lei deve-se em grande parte ao papel pioneiro do intelectual Darcy Ribeiro, que sustentou a implementação de uma universidade a distância no Brasil, basicamente elaborando a LDB nº 9.394/96, em vigor em nosso país, e sendo o responsável pelos termos do Artigo 80. Os decretos de nº 5.622/2005 e nº 5.800/2006 são os instrumentos legais norteadores da regulamentação do Artigo 80 da LDB e da

¹ BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 01/05/2013.

instituição da Universidade Aberta do Brasil, respectivamente. Por isso, nos últimos dez anos, a ESaD ampliou largamente sua oferta no território brasileiro, destacando-se a implantação do Programa da Universidade Aberta do Brasil (MARTINS; COSTA, 2011).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi idealizada e criada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005 e compreende iniciativas de diversas frentes, envolvendo o Ministério da Educação (MEC), universidades públicas, governos de estados e municípios. Trata-se de um Programa de proporção nacional assumido por diferentes universidades brasileiras, entre elas a Universidade de Brasília (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010).

As ações de Darcy Ribeiro influenciaram a criação da UAB e aspiraram contribuir para o processo de democratização do acesso à universidade pública. Martins e Costa (2011) evidenciam a crença desse intelectual na ideia de que as pessoas desenvolveriam capacidades para repensar o mundo com sabedoria e liberdade, por influência da universidade. Ele, ainda, defendia a educação a distância baseada no uso de metodologia diferenciada, possível de ser beneficiada pela mediação tecnológica e desenvolvida com vistas a favorecer a autonomia do aluno.

A EaD no ensino superior pode não constituir uma solução perfeita para os males sociais brasileiros, tampouco uma garantia de entrada no mercado de trabalho para jovens e adultos, conforme sugerem os propósitos estabelecidos nos documentos oficiais da UAB, mesmo assim a formação acadêmica pode fornecer benefícios indiretos aos cidadãos, como acreditava Darcy Ribeiro. Esses benefícios ocorrem porque o curso superior favorece, não somente a preparação com conteúdo técnico, mas uma formação ampla e de caráter crítico “conferindo ao aluno chances de inserção no mercado, bem como formas de confrontá-lo com sua realidade, estabelecendo outras maneiras de se relacionar no contexto vivido” (BARBOSA, 2000, p. 11).

Entende-se, assim, que a ESaD pode contribuir para a democratização do ensino superior à medida que se configure como uma alternativa para pessoas que, de outra forma, não teriam como acessar processos educacionais e conhecimentos socialmente elaborados e acumulados. Por isso, a importância de se investigar a ESaD como uma modalidade possível de promover o desenvolvimento social em nosso país, pois o conhecimento é um requisito essencial para o exercício da cidadania.

Associado à noção de democratização, o segundo aspecto que se destaca, refere-se ao fato de que a EaD, em sua constituição histórica, foi sendo vista como educação complementar, compensatória, em um sistema educacional incapaz de abranger a todos. Hoje, no ensino superior brasileiro, a modalidade a distância tem a possibilidade de reverter esta visão e constituir uma oportunidade para se repensar o papel da educação no atendimento às demandas da sociedade contemporânea, muito além da noção anterior de modelo compensatório.

Estudos como os de Barbosa (2000), Santos (2005) e Leal (2009), entre outros, indicam que a ESaD tem se mostrado uma alternativa viável para a formação profissional dos cidadãos brasileiros, podendo constituir-se como uma forma consolidada de educação em nosso país. Por isso, a defesa em se conhecer as características e as possibilidades da prática pedagógica em um curso de formação de professores, para tornar evidentes os avanços e os desafios desta ação social e mostrar que a EaD tem condições de ser parte integrante de um modelo educacional mais abrangente.

Por fim, um terceiro aspecto que se demonstra importante, remete à relação entre abordagens pedagógicas e o advento de novas tecnologias. Nos últimos dez anos, a EaD tem vivenciado modificações significativas em função do uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) na organização da sua prática pedagógica. Tem-se explorado com frequência a viabilidade da aplicação de novos recursos tecnológicos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a distância, à medida que tais recursos tornam-se acessíveis. Investigam-se as possibilidades cognitivas e metodológicas que permitam a inclusão de novas tecnologias de maneira a favorecer o sucesso da organização das tarefas educacionais e o desempenho do aluno. Fatores que levam a repensar o papel do professor e do aluno. E, ainda, a questionar acerca da formação do profissional de educação para atuar na modalidade a distância.

No caso dos cursos ofertados pela UAB na UnB, figura a comunicação mediada por computador (CMC) entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, faz-se uso de recursos computacionais e do apoio da Internet para promover a mediação entre o educador e o educando. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é a principal ferramenta utilizada para a mediação entre professores e alunos.

A UAB adota como espaço prioritário de dinamização do processo de ensino e aprendizagem a plataforma Moodle². Essa plataforma é usada para abrigar disciplinas em que são organizadas e registradas as atividades desenvolvidas pelos participantes de um curso. Praticamente todas as etapas de desenvolvimento de uma disciplina (distribuição de guia de estudo, disponibilização de material teórico, exercícios, dinamização do conteúdo e avaliações) são executadas no ambiente de aprendizagem Moodle. Além da utilização desse ambiente virtual, a organização do trabalho pedagógico na UAB pressupõe ao menos dois encontros presenciais entre os atores do processo de ensino e aprendizagem ao longo de um semestre, a serem realizados nos polos que se localizam nas cidades que recebem os cursos.

O termo Moodle corresponde a uma sigla formada pelas letras iniciais da expressão *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (NAKAMURA, 2009, p. 23). Esse termo caracteriza um software ou programa de apoio ao processo de ensino e aprendizagem executado num ambiente virtual. Por isso, pode ser identificado como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Sistema de Gerenciamento de Conhecimento (SGC), dentre outras denominações. Trata-se de um programa livre, elaborado em código aberto, ou seja, acessível gratuitamente, pois que não tem caráter comercial. Além disso, permite ao seu usuário criar, acrescentar ou modificar um texto (BEHAR, 2009; PULINO FILHO, 2007; GOMEZ, 2010).

O Moodle é executável nos sistemas operacionais de computador denominados Windows e Linux, podendo ser usado como apoio para cursos presenciais, semipresenciais ou a distância. Apesar de não ser o único ambiente de aprendizagem na rede de computadores, ou Internet, tem sido considerado um dos melhores programas para se criar um curso ou uma disciplina ao proporcionar a interação professor aluno no processo de ensino e aprendizagem (GOMEZ, 2010).

A formação em Pedagogia a distância UnB/UAB constitui uma experiência específica que faz uso do AVA na dinamização de sua prática pedagógica. Trata-se de formação de professores por intermédio da educação a distância, com comunicação mediada por computador, e via Internet. É possível formar professores via Internet com

² Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, alguns termos originários do idioma inglês, como a sigla Moodle ou Windows, online, Internet, blog, chat etc., serão escritos sem o uso do itálico, pois são termos comuns ao nosso vocabulário ou sofreram a apropriação da língua portuguesa e são apresentados em diferentes grafias na literatura brasileira sem a forma itálica. Será respeitado o uso do itálico quando justificar-se tal uso.

qualidade? Que abordagem pedagógica utilizar? Quais as características do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, utilizado na mediação do processo de ensino e aprendizagem da UAB? Certamente, uma nova realidade apresenta-se na EaD, e de maneira complexa, que afeta o desenrolar da sua prática pedagógica exigindo novas compreensões acerca das metodologias que compreendem o ensinar e o aprender.

A Internet tem sido considerada como um recurso de grande valia para favorecer a implementação de metodologias que levam à construção do conhecimento de maneira integrada. Porém, os recursos interativos da Internet são apenas potenciais. Apesar de possuir programas de comunicação que facilitam o acesso às informações e proporcionam a interatividade entre o estudante e os conhecimentos acumulados culturalmente, a garantia de tal interatividade via Internet dependerá dos objetivos educacionais propostos e das suas formas de organização e aplicação.

Nessa perspectiva, García Aretio (1994) alerta que o fato da ESaD crescer cada vez mais não garante que isso esteja se dando com qualidade. Este professor e estudioso da questão afirma que é importante garantir a expansão da EaD no ensino superior mas, também, o compromisso com a sua qualidade. Para tanto, é necessário deslocar-se o foco dos meios tecnológicos para a mediação pedagógica realizada com a tecnologia e com os atores do processo educativo.

A democratização e a concretização da EaD como uma modalidade integrante do sistema de ensino superior brasileiro são conquistas que devem ser almejadas, assim como a qualidade da prática educativa ocorrida na modalidade a distância. E a busca pela qualidade envolve a (re)visão da docência e da mediação pedagógica (BELLONI, 2009; MASETTO, 2000) e a (re)visão do papel do educando como sujeito de aprendizagem independente e flexível (GARCÍA ARETIO, 1994) e construtor de conhecimento (VIGOTSKI, 2003). Abarca, por fim, a (re)visão do processo interativo comunicativo, passando-se de práticas tradicionais para outros entendimentos que consideram a ação pedagógica em associação com a ideia de dialogicidade e de comunidades virtuais baseadas na cooperação e na colaboração coletiva, favorecedoras da construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 1995; MASETTO, 2000; GOMEZ, 2010).

As constatações aqui expostas foram possíveis graças ao meu envolvimento (pesquisadora) com cursos a distância ofertados no contexto do ensino superior. As minhas vivências na ESaD levaram-me a considerar a relevância de se investigar a prática pedagógica em um curso de graduação a distância. Este trabalho é, portanto, fruto de um período de docência e de análises no âmbito das disciplinas que estiveram e, em alguns casos, ainda estão sob minha responsabilidade.

Contexto em que surge o problema de pesquisa

Esta pesquisa vem sendo delimitada, portanto, desde minha inserção em experiências de prática pedagógica no universo da educação a distância. Além de ministrar aulas nos cursos presenciais de Pedagogia e Licenciatura na Faculdade de Educação (FE) da UnB, de 1998 a 2011, atuei como professora em cursos de formação docente desta faculdade, ofertados a partir de modalidades diferenciadas da presencial, como o modelo semipresencial, o híbrido e a distância. Do ano de 2002 ao ano de 2005 fui coautora de módulo e professora de disciplinas da área de Psicologia e Educação do Curso Semipresencial de Pedagogia para Professores em Exercício – Início de Escolarização (PIE), administrado pela FE/UnB aos professores da rede pública do Distrito Federal (DF). Nesta primeira experiência, os conteúdos disciplinares eram impressos e organizados em módulos. Os professores autores de disciplinas faziam palestras de apresentação dos conteúdos disciplinares aos alunos e uma série de reuniões de aprofundamento e supervisão junto aos mediadores, que atuavam diretamente com os alunos.

De 2007 a 2011, participei como docente em dois programas da Universidade de Brasília na modalidade a distância, um deles voltado para a formação de professores do Acre, em nível de graduação e pós-graduação, e o outro ofertado pela UAB em conjunto com a UnB. O primeiro programa constituiu-se na iniciativa que ofereceu o Curso de Pedagogia a Distância para Professores do Acre (PED-EaD/Acre), direcionado à formação de professores da educação básica daquele estado e o Curso de Especialização em Formação de Professores para a Educação *Online*, destinado à formação dos profissionais mediadores da referida graduação. Tal ação, desenvolvida pela FE/UnB, teve início em 2007 e atendeu a 19 dos 22 municípios acreanos, formando ao todo 1.441 alunos em Pedagogia e 44 em Especialização. Os estudantes foram

distribuídos em duas turmas de graduação e duas de pós-graduação, sendo que as últimas turmas encerraram suas atividades no 2º semestre de 2011. Participei desses dois cursos como elaboradora de fascículos de estudo de duas disciplinas da área Psicologia Educacional, conjuntamente com outros docentes, e como professora a distância no curso de Especialização. Além disso, participei de um encontro presencial com cada uma das turmas de Especialização para a apresentação geral da disciplina e a dinamização dos seus conteúdos.

Os cursos acima mencionados adotaram a forma híbrida para a organização das disciplinas, no sentido de estabelecerem o predomínio do estudo via ambiente virtual Moodle, combinado com momentos de estudo presencial entre professores-autores e professores-mediadores e entre professores-mediadores e alunos. Além disso, houve a oferta de fascículos impressos aos alunos.

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e Universidade Aberta do Brasil (Pedagogia UnB/UAB) oportunizou-me uma experiência diferenciada, tendo em vista que a UAB possui uma proposta específica, com uso extensivo das TICs digitais para a organização e dinamização do trabalho pedagógico. Na Pedagogia UnB/UAB, ofertei, nos anos de 2007, 2009 e 2011, uma disciplina da área de psicologia educacional. Além disso, sou coautora e supervisora de uma disciplina, igualmente da área de psicologia educacional, no curso de Biologia da UAB/ UnB, outro curso da UnB que participa do Programa Universidade Aberta do Brasil.

Na condição de aluna em formação, por ocasião dos cursos preparatórios voltados à elaboração de disciplinas da UAB na plataforma Moodle, apesar de inicialmente manifestar certa resistência diante das inovações que se apresentavam, finalmente cheguei ao ponto em que pude desfrutar de momentos agradáveis com descobertas importantes relativas à organização do trabalho pedagógico no AVA. Na qualidade de professora elaboradora de disciplina, ou professora-autora nos termos da UAB, encontrei uma proposição de trabalho vinda do universo do ambiente virtual que ampliou de maneira positiva minha visão acerca do exercício pedagógico na EaD. Com a elaboração e gestão de disciplinas, conheci os desafios e as potencialidades na utilização de algumas das ferramentas do Moodle, como o 'fórum', utilizado para o desenvolvimento dos temas de estudo, e criei atividades novas, como um 'blog', como apoio ao desenvolvimento das aulas.

Além das experiências com a educação superior a distância, desde 2012 integro a equipe docente da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), ministrando cursos de formação continuada e em serviço para profissionais da carreira assistência à educação, gestores de escolas, professores, assim como para servidores de outras Secretarias da rede pública do DF. Atualmente, atuo na Gerência de Educação a Distância (GEAD) da EAPE/SEDF, em cursos ofertados na modalidade a distância.

Nos últimos anos tenho estado diante de uma nova realidade de trabalho. Especificamente na posição de elaboradora de atividades educativas em ambiente virtual e como supervisora de disciplinas na UAB, obtive experiências que me levaram a questionar sobre alguns elementos do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente virtual e acerca da EaD na educação superior.

Um fator que está presente no modo de fazer educação no âmbito da UAB, diz respeito à questão da tutoria. O papel de tutor é desempenhado por profissionais que irão fazer a mediação junto ao aluno, sendo que essa atuação pode ocorrer em nível presencial, nos polos (caso dos tutores presenciais) ou a distância, via plataforma Moodle (caso dos tutores a distância). A realidade do trabalho pedagógico presente no Programa UAB/UnB envolve o entrelaçamento das funções de professor e tutor, principalmente do tutor a distância. Tal situação suscita indagações acerca das principais dificuldades encontradas por professores e tutores para exercer seus papéis. Como se sentirão professores e tutores em seus exercícios pedagógicos em EaD? Qual a avaliação da experiência para sua constituição pessoal, profissional acadêmica? Como percebem o trabalho de mediação com os estudantes nesta modalidade educativa? Como percebem o seu papel e os papéis dos outros atores? O que consideram sobre o uso do ambiente virtual Moodle no desenvolvimento da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB?

Cabe lembrar que o papel da tutoria a distância necessita ser entendido, antes de tudo, na perspectiva da mediação, no intuito de favorecer a construção do conhecimento. Por isso, esse profissional também pode ser reconhecido e denominado com a expressão professor-mediador ou mesmo professor-tutor. No caso do presente estudo, o termo a ser utilizado será o de tutor, em função de ser esta a designação adotada pela UAB.

Na minha experiência junto aos alunos da educação superior a distância, ressalto a satisfação que venho sentindo em poder contribuir com a interiorização e a conseqüente democratização do ensino superior no Brasil ao integrar-me às equipes docentes dos cursos a distância acima citados. Percebi uma especial utilidade em minha profissão com o fato das aulas terem alcançado diferentes pontos do nosso país. Talvez, por isso, eu tenha me encantado tanto com a EaD, já que esta modalidade de educação institui a chance de se fazer chegar o conhecimento e a formação a tantas pessoas que, de outra forma, não teriam esse acesso, pois moram em locais em que não existem instituições públicas de nível superior. A clientela do curso é composta, em grande número, por pessoas com histórias de superação, algumas envolvidas com a atividade docente, outras desejando envolver-se e, ainda, há aquelas querendo apenas estudar, com o objetivo de ampliar seus horizontes de conhecimento pessoal e profissional.

Tais experiências indicam que discutir a EaD pressupõe considerar o entrelaçamento entre esta modalidade educativa e a prática pedagógica. Entretanto, apesar de se reconhecer a relevância da EaD no contexto do ensino superior brasileiro entende-se, igualmente, que sua prática comporta um grande número de desafios. Ao mesmo tempo em que é possível observar que muitos professores, tutores e profissionais das equipes de apoio e coordenação apresentam um bom envolvimento com os cursos, nem sempre a iniciativa da educação a distância é bem recebida. Por parte dos professores, por exemplo, alguns percebem a EaD como uma maneira de aumentar o trabalho docente ou como uma modalidade educativa que enfraquece as interações entre educador e educando (ANDRADE, 2011).

As críticas à EaD também se afirmam no tocante à relação entre essa modalidade de ensino e as políticas públicas. Assim, existem dúvidas por parte de estudiosos quanto ao discurso governamental que defende a democratização do ensino, principalmente quando este se relaciona com a defesa da implantação da UAB. De fato, a educação como prática social encontra-se suscetível às políticas macroeconômicas, existindo grande possibilidade de vir a tornar-se subordinada a essas políticas. Assim, no contexto do capitalismo, a educação pode ter sua imagem fortemente associada à noção de produto para a garantia do sucesso pessoal, tornando-se vendável e lucrativa para o mercado (BARBOSA, 2000). Neste sentido, a expansão da educação superior a distância no Brasil pode ser associada à atual organização do sistema capitalista permeada,

principalmente, pela questão da ampliação e globalização de bens duráveis e culturais, entre eles a tecnologia e a educação (SANTOS, 2008).

Além disso, a EaD exige procedimentos e metodologias específicas ainda pouco conhecidas dos profissionais da educação de maneira geral. As repercussões e as aplicações das TICs na EaD ainda não foram devidamente dimensionadas, e é necessário tratar sobre o saber e o fazer docente nesta e para esta realidade. Assim, torna-se importante pensar na preparação dos professores-formadores “para que adquiram conhecimentos **teóricos** que fundamentem o aprendizado de **tecnologias** e métodos apropriados para uma **prática** eficaz da docência a distância” (GARCÍA ARETIO, 1994, p. 08, grifo do autor).

A EaD no ensino superior vem sendo alvo de discussões teóricas e metodológicas e estão sendo produzidas pesquisas a partir de distintos temas. Destacam-se os temas mais recorrentes. Cerqueira (2005) estudou uma disciplina ofertada na modalidade EaD na pós-graduação de um curso de mestrado com ênfase na análise do ambiente virtual de aprendizagem. Araujo (2006) e Gervai (2007) também investigaram elementos do ambiente virtual no desenvolvimento de disciplinas. Andrade (2007) combinou questões relativas ao ambiente virtual em relação à oferta de um programa de formação superior de professores em exercício. Basante (2009) examinou o trabalho do professor em um curso superior presencial que utiliza a modalidade relativa a 20% a distância em seu desenho curricular. Buque (2006), Dotta (2009) e Furtado (2009) pesquisaram a atividade dos tutores em cursos ofertados a distância. Sartori (2005) e Cerny (2009) avaliaram o aspecto da gestão pedagógica e, ainda, Barbosa (2008) estudou uma proposta pedagógica de dinâmica colaborativa em EaD. Alguns estudiosos analisaram a EaD como uma efetiva proposta para o contexto universitário, dentre eles apontam-se Luzzi (2007), Leal (2009), Moura (2009) e Martins (2006), esse último considerando iniciativas de institucionalização da EaD, na UnB, no período entre janeiro de 1979 e junho de 2006.

Assim, é possível constatar que os estudos se alternam entre a análise dos meios tecnológicos, do papel do professor, da função do tutor e da gestão pedagógica na EaD. Existem estudos que analisam alguns desses aspectos no contexto da Universidade Aberta do Brasil. Bicalho (2010) analisou o processo de construção intersubjetivo do conhecimento em educação a distância; Cruz (2007) investigou a implementação da UAB; Souza (2010) analisou a percepção discente sobre um curso de Pedagogia

ofertado pela UAB e o Instituto Federal do Pará e Mota (2012) analisou as interações entre os alunos e tutores de uma disciplina dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da UAB/UnB. Amaro (2012) e Melani (2013) estudaram a função de tutoria em cursos de educação a distância ofertados pela UAB; e Bittencourt (2013) investigou junto a um grupo de tutores a distância, a subjetividade que emerge das relações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham a docência no AVA.

No contexto da ESaD existe um rico espaço de estudo, ainda mais quando se entrelaçam a modalidade a distância e a prática pedagógica em AVA. Quando se considera a recente implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil, no ensino superior público brasileiro, traz desafios específicos a partir da extensão e complexidade relativas às temáticas, merecendo investigação pela academia.

Este trabalho propõe-se colaborar para o debate acerca da educação superior a distância, apresentando o estudo feito junto a um grupo de professores, tutores a distância e tutores presenciais, atores do processo de ensino e aprendizagem do curso de Pedagogia UnB/UAB no 2º semestre de 2011. O trabalho representa um esforço em estudar elementos da prática pedagógica de um curso de graduação ofertado na modalidade a distância e, que há pouco tempo, esteve consolidando a formatura de sua primeira turma.

Questão de estudo e objetivos

As informações prestadas por professores, tutores a distância e tutores presenciais que atuaram no 2º semestre de 2011, no curso de Pedagogia UnB/UAB, foram analisadas a partir da questão norteadora de estudo: Como se configuram as práticas educativas no curso de Pedagogia UnB/UAB, na perspectiva de professores e tutores?

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as práticas educativas desenvolvidas no curso de Pedagogia UnB/UAB, por meio da perspectiva³ de um grupo de professores e tutores desse curso.

³ Nesta investigação, o termo perspectiva será utilizado no sentido de percepção, formação de ideias, visão, concepção, opinião ou ponto de vista.

Especificamente, foram propostos os seguintes pontos de investigação:

- Analisar o significado social da educação superior a distância junto a um grupo de professores e tutores do 2º/2011 do curso de Pedagogia UnB/UAB;

- Caracterizar a prática da docência, da tutoria a distância e da tutoria presencial, bem como a atividade de estudante, no contexto do curso de Pedagogia UnB/UAB, na perspectiva de professores e tutores que atuaram no 2º/2011;

- Investigar o uso de ambiente virtual no processo de ensino e aprendizagem do curso de Pedagogia UnB/UAB, na perspectiva de professores e tutores que atuaram no 2º/2011;

A pesquisa tentou compreender a questão da prática pedagógica numa experiência específica do curso de Pedagogia UnB/UAB, um acontecimento que se mostrou com uma configuração bastante apropriada para a realização da investigação, possibilitando que fosse dada voz a diferentes atores do processo educativo no âmbito da recente iniciativa da Universidade Aberta do Brasil.

Com isso, pretendeu-se contribuir para uma maior visibilidade da educação superior a distância no Brasil, com destaque para a experiência que ora vem sendo realizada na UAB. A proposta foi identificar elementos relativos ao desenvolvimento da prática pedagógica no ensino superior e apresentar um olhar sobre a educação que possa contribuir para o rompimento da visão tradicional de ensino, buscando agregar compreensão em torno da temática em questão.

A proposição deste estudo foi defender que, na prática pedagógica em processo no curso de Pedagogia UnB/UAB, existe um valioso conteúdo de estudo que pode ajudar a compreender como integrar a EaD ao sistema de ensino superior brasileiro, contribuindo para a democratização do acesso à universidade, de maneira a promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem com o desenvolvimento do pensamento crítico da pessoa em formação.

O estudo fundamentou-se em pressupostos teóricos da educação, da educação a distância, da psicologia educacional e da formação de professores. Optou-se por situar

esta pesquisa na encruzilhada de diversas disciplinas entendendo-se que essas possuem recursos conceituais necessários e, quando relacionadas entre si, são capazes de embasar em conhecimentos sólidos o estudo da prática educativa.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro responsável por apresentar a constituição histórica da EaD e sua relação com o ensino superior no Brasil e no mundo, considerando a implantação da Universidade Aberta do Brasil e, nela, o curso de Pedagogia UnB/UAB. O Capítulo II coloca em questão a prática pedagógica a distância, tendo como referências as contribuições de estudiosos que tratam do processo de ensino e aprendizagem, tanto no contexto presencial como a distância, e que exploram o entendimento dos papéis dos principais atores do processo educativo e a comunicação entre eles. No Capítulo III são apresentados os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, com a explanação acerca do método e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Também, são descritos os procedimentos para a análise dos resultados, tendo em vista a intenção de se proporcionar as informações sobre o desenvolvimento da investigação com base na problemática de estudo. A definição dos perfis dos participantes da pesquisa e a análise e discussão dos resultados são feitas no Capítulo IV, considerando-se os aportes teóricos abordados no decorrer do trabalho, com o propósito de se buscar compreender as informações dos sujeitos pesquisados. No Capítulo V são apresentadas as considerações finais acerca do estudo sobre a prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB, na perspectiva de professores e tutores desse curso, com o intuito de oferecer contribuição ao debate sobre a EaD e apontar caminhos para avanços na compreensão dessa modalidade de ensino.

Para dar início a este trabalho serão delineados no Capítulo I, intitulado: *Educação a Distância: caminhos e perspectivas*, elementos teóricos voltados para a análise da educação a distância, de suas características e de sua história, além de seu efeito social e de sua abrangência no âmbito da educação superior.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

1.1 – Conceituação de educação a distância

Neste tópico, são apresentadas algumas definições de educação a distância, contendo as principais terminologias a ela associadas. Ressalta-se, contudo, que a delimitação do conceito de educação a distância envolve diferentes elementos de análise e pouca garantia de consenso. Apesar disso, várias características se fazem presentes quando se busca significar o termo educação a distância. Neste sentido, García Aretio (1994), em seus estudos, constatou que algumas características são mais frequentemente associadas à expressão EaD, como: separação professor-aluno, uso de tecnologias, organização de apoio, serviço de tutoria, aprendizagem flexível e independente, comunicação bidirecional.

O pesquisador Moura (2009) avaliou o termo educação a distância, considerando 16 definições oferecidas ao longo de 40 anos por estudiosos renomados. A sua análise seguiu a ordem cronológica de apresentação das definições e mostrou que a evolução do conceito se deu, basicamente, em virtude do desenvolvimento de recursos tecnológicos, ou seja, a tecnologia determinaria a noção que se tem a respeito do termo educação a distância.

Outro estudioso, Luzzi (2007), analisou 43 definições dadas ao termo educação a distância entre os anos de 1960 e 2006, tendo por base quatro eixos gerais para a avaliação dessas definições: aspectos de ordem didático-pedagógica, separação professor-aluno, uso de tecnologia e modelo de produção do sistema de educação. Ele concluiu que tais eixos compõem a definição do termo EaD ao longo de sua constituição, porém eles se destacam de maneira diferenciada dependendo do período histórico cultural. Assim sendo, em cada época específica, desenvolve-se uma visão acerca da modalidade educativa a distância e valoriza-se mais ou menos os elementos que a caracterizam. De qualquer forma, dois elementos se sobressaem sobre os demais em todas as épocas, caracterizando fortemente a EaD, pois que sua incidência nas definições se aproxima de 100%. São eles: a separação física e o uso de meios tecnológicos de comunicação. Os percentuais do eixo didático-pedagógico (que trata da

tutoria, da comunicação bidirecional, do planejamento e organização do processo de ensino aprendizagem, dos métodos didáticos e de reuniões presenciais), se estabeleceram no nível de frequência de 40% ou abaixo disso.

Entretanto, o que chama a atenção na análise de Luzzi (2007) é que, atualmente, estão se estabelecendo novas perspectivas para o conceito de EaD, a partir da incorporação de dois elementos: as tecnologias eletrônicas e a influência das pedagogias orientadas pelo sócio-interacionismo de Vigotski. Com isso, passa a haver maior ênfase na função de mediação pedagógica, considerando-se principalmente o papel da tutoria e a interatividade, voltadas à promoção da construção do conhecimento. Tais perspectivas contribuem para o desenvolvimento de noções acerca do uso adequado das tecnologias e sobre novas atitudes esperadas de professores e alunos no contexto do processo de ensino e aprendizagem em EaD (MASETTO, 2000).

Tomando por base esses estudos, e considerando-se a definição apresentada por García Aretio (1994), adota-se para a presente pesquisa a seguinte concepção de educação a distância: uma forma de educação com ações voltadas para suprir a não prevalência da interação face a face entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e que, para isso, faz uso de recursos tecnológicos e didáticos, de apoio organizacional e tutorial, primando pela interação/comunicação bidirecionais, voltadas à promoção da construção do conhecimento e aprendizagem flexível e independente dos estudantes. Quanto à flexibilidade, adotam-se os princípios levantados por O'Rourke (2003, p. 18) para quem esse termo abrange:

a flexibilidade física de poderem estudar nas horas e no local que mais lhes convier e *a flexibilidade de aprendizagem*, isto é, a possibilidade de estudarem as matérias, os cursos e os programas pela ordem e maneira apropriada às suas necessidades.

Outra questão que se destaca em associação à ideia de educação a distância é o uso de expressões como: 'educação aberta', 'educação flexível', 'e-learning', 'online', 'm-learning', entre outras, como 'educação massiva'. Concorda-se, porém, com García Aretio (2013)⁴ para quem as diferentes designações, como as acima citadas, que dizem

⁴ García Aretio, L. ¿Continúan las resistencias ante la educación a distancia? Texto postado em: Blog García Aretio - Educación a distancia y virtual, tecnologías, e-learning, web 2.0. Cátedra UNESCO, Universidad, UNED. Disponível em: <http://aretio.hypotheses.org/>. Acesso em 26/06/2013.

respeito à prática pedagógica voltada para suprir as demandas advindas da separação professor-aluno, podem ser tratadas como propostas de educação a distância.

1.2 - Panorama histórico da educação a distância

1.2.1 - Do material impresso ao computador

Uma forma de analisar a trajetória da EaD é associando o seu desenvolvimento às transformações acontecidas em nível tecnológico, principalmente àquelas que se refletem nas possibilidades de comunicação humana. Os processos comunicativos têm configuração simbólica, são permeados pela ação da cultura e já sofreram extraordinárias modificações ao longo da história da humanidade se considerar a invenção da escrita, da imprensa, da correspondência, do telefone, do rádio, da televisão, do vídeo, da Internet.

No caso da EaD, a ocorrência de um arranjo entre tecnologias e novas configurações sociais proporciona de tempos em tempos o aparecimento de estratégias inovadoras nesta modalidade educativa. Um caso exemplar pode ser destacado considerando-se a escrita impressa, associada ao uso de transportes cada vez mais rápidos, como os trens e aviões e, ainda, levando em conta a evolução dos serviços de correios. Isso tudo gerou uma situação extremamente fértil para a implementação da educação na modalidade a distância tempos atrás (LEVY, 2004; BARBOSA, 2000).

Na entrada do século XXI, desponta um mundo com novas configurações marcado basicamente pelo impacto provocado pelo acréscimo das tecnologias de informação e comunicação na organização da vida social contemporânea. A força provocada pela inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea pode ser comparada ao impacto provocado pela invenção da Imprensa por Gutemberg no final da Idade Média, quando houve mudança nos costumes sociais advindas da conquista da palavra impressa.

A referida invenção proporcionou, em meados do século XV, o estabelecimento de uma nova realidade simbólica e isto levou a transformações nas relações com o saber e com a comunicação desse saber (MOTA, 2009; POSTMAN, 1999). Com a imprensa, a comunicação se potencializou e a manipulação e leitura de textos foram facilitadas. “Esta

tecnologia permitiu que o registro de fatos e ideias resistisse ao tempo, independesse do desempenho oral e da memória, diminuindo também o risco de distorções na retransmissão” (PRIMO, 2008, p. 56). No século seguinte, apareceu um ambiente comunicacional inédito na sociedade da Renascença. Dentre tantas outras mudanças no contexto social da época, a palavra impressa possibilitou a disseminação da necessidade de alfabetização e a noção de educação passou a ser tema importante, levando à criação e multiplicação de escolas (NOGUEIRA FILHO, 2009). Isto tudo se deu graças à ação do homem sobre as possibilidades geradas com a conquista técnica.

No cenário da contemporaneidade, o que se constata é a ocorrência de um novo ambiente comunicacional em função de oportunidades advindas do desenvolvimento tecnológico associadas ao poder da indústria, que tomou conta de todo o globo terrestre. Uma das produções atuais mais fortes tem sido a dos produtos da indústria cultural, em que figuram os meios de comunicação de massa. Estes meios - o rádio, a televisão, o cinema, os jornais, o material audiovisual, o computador - possibilitaram transformações para a sociedade do século XX e seguem proporcionando mudanças neste século que se inicia (MORIN, 1975; SILVERSTONE, 2002; SILVA, 2003; PRIMO, 2008).

Ultimamente, assiste-se a um processo de convergência dos meios de comunicação. Ramonet (1999) analisa a questão dizendo que em matéria de comunicação, existiam até bem pouco tempo atrás, três sistemas de sinais considerados básicos: o texto, o som da palavra e a imagem, sendo cada um deles responsável pela indução de suportes tecnológicos peculiares. Assim, tem-se que o texto levou ao desenvolvimento da impressão, do livro, do jornal ou da máquina de escrever, entre outros. O som proporcionou a geração do rádio, do gravador, do telefone ou do disco. E por fim, a imagem permitiu a geração da pintura, da gravura, da história em quadrinhos, do cinema, da televisão, do vídeo, etc. A tecnologia digital tem favorecido a convergência desses diferentes sistemas de sinais para um sistema único em que texto, som e imagem são integrados e veiculados a partir de um mesmo sistema ou suporte tecnológico. Daí se vê a fusão do televisor, do telefone e do computador resultando em multimídia (CD-ROM, videogame) ou na Internet.

As modificações comunicacionais, vivenciadas de tempos em tempos, se associam ao desenvolvimento da educação a distância, tornando possível a identificação de cinco fases distintas. Não há acordo, todavia, entre os estudiosos, em relação ao

número de fases, tampouco em relação à caracterização de cada uma delas. De qualquer forma, ao enunciá-las pretende-se reconhecer este tipo de classificação, na perspectiva de visualizar um panorama de constituição da EaD.

Segundo Palhares (2009), a primeira etapa deu-se pelos cursos por correspondência. A comunicação era baseada na escrita, tendo como característica a existência da figura de um produtor individual (professor) e um ou mais alunos na ponta da oferta. A mediação entre o aluno e o professor (ou tutor ou instrutor) ocorria por meio de cartas. O tempo áureo desta fase ocorreu entre a metade do século XIX e o final do século XX. A segunda etapa teve início com os meios eletrônicos, inicialmente com o rádio, na década de 1930, seguido da televisão e, por fim, outras mídias, como as fitas de áudio. As tecnologias do rádio e da televisão foram tidas como instrumentos capazes de ampliar o alcance da educação fazendo com que se abarcasse uma enorme quantidade de alunos, o que poderia complementar o sistema de ensino formal.

Porém, apesar dos avanços evidentes no alcance do público alvo, o rádio e a televisão são considerados meios de comunicação unidirecional e, assim como a educação por correspondência, limitam a comunicação entre os atores do processo educativo já que separam a emissão da recepção no tempo e no espaço (TORRES; FIALHO, 2009; SILVA; PESCE; ZUIN, 2010).

A terceira etapa está associada ao uso do computador, sendo que, no final da década de 1980, a conquista da fibra ótica “permitiu a transmissão interativa, em tempo real, com alta resolução de imagem e alta qualidade sonora”. Desde então, o campo da EaD tem acompanhado o aperfeiçoamento do uso de comunicação mediada por computador e as transformações no âmbito da informática. Na quarta etapa, observa-se mais uma mudança, com a utilização da “inteligência artificial”, em que o aluno passa a interagir “diretamente com a máquina que gerencia a aprendizagem” (TORRES; FIALHO, 2009, p. 457).

Atualmente, na quinta etapa, “a aprendizagem ocorre por meio de imersão em ambientes com realidade virtual”. Este último período da EaD tem acontecido graças ao desenvolvimento da Web 2.0, após 2005, cujas atividades em rede apresentam grande relevância para a aprendizagem pelo fato de oferecerem mais oportunidades para a colaboração e o compartilhamento de saberes na relação aluno-aluno e aluno-professor.

Isso acontece em função das possibilidades de interatividade e o oferecimento de serviços de hospedagem de conteúdos e programas de portais da Internet (LITTO, 2009; TORRES; FIALHO, 2009, p. 458).

As plataformas virtuais têm sido consideradas plataformas facilitadoras e favorecedoras dos processos de ensinar e de aprender e da comunicação bidirecional. A fase atual da EaD tem sido caracterizada por uma realidade que abarca dois aspectos, basicamente: a apropriação de uma nova tecnologia de comunicação, a informática, ou tecnologia digital, e a articulação “por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede”, ou Internet (NUNES, 2009, p. 07).

Com o desenvolvimento dos recursos do computador que favorecem a interação e que possibilitam contato em tempo real ou não, ou seja, com comunicação síncrona ou assíncrona, entre locais espalhados geograficamente, distantes uns dos outros, começam a surgir as chamadas ‘classes virtuais’. Em relação aos aspectos benéficos destas classes, têm-se que as implicações educativas advindas da utilização das novas tecnologias da informação e de comunicação estão relacionadas com o estabelecimento de condições para um “aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos” (NUNES, 2009, p. 07).

... a modalidade *online* conecta professores e alunos nos tempos síncrono e assíncrono, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla bidirecionalidade, multidirecionalidade, estar-junto “virtual” em rede e colaboração todos-todos[...] lança mão das disposições favoráveis à interatividade cada vez mais presentes e em sintonia com a evolução da *web* na direção dos ambientes de comunicação e colaboração (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 11).

É importante esclarecer, contudo, que as cinco etapas acima discriminadas não foram suprimidas ou substituídas de forma sequencial uma a uma. Ainda hoje, na EaD, em todo o mundo, são utilizados formatos e suportes que pertencem a todas as fases. A EaD comporta a utilização de material impresso (como os textos), de meio eletrônico (como os vídeos e o computador, conectado ou não à Internet) ou de diferentes meios de maneira concomitante.

1.2.1.1 – Sobre o enfoque nos meios tecnológicos

Pensar a trajetória da EaD pelo aspecto das transformações tecnológicas requer postura crítica, tendo em vista a possibilidade de as TICs digitais, em função de seus atributos comunicacionais, serem consideradas solução para os problemas da educação a distância ou mesmo da educação como um todo.

A ideia de que a inovação tecnológica leva necessariamente à inovação pedagógica pode se mostrar ingênua e perpetuadora de falácias como a de que a tecnologia é neutra, um evento natural frente às transformações sociais emergentes. Nesta perspectiva, Feenberg (2010) aponta para a relevância de se considerar que meios e fins são interdependentes, a tecnologia não é neutra e nem tão facilmente controlável pelo homem comum, como muitas vezes se faz supor.

No âmbito das práticas sociais, como bem assinala Gonçalves (2010, p. 164), não existe segurança de resultado de sucesso decorrente da utilização da tecnologia. Há, com certeza, uma importância dos meios tecnológicos, mas ela necessita ser pensada em relação à atuação dos “agentes humanos” sobre as possibilidades geradas com a conquista técnica.

A questão da expectativa em torno do uso de meios digitais para o favorecimento da interação na prática pedagógica a distância não pode suplantar as discussões que consideram a interatividade em torno de situações concretas e contextualizadas. Com o apoio do computador é possível que sejam organizadas aulas virtuais baseadas em trabalhos colaborativos, com a valorização do diálogo e de situações de interativas enriquecidas. No entanto, é importante destacar que as tecnologias possuem um potencial da interação. O desenvolvimento de saberes, mais do que se apoiar em expectativas em torno da tecnologia, necessita superar o seu modelo tradicional baseado no esquema informacional clássico do emissor, da mensagem, do canal e do receptor. Isto porque a tecnologia digital oferece o suporte e não a garantia de interações necessárias à construção do saber (PRIMO; BRAMBILLA, 2005).

Assim sendo, entende-se que a tecnologia somente pode ser pensada em relação à ação humana. A esse respeito, Jonassen (1996) comenta que é um fato que, no contexto da EaD, os meios tecnológicos permitem a transmissão de instruções

substituindo a interação face a face, porém isso não garante a modificação da natureza desta transmissão. Para tanto, será necessário que se transformem fundamentalmente as concepções e os procedimentos pedagógicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O desafio maior, assim, está em se integrar as novas tecnologias numa educação que contemple concepções da prática pedagógica voltadas para uma perspectiva colaborativa e emancipadora dos sujeitos da aprendizagem.

1.2.2 – Dos cursos por correspondência às megauniversidades

Outra forma de examinar o desenvolvimento histórico da EaD é fazendo a articulação entre a educação e as transformações vigentes no âmbito da economia, da política, da cultura e da vida social, influências importantes para a sua constituição. Os primeiros sinais de prática em EaD se deram nos Estados Unidos da América, em 1728, com o anúncio de oferta de aulas por correspondência na *Gazette* de Boston. Depois, em 1840, houve um curso de taquigrafia por correspondência na Grã-Bretanha, seguido de outras ofertas nos Estados Unidos (NUNES, 2009; BARBOSA, 2000; LUZZI, 2007; GARCÍA ARETIO, 1994).

Entretanto, até o século XIX, a agricultura, as inovações técnicas ou mesmo a indústria moderna não tinham relação com o desenvolvimento científico, tampouco com as universidades. Foi a partir do final do século XIX que passou a haver uma relação de interdependência entre desenvolvimento social, ciência e tecnologia. Nesse sentido, o saber sistemático, cultivado no mundo acadêmico, passa a ter correspondência com o florescimento da indústria química, com o uso da eletricidade e do motor a explosão, como exemplos. E foi neste período histórico também que a educação passa a ser fator relacionado com o desenvolvimento do mundo moderno. Ademais, o arranjo entre aspectos técnicos, econômicos e culturais da sociedade ocidental cria e reforça a disseminação do pensamento racional. A sociedade de produção encontra na ciência uma forte aliada para o desenvolvimento do progresso indefinido e para a perspectiva da expansão permanente. Com isso tudo, passa a haver expectativas em torno do conhecimento científico e um maior incentivo à escolarização, já que a instrução tem relação direta com a racionalidade e o desenvolvimento da ciência (ROCHER, 1977; MORAES, 2010).

Esses fatores contribuem para que, ainda no século XIX, a EaD comece a existir institucionalmente, no continente europeu e na América. Além disso, no século XX, marcado pelas guerras, a educação a distância passa a ser ofertada em diferentes níveis de ensino, pois é tida como um importante recurso para a formação de profissionais endereçados ao trabalho com armamentos e ao serviço nas indústrias (NUNES, 2009; BARBOSA, 2000; LUZZI, 2007).

A EaD foi se fortalecendo e, atualmente, mais de uma centena de países de diferentes continentes oferecem cursos nesta modalidade. O número de estudantes matriculados em cursos a distância cresce muito e rapidamente, no Brasil e no mundo, ficando difícil precisar o número exato. É certo, porém, que mais de 80 milhões de pessoas encontram-se matriculadas ao redor do planeta em algum curso a distância. Essas ofertas utilizam formatos variados e, ainda, usam suportes diversos para seu desenvolvimento. A vasta área de atividades denominada EaD pode, ainda, estar relacionada com a educação formal ou informal. Pode envolver setores como a escola básica, profissionalizante e ensino superior, o setor corporativo ou a educação continuada. E, segundo dados de pesquisa de Luzzi (2007), Alves (2009) e Nunes (2009) existem hoje perto de 500 entidades que utilizam a EaD como metodologia de ensino e de aprendizagem em todo o mundo. Com isso, a EaD tem se tornado parte integrante do sistema educacional, sendo caracterizada antes de tudo em função de seu forte potencial para a democratização do ensino.

De acordo com Moraes (2010), são diversas as experiências internacionais em educação a distância, desenvolvidas em diferentes níveis de ensino, sendo a maioria delas voltada para políticas de interiorização do desenvolvimento, ou seja, para a diminuição de diferenças de acesso à educação existente entre as áreas rurais e urbanas, como é o caso de experiências na China e nas Filipinas. Outros exemplos se destacam: o desenvolvimento de uma escola de nível técnico a distância, baseada no uso da TV, destinada a agricultores da Polônia e a experiência de EaD em Cuba, voltada para a formação de técnicos e professores, além da educação de adultos, do treinamento e atualização de médicos, de enfermeiros, de agentes de saúde e de profissionais de extensão rural.

Nas décadas de 1960 e 70, se deu um verdadeiro impulso nessa forma de trabalho, com ações no ensino secundário e superior, sendo criadas diversas

universidades abertas e a distância em países de todos os continentes (NUNES, 2009; LUZZI, 2007). Mas, desde o século XIX, a EaD chegou ao ensino superior. Em 1858, a Universidade de Londres passou a outorgar títulos aos estudantes externos que recebiam ensino por correspondência, inaugurando um processo de educação a distância para os interessados em seus cursos e impossibilitados de irem à Londres. Desta forma, a University of the Cape of Good Hope, mais conhecida como Universidade da África do Sul, foi fundada e teve os seus serviços voltados à educação na modalidade a distância (KIPNIS, 2009; GARCÍA ARETIO, 1994). E, em 1883, em Ithaca, no estado de Nova York, se deu a abertura da então denominada Universidade por Correspondência (GARCÍA ARETIO, 1994).

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 foram criadas instituições universitárias a distância nos cinco continentes do mundo. Na Inglaterra, surge, em 1969, a Open University, considerada uma instituição verdadeiramente pioneira no que hoje se entende por educação superior a distância (ESaD); no México, em 1972, são criados Programas de Universidades Abertas; na Espanha, em 1973, começa a funcionar a Universidad Nacional de Educación; no Canadá, em 1975, ocorre a transformação da Athabasca University do Canadá em universidade a distância; na Alemanha, também em 1975, inicia-se a Fernuniversitat; na Venezuela, em 1977, ocorre a fundação da Universidad Abierta de Venezuela e em 1978, a criação de uma universidade a distância se dá na Costa Rica. Além disso, nos anos de 1980, foram criadas universidades a distância na Colômbia, nos Países Baixos e no Japão, entre outras iniciativas (GARCÍA ARETIO, 1994; MORAES, 2010).

As experiências se aplicam a diferentes naturezas de cursos e de propósitos. Há cursos de graduação, de pós-graduação, de formação continuada, entre outros. Em relação à forma de oferta, existem duas grandes categorias consolidadas de instituições em nível superior atuando na área de EaD. A primeira é composta das instituições especializadas, reconhecidas como universidades single-mode ou unimodal, pois possuem formato exclusivo na modalidade a distância. As outras são denominadas como instituições dual-mode, bimodal ou mistas, porque suas funções são exercidas em universidades com oferta tradicional de ensino presencial, de caráter público ou privado (MORAES, 2010; BELLONI, 2009).

A Open University, na Inglaterra, e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), na Espanha, são exemplos de instituições single-mode, pois foram criadas especificamente para o ensino a distância, inscrevendo e certificando seus estudantes exclusivamente nesse formato. Por outro lado, várias universidades e faculdades norte-americanas com tradição no ensino presencial costumam oferecer cursos, disciplinas em formato a distância ou semipresencial, caracterizando a formato dual-mode (MORAES, 2010). Há ainda uma terceira categoria organizada sob a forma de cooperação interinstitucional, em que uma instituição de educação a distância tem um contrato de compartilhamento de recursos, humanos e técnicos, com uma universidade de ensino tradicionalmente presencial, para a oferta de cursos. Este é o caso da Universidade Aberta do Brasil.

O panorama da educação superior a distância no cenário mundial engloba diferentes realidades como a das “megauniversidades”, instituições que matriculam 100 mil alunos anuais, e das universidades digitais, uma categoria inovadora dessas megauniversidades. A referência atual em todo o mundo para este tipo de ensino no nível superior vem da Open University, da Inglaterra, mas existem exemplos delas no Sul da África, na República da Coreia, na Tailândia, na Turquia, na Indonésia, na Índia, no Iran (LUZZI, 2007, p. 105).

1.2.2.1 – Sobre as experiências de ESaD no cenário mundial

A EaD é uma modalidade de ensino e aprendizagem que se consolidou mundialmente, como alternativa pedagógica, em meados dos anos 1970. Tal fato vincula-se a diversos fatores, de ordem política, econômica e social. Por isso, nesta modalidade de ensino, é possível observar uma imensa quantidade de experiências educativas, no âmbito das universidades.

Luzzi observa que os rumos tomados por uma instituição contribuem para determinar uma dada identidade à iniciativa educacional ali empreendida. Assim, há universidades que se fazem destacar por sua noção acerca da função social da ESaD; outras que podem ser reconhecidas pelo uso e apropriação dos recursos tecnológicos; e há, por exemplo, aquelas que se fazem notar pelo valor dado ao processo interativo entre tutores e alunos em seus cursos. Sobre as várias tendências, Luzzi considera que

coexistem hoje no mundo diversas tendências: de posições que definem a educação a distância como uma alternativa compensatória para a educação tradicional, até visões que enxergam a educação a distância como uma forma de mudança qualitativa da educação superior; de perspectivas em que a educação a distância é considerada uma estratégia de posicionamento geopolítico no mundo globalizado, até estratégias que só a consideram como um bom negócio; de instituições que usam métodos baseados no material impresso como principal meio de ensino, a outras que utilizam uma grande variedade de recursos didáticos, como vídeo, conteúdos on-line, material impresso, rádio, entre outros; de experiências nas quais existe pouca ou nenhuma interação com os tutores e colegas, até outras nas quais se redobram os esforços para criar uma comunicação de duas vias entre alunos e professores (LUZZI, 2007, p. 344).

Assim, considera-se que a EaD “é um formato de ensino e aprendizagem que não é de forma alguma bem definido e fixo”; sua definição está e esteve sempre em estado de transição. Isto porque existe grande quantidade de modelos práticos dessa modalidade sendo exercidos em variados cenários culturais espalhados pelo mundo. Portanto, é possível identificar uma multiplicidade de modos como os alunos aprendem a distância, assim como diferentes conceitos sobre este tipo em particular de processo de ensino e aprendizagem, levando a uma variedade de ideias pedagógicas típicas da EaD (PETERS, 2009, p. 67).

Em seguida, são assinaladas três experiências de ESaD na Europa, que tratam de modelos que demonstram a realidade e a estruturação do funcionamento de universidades voltadas exclusivamente para o ensino a distância, segundo informações de Moraes (2010).

Na Inglaterra, a Open University tem cerca de 150 mil alunos de graduação e 30 mil de pós-graduação; possui uma sede e treze centros regionais, responsáveis por oferecer os serviços de apoio aos estudantes, que vão desde a ajuda para escolher cursos até atividades de revisão e de avaliação; em alguns de seus cursos ocorrem atividades tutoriais mais constantes e em outros ocorrem atividades presenciais; seus tutores são especialistas em determinado assunto e se comunicam com os estudantes por correspondência, virtualmente e em sessões de tutoria agendadas.

Na Espanha, a Uned conta com aproximadamente 180 mil estudantes; possui uma sede que compreende nove faculdades e duas escolas técnicas superiores; oferece

aproximadamente trinta cursos de graduação, além de cursos de formação permanente e de pós-graduação; possui um curso de acesso direto, ofertado para maiores de 25 anos e que não possuem certificação para o ingresso na universidade; tem sessenta centros associados na Espanha e centros de apoio no exterior; o termo 'centro associado' faz referência a um sistema de parceria entre a Uned e municípios ou associações livres, que criam, equipam e mantêm um centro; seu material didático é baseado no texto impresso, além do uso de TICs.

Em Portugal funciona, desde 1988, a Universidade Aberta (UAb), que possui em torno de 11 mil estudantes, 160 professores e 140 tutores. Essa instituição promove cursos de graduação, de atualização e de formação profissional; combina atividades online com atividades presenciais em seus cursos, que podem ser isolados ou temporários; possui 21 centros de apoio e duas sedes em Portugal, além de 20 centros de apoio em outros países; esses centros possuem material didático disponível aos alunos e servem para as atividades de tutoria e para a realização de exames; a UAb é reconhecida por primar pela elaboração de seu material didático e por valorizar o processo de avaliação formativa, realizado ao longo de um curso.

Os três modelos acima expostos possuem realidades semelhantes, mas com variações importantes em relação ao serviço de tutoria, à organização dos centros de apoio, à estruturação do material didático e até da forma de ingresso, pois, como foi possível observar, a experiência da Uned, Espanha prevê uma forma de ingresso para alunos com mais de 25 anos que dispensa a apresentação de diplomação formal. No caso do acesso direto, é relevante destacar o significado da expressão 'aberta', pois, em alguns modelos de ESaD, tal significado relaciona-se com este tipo de ingresso na universidade.

Constata-se, que a referência maior para o termo 'aberta' está associada à conceituação apresentada no documento de criação e de orientação para o funcionamento da Open University, na Inglaterra. Alves (2009, p. 12) apresenta o trecho do documento no qual são apontados os princípios norteadores da Open University:

O termo 'aberta' se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo

lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula está aberta a todo indivíduo, maior de 21 anos, independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama 'aberta' no sentido de que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral.

Como pode ser observado, a Open University também prevê o ingresso de alunos com mais de 21 anos sem a necessidade de apresentação de certificado. É importante salientar, contudo, que quando o termo 'aberta' é utilizado por uma instituição de ESaD, segundo Alves (2009), nem sempre é com a mesma conotação da Open University, podendo, em alguns casos, nomear instituições do setor universitário voltadas exclusivamente à modalidade a distância. Moore e Kearsley (2008, p. 348) comentam também, que esse termo é utilizado para caracterizar educação ou aprendizado aberto num sentido impreciso: algumas vezes significando educação a distância, e outras enfatizando "a remoção ou a diminuição de obstáculo de acesso à educação, incluindo os padrões de admissão".

García Aretio (1994, p. 58) considera que "o conceito aberto sugere a redução ou supressão de restrições de ingresso, exclusões ou privilégios". Nos termos de Litto (2009), a definição de aberta vem associada a não exigência de exame eliminatório (como o vestibular) e de possibilidade de opção, por parte do aluno, entre um programa que leva a obtenção de um curso acadêmico ou simplesmente ofereça um curso avulso de interesse particular.

Outros três modelos de estruturação de cursos na modalidade a distância, analisados criticamente por Depover e Quintin (2011), exemplificam a diversidade de caminhos tomados no contexto da oferta de ESaD. Esses autores classificam: o modelo baseado na industrialização; o modelo baseado na exploração dos meios de comunicação de massa e o terceiro modelo, baseado na interação.

O principal objetivo do modelo baseado na industrialização se associa à produção em grande escala de dispositivos de formação, correspondendo às necessidades de uma larga população ou à necessidade de adaptação, com custo reduzido, aos diferentes públicos. Para a realização educacional baseada nesse modelo há a otimização da produtividade, que passa pela diminuição de "prestações humanas" mais dispendiosas, a partir da substituição dos tutores por dispositivos eletrônicos. Para Depover e Quintin, as

experiências das megauniversidades se encaixam neste modelo educacional, como é o caso da universidade televisiva chinesa: *Central Radio and Television University*. Esses autores entendem que “a ambição de tais universidades é assegurar a melhor quantidade para o maior número de pessoas garantindo um custo unitário estritamente controlado” (DEPOVER; QUINTIN, 2011, p.19 e 20).

No modelo baseado na exploração dos meios de comunicação entende-se que o uso dos meios de comunicação de massa é suficiente para garantir o aprendizado, pois que, com essas tecnologias, há uma veiculação de conteúdos de aprendizagem dirigidos ao aprendiz, sendo que o que “toca antes de tudo o receptor não é o conteúdo da mensagem”, mas o suporte de transmissão (DEPOVER; QUINTIN, 2011, p. 21).

Por fim, o modelo baseado na interação pauta-se no uso de novas TICs. Com isso, acredita-se que há, não somente um aumento quantitativo, mas, sobretudo, qualitativo das interações disponíveis em benefício do aprendiz como o advento das TICs interativas. Para esses autores, as tecnologias atreladas à Internet são mais “personalizadas”, pelos “diversos e novos instrumentos de comunicação online” (DEPOVER; QUINTIN, 2011, p.24).

É interessante notar que, para Depover e Quintin, os três modelos educativos levam a três formas de tutoria diferenciadas, pois cada um dos modelos alicerça uma forma de trabalho pedagógico. Assim, os serviços de tutoria são identificados em relação à sua capacidade de interação, sendo que o modelo baseado na industrialização se apóia no tipo de tutor *coach* (um guia); o modelo que se pauta na exploração dos meios de comunicação de massa tem no tutor um *advisor* (um conselheiro). Essas duas formas de tutoria não favorecem a interação no processo de ensino e aprendizagem em função de serem organizadas em torno de modelos que utilizam tecnologias de comunicação unidirecional e, também, porque neles o tutor deve apenas guiar ou aconselhar o aluno em suas atividades no curso. Já o modelo baseado na interação prevê o papel do tutor como sendo um facilitador ou moderador da aprendizagem do aluno, com chances de exercer sua função de maneira interativa.

No modelo de interação, a comunicação online possibilita ao aprendiz decidir sobre “seu percurso de aprendizagem, verificar seu nível de compreensão em relação aos conteúdos que lhe foram propostos ou ainda engajar-se em atividades de

aprendizagem controladas unicamente pelo computador”. Além disso, há a possibilidade de interação em pares ou grupos, o que sugere o alargamento do papel do tutor pela “diversificação de possibilidades de intervenção, relacionada aos aspectos ligados à animação e à gestão de grupos”. Este modelo coloca no centro da aprendizagem o aprendiz e insiste “no valor educativo das trocas com o tutor, mas também nas trocas em pares” (DEPOVER; QUINTIN, 2011, p.24, 25 e 26)⁵.

Nota-se que os três exemplos acima descritos podem ser analisados a partir de três variantes: os objetivos político-pedagógicos que estruturam um curso, o tipo de tecnologia utilizada para o desenvolvimento de uma proposta educacional e a expectativa em relação ao papel do tutor na prática educativa de um curso. Em relação a este último aspecto, constata-se que cada experiência requer uma tutoria própria e leva a uma perspectiva própria para o processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, é possível afirmar que cada sistema de EaD tem uma perspectiva. Apresentando diferentes caminhos para a sua estruturação e consolidação, com diferentes tendências de valor para a prática educativa nesse universo. Além disso, uma instituição de ensino pode possuir muito ou pouco domínio na oferta de cursos a distância e assim ter maiores ou menores condições de decidir sobre os seus passos, sobre o que é melhor para aquele contexto educacional.

O Brasil, por exemplo, possui aproximadamente um século de experiência em EaD e por volta de quatro décadas de história com a educação superior a distância. Porém, destacam-se os últimos dez anos para o desenvolvimento da ESaD na sociedade brasileira. E, desde 2005, a ESaD vem sendo representada, no âmbito do ensino público, pela consolidação do Programa Universidade Aberta do Brasil (LUZZI, 2007).

1.2.3 – Origem e evolução da educação a distância no Brasil

A EaD no Brasil sempre esteve associada à necessidade de ampliação do sistema educacional à população que, por algum motivo, não tem acesso ao espaço escolar (ALVES, 2009, p. 13). A vocação dos cursos sempre foi voltada ao ensino profissionalizante, à alfabetização de adultos, à formação de professores leigos ou ao aperfeiçoamento docente e, ainda, à promoção da educação e da cultura brasileiras.

⁵ Traduções do texto de Depover e Quintin (2011) feitas por Denise Damasco.

De acordo com Luzzi (2007), um dos principais marcos da EaD no Brasil, foi o surgimento da Comissão de Cinema e Educação, em 1927. A partir da década de 1930, segue uma extensa lista de iniciativas, públicas e privadas, no sentido da disseminação de atividades com fins educacionais às populações de lugares remotos. Estes empreendimentos utilizaram, muitas vezes, os serviços de correspondência, porém foi realizado um grande número de programas educativos veiculados nacionalmente por emissoras de rádio.

Destacam-se as criações de algumas importantes organizações, entre tantas outras que fazem parte da história da educação a distância de nosso país: o Instituto Universal Brasileiro, inaugurado em 1941; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC), associados à EaD desde 1947; o Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA), implantado nos anos de 1950. Enfatizam-se, ainda, a criação da Rádio-Escola Municipal, feita por Edgard Roquete Pinto; a fundação do Instituto Nacional do Cinema Educativo; a inauguração do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação; e a instalação do Instituto Monitor, conhecido por ofertar cursos de iniciação profissional por correspondência.

A partir da década de 1960, o Ministério da Educação dá início ao processo de implantação de TVs Educativas no Brasil e cria aproximadamente 100 canais, VHF e UHF. Nesse momento surge a Fundação João Batista do Amaral, com a TV Rio. Surgiram, igualmente, a Fundação Nacional de Televisão Educativa, primeiramente FUNTEVÊ-MEC e posteriormente TVE do Rio, e a TV Cultura de São Paulo, mantida pela Fundação Padre Anchieta.

A década de 1970 é marcada por importantes projetos de abrangência nacional com programas de educação a distância transmitidos por rádio ou televisão e organizados pelo Ministério da Educação com parcerias governamentais como o Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) ou o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), além da iniciativa privada. Os principais são: o projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), o projeto Minerva, a Telenovela Educativa, os programas de Supletivo de 1º grau, o telensino do Exército, as teleaulas da Televisão Educativa do Ceará e o Projeto Acesso do CETEB/FUBRAE. Além destes, houve o início do Telecurso 2º grau, da Fundação Roberto Marinho e parceiros, e surgiu o Projeto Conquista.

A década de 1980 ficou marcada pelo projeto Seringueiro, e, também, pelo surgimento de iniciativas na educação brasileira em nível superior. No início da década de 1990, houve o que se considera um retrocesso para o desenvolvimento da educação brasileira, pois desde então as emissoras de televisão ficaram desobrigadas a ceder horários diários para programas educativos. Esta situação foi de certa forma revertida com o surgimento posterior do sistema de TV por assinatura, que possibilitou a abertura de novos canais educativos como a TV Escola, mantida pelo Ministério da Educação e direcionada à formação de alunos e profissionais de todas as instituições escolares do país, em atividade até os dias de hoje (LUZZI, 2007).

Uma iniciativa de grande monta alavancou o processo de expansão da educação a distância no Brasil a partir do ano de 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Esse programa teve alcance nacional e usou educação a distância para proporcionar a formação para professores do Ensino Fundamental – anos iniciais que não possuíam habilitação. O Proformação foi um curso de magistério em nível médio que atendeu mais de 27 mil professores a maioria deles atuando em regiões do interior do país (MOORE E KEARSLEY, 2008; ANDRADE, 2011).

No ensino superior, a expansão da EaD vem sendo delineada no decorrer das quatro últimas décadas, porém destacam-se os anos de 1990 com o desencadeamento de diversos projetos e programas que inserem a modalidade a distância como sendo um instrumento que possibilita a democratização do ensino superior. Ao mesmo tempo, a ESaD no Brasil recebe importantes investimentos, com a aquisição de novas tecnologias de comunicação e informação no contexto das instituições de ensino superior, iniciando-se aí um delineamento novo para esta modalidade educativa. O desenrolar histórico de efetivação da ESaD no Brasil inclui consórcios interuniversitários como o Inivir-CO, o BRASILEAD e a UniRede. Os consórcios são considerados marcos para a efetivação do projeto de expansão dessa modalidade de ensino em nosso país (SANTOS, 2008).

O começo da expansão da educação universitária pública e a distância está associado à inauguração, ocorrida entre 1993 e 1994, do “Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância”, fruto de intercâmbio feito entre universidades brasileiras, em que figuraram as Faculdades de Educação, e universidades internacionais (PONTES, 2009; FIORENTINI, 2012). Segundo Guimarães (1997, p. 95), tal consórcio foi firmado com o objetivo maior de “colaborar com os governos Federal, Estadual e

Municipal no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais do país”. O referido consórcio é também conhecido pela denominação BRASILEAD e chegou a ser constituído por 54 instituições públicas de ensino superior. A Faculdade de Educação (FE) da UnB teve participação ativa na elaboração do documento de referência e no esforço de institucionalização do Consórcio BRASILEAD.

Além disso, no âmbito do BRASILEAD, a FE da UnB assumiu um programa de formação continuada em nível de especialização em educação a distância, com a oferta de três cursos diferentes e com a inserção progressiva do uso de TICs. Tais iniciativas geraram conhecimentos, soluções inovadoras na área de EaD e a constituição da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR), proposição de trabalho para a educação a distância online (PONTES, 2009).

Aproximadamente quatro anos após sua criação o Consórcio BRASILEAD já se encontrava desativado, porém, daquela época em diante, o Ministério da Educação passou a contar, em sua organização, com a Secretaria de Educação a Distância – SEED, para dar continuidade às formulações iniciadas anteriormente em torno de uma política nacional para o setor (GUIMARÃES, 1997). E, no contexto da Faculdade de Educação da UnB, houve a consolidação de programas de formação continuada em educação a distância, vigorando os princípios propostos para a criação de uma CTAR no desenvolvimento da EaD online.

Dois outros exemplos de consórcios que servem para entender o processo de expansão da ESaD são: a Associação Universidade em Rede (UniRede), composta por instituições públicas de ensino superior atuantes em EaD e que tem como prioridade a expansão e a melhoria da educação a distância brasileira⁶, e o Consórcio CEDERJ⁷, que reúne cursos de graduação a distância oferecidos por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro com o objetivo, entre outros, de promover a interiorização do ensino gratuito e de qualidade para o estado.

Outro fator que define os rumos da ESaD no Brasil foram as deliberações advindas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 que em seu Art. 80 prevê a

⁶ Disponível em: Portal da Associação Universidade em Rede: <http://www.aunirede.org.br/portal/>. Acesso em: 10/06/2013.

⁷ Disponível em: site do Consórcio CEDERJ em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/>. Acesso em: 10/06/2013.

implantação e desenvolvimento da modalidade na educação superior brasileira. Finalmente, com a propagação da EaD online, o Brasil vivencia um cenário inovador de trabalho para essa modalidade educativa, principalmente no setor universitário. Até janeiro de 2008, eram 175 instituições credenciadas pelo governo federal ministrando cursos de graduação, e mais de uma centena com atuação na educação básica. Além disso, há um significativo número de cursos livres sendo ofertados por empresas, muitas vezes denominadas “universidades corporativas”, como é o caso da Universidade Corporativa SEBRAE⁸ ou da Universidade Corporativa do Banco do Brasil⁹.

1.2.3.1 – A EaD na Universidade de Brasília: breve resgate histórico

Nos últimos anos, as universidades brasileiras experimentam a ampliação de sua oferta de cursos em função de políticas públicas voltadas à expansão do ensino superior, ocorridas em âmbito nacional. Uma das iniciativas que coloca algumas universidades nesta situação, entre elas a Universidade de Brasília (UnB), é a oferta de cursos a distância. A história de envolvimento da UnB, porém, com a educação a distância, data dos anos de 1970. Em 1979, a UnB assina um convênio e firma uma cooperação “para utilizar os materiais da Open University num curso a distância de ciência política e relações internacionais” (MARTINS, 2006; MORAES, 2010, p. 41).

Depois disso, a Universidade de Brasília vivenciou momentos importantes no percurso de desenvolvimento da EaD, apontados em uma Linha do Tempo por Martins (2006). Esse autor analisou a introdução da oferta de cursos na modalidade a distância na Universidade de Brasília e acompanhou historicamente os processos de institucionalização da EaD no período entre janeiro de 1979 e junho de 2006. Para isso, reuniu diferentes iniciativas em uma escala temporal. Destacam-se alguns momentos desse percurso de desenvolvimento da EaD, retirados da Linha do Tempo organizada por Martins (2006).

1980 – Curso de Ciência Política a Distância e seminários e conferências internacionais.

1981 – Visita de Lord Perry à UnB. Programa Universidade Aberta na TV Nacional.

1982 – Cursos a Distância veiculados no Jornal de Brasília e o Globo.

1983 – Veiculação de 4 cursos a distância em jornais de grande circulação no país.

1984/5 – Acordo com Fundação Roberto Marinho.

1988 – Criada comissão para formular o plano de EaD para Universidade.

1989 – Criação do CEAD. Criação da Rede Brasileira de Educação Superior Aberta e a Distância.

⁸ Disponível em: <http://www.uc.sebrae.com.br/>. Acesso em 19/06/2013.

⁹ Disponível em: <http://www.bb.com.br/portallbb/home1,139,139,23,0,1,8.bb>. Acesso em 19/06/2013.

1993 – Projeto BRASILEAD.

1994 – Expansão da Internet para as Universidades Públicas. Criação da Cátedra da Unesco para EaD na Faculdade de Educação.

1996 – Internet comercial disponível ao público em geral no Brasil. Curso de especialização em Avaliação, a distância, da Cátedra da Unesco. Proposta de criação da UnB Virtual.

1998 – Criação do Consórcio Univir – CO.

1999 – Proposta para o Curso de Pedagogia para Professores em exercício em início de escolarização – PIE. Criação da Escola de Extensão no DEX (Decanato de Extensão da UnB).

2000 – Reestruturação do DEX com a incorporação do CEAD, Escola de Extensão e UnB Virtual. Criação da Universidade Virtual do Brasil – UNIREDE. Início do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje.

2001 – Início do curso do PIE. Início da Plataforma Moodle. Edital para oferta de Polos da UAB.

2006 – Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Como pode ser observado, a UnB possui uma história consistente de mais de trinta anos de engajamento com ações de implementação da EaD. Mesmo que a EaD não esteja plenamente difundida no espaço acadêmico da UnB, é possível afirmar que essa universidade tem papel pioneiro na oferta de cursos a distância no Brasil (MARTINS, 2006).

Alguns espaços acadêmicos se destacam na consolidação da história da EaD na Universidade de Brasília. Segundo Martins (2006), as ações de implantação da EaD contam com índices importantes de participação da Faculdade de Educação (FE) e do Centro de Educação a Distância (CEAD). Essa ideia é reforçada por Fiorentini (2012), para quem a FE tem história constituída no âmbito da EaD. A autora comenta que o primeiro curso a distância ofertado pela FE foi impresso, e nele fez-se comunicação com todo o Brasil via telefone e via fax.

A Faculdade de Educação acolhe, também, a Cátedra Unesco de Educação a Distância, estabelecida na Universidade de Brasília em 1994, uma organização que estimula a reflexão sobre políticas públicas de educação e o acesso livre ao conhecimento científico como bem público¹⁰, além de outras iniciativas relacionadas principalmente à formação continuada de profissionais de educação.

¹⁰ Informação disponível no site da Cátedra UNESCO de Educação a Distância da UnB: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead>

1.3 – Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A expansão e organicidade da educação superior a distância pública está representada, hoje em dia, pela consolidação do Programa Universidade Aberta do Brasil. Esse Programa foi criado em 2005 e encontra-se entre as iniciativas de expansão do ensino superior implementadas pelo Governo Federal brasileiro. Caracteriza-se pela oferta de cursos, com ênfase nas Licenciaturas, na modalidade a distância aos diferentes municípios da nação brasileira.

Inicialmente, este Programa esteve submetido à administração de duas secretarias do MEC: Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação a Distância (SEED). Hoje em dia, esse programa encontra-se respaldado pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006 e é executado em Regime de Cooperação Técnica entre três participantes: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e o Distrito Federal, estados ou municípios. Essas três instâncias se organizam a partir de um Acordo de Cooperação Técnica, um instrumento regulador das ações entre os três partícipes, que define os compromissos e as responsabilidades relativas à implantação e manutenção do programa UAB, em consonância com a legislação e os acordos com o Ministério da Educação. Nesse Regime, a CAPES teve a função de financiar, coordenar e fiscalizar o Sistema UAB. Mais recentemente, porém, em 2007, foi promulgada a Lei n.11.502/2007, que contribuiu para que fosse dado mais um passo na estruturação da proposta da UAB, pois sua institucionalização passou a ser atrelada definitivamente à CAPES (ALONSO, 2010).

A responsabilidade das IPES se concentra em torno da oferta e gestão acadêmica dos cursos de graduação e pós-graduação a distância, indo desde a disponibilização de corpo docente e pessoal técnico, para o desenvolvimento das atividades correspondentes aos cursos ofertados, até a visita aos polos que integram o Sistema UAB, para o acompanhamento das atividades acadêmicas. Assim, a organização do trabalho pedagógico no âmbito do Programa UAB fica a cargo das coordenações dos cursos universitários e dos professores, que se responsabilizam pelo planejamento ou elaboração e pelo desenvolvimento de uma ou mais disciplinas em cada semestre.

A atuação dos governos de estado e municípios, na UAB, encontra-se ligada à criação e à manutenção das unidades operacionais de apoio reconhecidas como polos de assistência presencial. Os municípios, estados e Distrito Federal que acolhem o Programa da UAB em seus territórios se responsabilizam pela manutenção desses centros de estudos direcionados para apoiar as estratégias pedagógicas desenvolvidas sempre por meio do uso das TICs no âmbito das metodologias de ensino e de aprendizagem próprias da EaD. Os polos são locais de atendimento dos estudantes no Município. Nos polos são oferecidas infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para o acompanhamento e a orientação dos estudos no dia a dia e também para o acontecimento dos encontros presenciais, momentos em que os alunos podem entrar em contato com tutores (presenciais e a distância) e professores. A missão do polo é apoiar o desenvolvimento de atividades pedagógicas de maneira geral, sendo importante que haja a oferta de bibliotecas, de laboratórios de informática e de outros materiais, quando necessário, neste espaço institucional¹¹.

A UAB pode ser entendida como uma instituição que atua através de cooperação interinstitucional, ou seja, oferece seus cursos a distância por meio de instituições públicas de ensino superior já consagradas no ensino presencial. A associação da UAB às diversas universidades brasileiras faz com que ela se distribua por variadas unidades da federação.

Assim sendo, até o ano de 2007, a UAB chegou a atingir mais de 290 polos de apoio presencial, espalhados em diferentes cidades brasileiras e ofereceu 46 mil vagas em diferentes cursos distribuídos por 39 universidades públicas federais e 10 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). No período que abrangência do ano de 2008, o Sistema UAB contabilizava 642 polos e o envolvimento de 95 Instituições de Ensino Superior (IES), segundo dados da CAPES¹², com oferta de 310 cursos¹³ de Licenciatura. O total de descrições de cursos se aproxima de mil, levando-se em conta todas as turmas de todos os níveis de formação, extensão, graduação e pós-graduação. Desses, 51 são de Pedagogia¹⁴.

¹¹ Disponível em: Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.html>. Acesso em 20/3/2012.

¹² Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21. Acesso em: 20/1/2012.

¹³ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11. Acesso em: 20/1/2012.

¹⁴ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10. Acesso em: 20/1/2012.

A seguir, a Figura 1 apresenta a distribuição de cursos da UAB por modalidade de ensino, tendo por base o ano de 2008. Nota-se que os cursos de Licenciaturas são ofertados em maior número em relação às outras modalidades, o que indica a principal característica do Programa UAB, qual seja, oferecer formação inicial a profissionais, ou futuros profissionais, de educação.

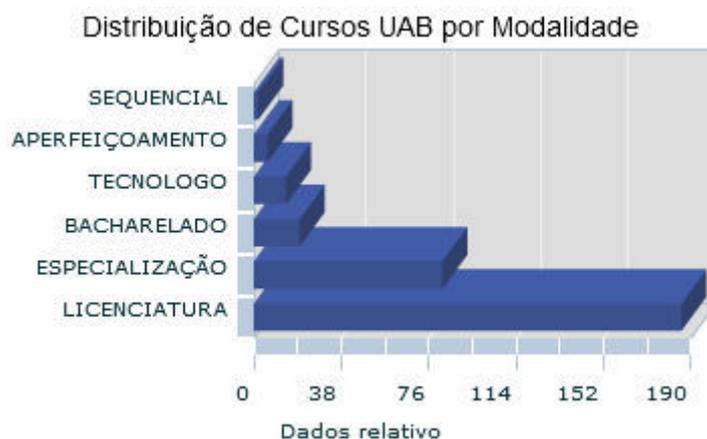


Figura 1: Distribuição de cursos UAB por modalidade (período de abrangência 2008).
Fonte: GeoCapes dados estatísticos.

A Figura 2, que se segue, apresenta a distribuição de cursos nos polos da UAB, considerando-se as modalidades: Sequencial, Aperfeiçoamento, Tecnólogo, Bacharelado, Especialização ou Licenciatura. Esse Gráfico reitera que o maior número de ofertas da UAB se dá no âmbito das Licenciaturas. Em seguida, vem a oferta de Especializações, demonstrando que a formação oferecida pela UAB também alcança, de maneira expressiva, a formação continuada.



Figura 2: Distribuição de cursos nos polos UAB por modalidade (período de 2008).
Fonte: GeoCapes dados estatísticos.

A Universidade Aberta do Brasil possui o objetivo primeiro de capacitar professores da educação básica. Seu foco está na ampliação da oferta de educação superior pública para a população de diferentes regiões brasileiras, especialmente aquelas que carecem de cursos ou de vagas em cursos de formação superior, tentando reduzir as desigualdades na oferta de ensino universitário no Brasil. Desta forma, o Programa UAB pode ser caracterizado por sua meta em atingir jovens interessados em uma formação inicial e em oportunizar o acesso de adultos com vivências prévias no mercado de trabalho e com interesses em uma formação inicial ou continuada. Outra de suas finalidades tem a ver com o compromisso com a formação universitária de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, tendo em vista a posterior melhoria do ensino nas escolas públicas brasileiras. Por fim, a UAB visa aprimorar o sistema nacional de educação superior brasileiro, pois se considera que sua proposta tem pioneirismo e amplo alcance¹⁵.

Um dos pontos centrais do Programa UAB, portanto, encontra-se na sua concepção de democratização do ensino, o que pode ser entendido como uma reação ao problema de acesso ao ensino superior em nosso país. O segundo ponto a se considerar, é o fato da UAB amparar-se na utilização de TICs digitais para o seu desenvolvimento, em que figuram o computador, a Internet e o ambiente virtual de aprendizagem. O terceiro ponto, enfim, diz respeito ao modelo de EaD assumido pela UAB para o seu desenvolvimento. Apesar de, em sua designação, a UAB assumir o termo 'aberta' a sua opção deu-se no sentido de introduzir a modalidade a distância em universidades com oferta de ensino presencial. Esses pontos, apesar de oferecerem referência e sustentação à proposta de implantação da UAB, encontram-se permeados por controvérsias, pois remetem às dificuldades para o desenvolvimento da prática educativa, o que justifica ser necessário retomá-los ao longo deste trabalho.

1.3.1 – A UAB e a UnB

A UnB está no Sistema UAB desde a sua criação, em 2005, com participação em editais de licitação para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade EaD. O primeiro curso de graduação ofertado foi o de Administração, que teve seu vestibular em 2006 e resultou de um projeto em conjunto com o Banco do Brasil.

¹⁵ Disponível em: Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.html>. e Portal do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 20/3/2012.

A parceria entre as instituições UAB e UnB consolida-se nos seguintes cursos de graduação: Bacharelado em Administração Pública e Licenciaturas em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras-Português, Música, Pedagogia e Teatro. Além desses nove¹⁶ cursos, são ofertados outros de pós-graduação e de extensão, propostos para diferentes regiões do país. Somente da UAB/UnB são trinta e um (31) polos distribuídos por dez (10) estados brasileiros, além do Distrito Federal, conforme indica a Figura 3.

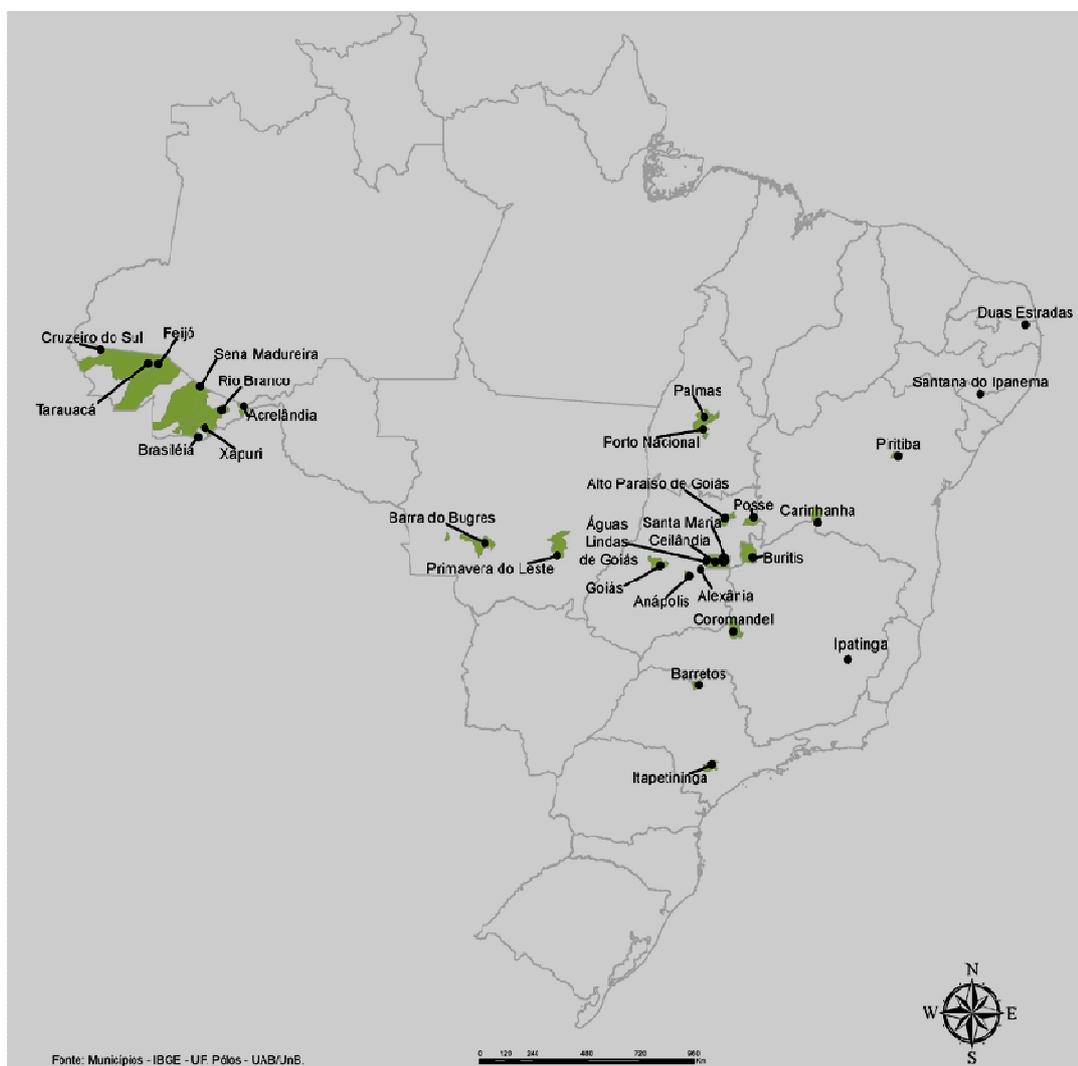


Figura 3: Polos de apoio presencial da UAB/UnB
 Fonte: Portal da UAB/UnB: <http://www.uab.unb.br/index.php/polos>

¹⁶ Disponível em: <http://www.uab.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao>. Acesso em: 24/06/2013.

Na especialização, alguns exemplos de cursos já ofertados ou em andamento são: “Educação Continuada e a Distância”, “Desenvolvimento Humano”; “Educação e Inclusão Escolar” e “Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Cidadania”. No âmbito da extensão, dentre os cursos ofertados com regularidade estão: “Curso de formação de professores para atuação na UAB”, “Construção de Redes Colaborativas de Aprendizagem: o papel do tutor/inicial” e “Construção de Redes Colaborativas de Aprendizagem: O papel do tutor/continuado”. Estes cursos estão voltados, muitas vezes, para professores e tutores no sentido de proporcionar preparação profissional para o exercício da educação na modalidade a distância. O programa UAB oferece, ainda, formação no uso da plataforma Moodle e curso de preparação para o trabalho pedagógico, com a apresentação de princípios orientadores da prática educativa na EaD.

1.3.2 – O curso de Pedagogia UnB/UAB

Inicialmente, é importante notar que a sigla usada neste estudo para designar o curso de Pedagogia ofertado pela UnB em parceria com a UAB coloca a sigla da UnB em primeiro lugar. Isto se deve a uma opção da pesquisadora em destacar que se trata do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação ofertado na modalidade a distância. O curso de Pedagogia UnB/UAB é um sistema de educação a distância, voltado para a formação inicial de professores, sendo que seu processo de ensino e aprendizagem está calcado no Projeto Político-Pedagógico elaborado no âmbito da Faculdade de Educação da UnB e que se propõe estabelecer as finalidades formativas e as bases na qual se fundam as práticas pedagógicas ali vivenciadas.

O curso de Pedagogia UnB/UAB tem suas turmas localizadas em polos nas seguintes cidades: Alexânia, Águas Lindas, Alto Paraíso e Goiás, todas no estado de Goiás, e na cidade de Carinhanha, no estado da Bahia¹⁷.

No próximo capítulo, denominado: *Práticas pedagógicas a distância: características e transformações*, propõe-se refletir sobre a prática educativa na EaD, considerando-se pressupostos teóricos que tratam da mediação pedagógica, do uso do ambiente virtual de aprendizagem e dos papéis dos atores do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁷ Disponível em: <http://www.uab.unb.br/index.php/polos>. Acesso em: 12/3/2012.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS EDUCATIVAS A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E TRANSFORMAÇÕES

A prática educativa, ou prática pedagógica, remete ao conceito de educação. Neste estudo, a educação é entendida como “um ato de intervenção no mundo” específico da condição humana (FREIRE, 1996, p. 122). É um fenômeno social abrangente que comporta três dimensões – humana, técnica e político-social – articuladas de forma dinâmica e coerente. As relações entre os aspectos humanos, tecnológicos e políticos tornam-se cada vez mais complexas levando à necessidade de estabelecimento de postura e de visão que priorizem a compreensão das influências mútuas entre esses elementos (FREIRE, 1996; GOMES, 2002). Portanto, a noção de educação deve partir de pressupostos que reconheçam sua multidimensionalidade, e a do seu objeto de trabalho, o ser humano, que aprende e ensina.

Ao mesmo tempo, a educação é aqui considerada como o terreno “das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições educativas” (CAMBI, 1999, p. 641). E precisa ser entendida a partir de sua função promotora da atividade reflexiva e crítica, comprometida com a ação, e provocadora de condições necessárias para uma tomada de consciência, por parte do ser humano, acerca de sua realidade e de sua capacidade de transformá-la (MIZUKAMI, 1986). Com base nesses princípios, defende-se que a prática pedagógica deve ser vista como um conjunto de ações, baseadas em proposições educativas, que envolvem a formação e a atuação docente, a função discente e um processo de interação e comunicação, realizado numa dada situação de ensino e aprendizagem.

A prática educativa voltada para alunos universitários, futuros professores, necessita contemplar o desafio que se impõe acerca do estudo da condição humana e das questões relativas à natureza do conhecimento e ao papel da educação. Desta forma, considera-se que a concepção sócio-interacionista de Vigotski, ao lançar compreensão sobre o fenômeno de constituição psíquica do ser humano e propor que o conhecimento é construído socialmente, ou seja, que a construção do conhecimento se

dá na interação entre o sujeito e o meio ambiente, pode contribuir para a compreensão da referida prática.

2.1 – Concepção sócio-interacionista do processo de ensino e aprendizagem

O sócio-interacionismo é uma concepção por vezes reconhecida por nomes similares como socioconstrutivismo ou simplesmente interacionismo, podendo ainda ser tratada como pertencente ao quadro mais geral do construtivismo. Surgiu a partir de apropriações da Teoria Histórico Cultural de Vigotski em um movimento de reação a algumas tendências pedagógicas que tomam a relação entre o ensinar e o aprender de forma dissociada e reducionista. A concepção sócio-interacionista entende que a relação ensino aprendizagem é de natureza bidirecional, sendo que o social e o sujeito exercem ação recíproca um sobre o outro.

Epistemologicamente, Vigotski preocupa-se em compreender a origem social do psiquismo humano. Este teórico considera que o desenvolvimento do psiquismo se dá em função da contribuição determinante da linguagem como uma ferramenta da cultura assimilada graças ao processo de mediação semiótica (caracterizada pelos signos e símbolos sociais). Pedagogicamente, Vigotski evidencia a importância da educação formal na apropriação de ferramentas da cultura e o papel central da aprendizagem na propulsão do desenvolvimento psíquico. Uma das principais implicações pedagógicas advindas do sócio-interacionismo vigotskiano associam-se à influência determinante do ambiente sociocultural na estruturação do psiquismo e na realização de aprendizagens. O pensamento educativo de Vigotski se dá no sentido de considerar que “a educação não se acrescenta ao processo de desenvolvimento psicológico, mas constitui uma parte integrante deste” (LEGENDRE, 2010, p. 458).

É importante notar que o sócio-interacionismo não constitui um modelo pedagógico e não pode ditar práticas educativas específicas. Ele corresponde a uma concepção que lança compreensão sobre o processo de constituição da pessoa humana relacionado à sua aprendizagem. Por isso, pode servir para se pensar a organização da prática educativa. Tem inspirado novas tendências pedagógicas que passam a encarar questões como o papel da docência (exercida pelo professor ou o tutor, no caso da EaD),

o papel do estudante e os processos comunicativos que envolvem o ensinar e o aprender como questões interdependentes, que interagem entre si e interferem umas nas outras.

O aluno, a partir deste ponto de vista, é tido como um ser ativo no processo de construção do conhecimento, pois o seu saber não se constitui de forma mecânica por meio de simples transposição do social para o individual. A construção do conhecimento envolve a atividade do sujeito, que modifica o social e é influenciado por ele. Nessa perspectiva, “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social” (BOCK, 2001, p. 23). Nas palavras de Vigotski, o aluno é tido como sujeito ativo, pois

como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Vigotski (2001) aponta ainda que na relação do homem com o mundo sobrevém um processo denominado mediação, processo esse necessário para que ocorra a internalização da cultura por parte do sujeito. De acordo com essas ideias de Vigotski, existem diferentes modalidades no processo de mediação, destacando-se o uso de ferramentas e o uso de signos. O uso de ferramentas está relacionado com o domínio da natureza através da atividade humana, sendo essa atividade responsável pela construção do mundo objetivo. Os signos são também reconhecidos como instrumentos sociais ou meios de contato do homem com ele mesmo e com outros homens. A linguagem, neste sentido, é o principal e mais rico mediador de significados presente em uma cultura, contribuindo para a constituição do sujeito e para o seu processo de internalização do mundo material e social. É através da linguagem que o sujeito constrói sentido sobre o mundo e sua objetividade (ANASTÁCIO SILVA, 2003).

A mediação relaciona-se diretamente com o papel do educador. Sua função, na perspectiva do sócio-interacionismo, é o de mediar a relação entre o sujeito e o ambiente. O professor também pode ser entendido como aquele que ‘interfere’ na relação do aluno com o conhecimento, no sentido de ‘ferir’ no ‘entre’, entre o sujeito cognoscente e o conhecimento culturalmente acumulado.

Vigotski (2001) trata da natureza da prática educativa, alegando que todos os elementos nela envolvidos devem partir de um princípio único, o princípio de que o

homem se transforma de ser biológico em ser social, e para isso necessita de mediação pedagógica (incluindo a escolar). Assim sendo, tanto o ensino quanto a aprendizagem necessitam ser explicados, levando-se em conta que a educação sempre acaba tendo por base esse princípio. Portanto, uma pessoa ao se relacionar com o mundo transforma aquilo que aprende de acordo com suas características individuais. E o meio social se constitui na fonte para que a referida transformação se efetue.

Partindo dessas ideias, Vigotski (2003, p. 296) propõe que o professor necessita “se transformar em organizador do ambiente social”, tendo em vista que o ambiente social é o único fator educativo. Ademais, esse teórico enfatizou o princípio da cooperação, buscando suplantado aquele modelo que entende o trabalho do mestre voltado para a exposição de um conteúdo pronto. Ela ainda afirma que para a educação escolar “não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e da conquista do saber”.

O produto da prática do educador se materializa na organização de ações de ensino e se relaciona com a elaboração de instrumentos que auxiliam na mediação do conhecimento. Para tanto, a educação necessita contextualizar a prática pedagógica em torno de uma determinada conjuntura e segundo as necessidades e características de um dado campo da prática educativa e, ainda, segundo os seus fins particulares (LEGENDRE, 2010).

Os vários fenômenos que compõem a prática pedagógica na modalidade presencial são igualmente encontrados no contexto das aulas a distância: a rotina do trabalho pedagógico, o conteúdo teórico a ser distribuído para o aluno, o modo de apresentar o conteúdo, a maneira de encaminhar a avaliação, bem como os fatores sociais que influenciam essa prática. Quanto a esse último aspecto, destaca-se que a sociedade contemporânea e a educação, como prática social, vivem mudanças no acesso à informação e nos meios tecnológicos, caracterizando, até certo ponto, a organização de ações de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

2.2 – Prática educativa a distância num cenário de mudanças

Em relação ao acesso à informação, uma nova realidade social tem exposto os sujeitos do processo educativo a uma configuração diferenciada de relação tempo e espaço, levando a se repensar questões educacionais preponderantes. A renovação acelerada do conhecimento tem demandado a necessidade de se aprender a aprender. Esta tem sido uma característica que define a cultura atual, pois temos tido necessidade de estudar variados e complexos temas, além de aplicar tais conteúdos em contextos diversos e em estado de mutação permanente (MORAN, 2000; PRIMO; BRAMBILLA, 2005; LUZZI, 2007).

Quanto às mudanças tecnológicas, o uso das tecnologias digitais põe em questionamento o ato pedagógico, a maneira de se aprender e a relação ensino aprendizagem. Com o advento das TICs digitais, o professor é chamado a encarar novos modos de mediação pedagógica entre os alunos e os saberes. Karsenti (2010) analisa o papel docente observando que ao professor cabe a renúncia em ser o único mediador entre o aluno e as coisas do mundo, pois o papel enciclopédico do educador não faz mais sentido. Diante disso, talvez seja importante ajudar o estudante a adquirir competência em pesquisa e em análise crítica da realidade social e dos assuntos abordados na Internet.

2.2.1 – Da educação baseada na transmissão de conhecimento para novas realidades educativas

Um elemento que caracteriza a experiência contemporânea com o saber é o fato de estar ocorrendo um processo de transição entre uma educação baseada na mera transmissão de conhecimento, com o apoio da memória repetitiva, para um arranjo cultural em que há o declínio acentuado na importância social da memória. Isso tudo leva a crer que a problemática atual não se pauta mais na dificuldade em se obter informação, mas em processar tamanha quantidade de conhecimento. Tais questões levam à reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de um paradigma educativo que supere a transmissão de conhecimento (LUZZI, 2007; ALARCÃO, 2010).

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar

situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no **seu** conhecimento e no **seu** saber (ALARCÃO, 2010, p. 16-17, grifos do autor).

O modelo pedagógico tradicional, organizado em torno da lógica de “difusão do saber”, leva a marca da sociedade que o criou. “Em um universo em que o ‘saber erudito’ provém de uma obra impressa, o contato direto com o vetor desse saber é o docente, e deve-se escutá-lo de viva voz”. Atualmente, entretanto, a pedagogia deve se adaptar a um novo paradigma, o da “navegação do saber”, pois, com um número crescente de estudantes tendo acesso à cultura universal provida pela Internet é de se pensar que os alunos esperem da escola e dos docentes outras providências e atitudes (KARSENTI, 2010, p. 341).

O processo de ensino aprendizagem na contemporaneidade exige dos atores da educação qualidades como a flexibilidade espaço temporal e a flexibilidade diante das relações pessoais e de grupo. O alcance da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias cada vez mais transmitem imagens, dados, compilações de maneira rápida e atraente. O papel do professor se afirma no sentido de ajudar o aluno a interpretar as informações, a relacioná-las e a contextualizá-las (MORAN, 2000).

Reforçando uma perspectiva crítica diante da notória edificação da sociedade do conhecimento e da informação, Gauthier e Tardif (2010) apontam para a primordial função da educação. Essa necessita considerar as futuras gerações e o imperativo do desenvolvimento de saberes e competências fundamentais ao exercício da cidadania na nova cultura emergente, do contrário corre-se o risco de haver apenas a sociedade da informação em detrimento da sociedade do conhecimento.

A relação pedagógica, de maneira geral, deve estar voltada para o redimensionamento do processo educacional. No âmbito da EaD, as inovações encontram-se baseadas em referenciais pedagógicos que valorizam: o papel ativo e a autonomia do educando na construção do conhecimento; a questão da interação e comunicação professor-aluno e aluno-aluno; o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento de comunidades colaborativas, entre tantas outras questões pertinentes (BARBOSA, 2000).

O conceito contemporâneo de EaD enfatiza modelos pedagógicos ditos menos convencionais e mais favorecedores da construção do conhecimento, tendo em vista que o processo de aprendizagem do aluno já não ocorre mais de maneira isolada, pois que há interação constante entre o professor e o estudante e deste com seus colegas de curso, tendo em vista as discussões em grupos favorecidas, principalmente, pelo uso da Internet.

O trabalho pedagógico colaborativo surge, segundo Heemann (2010), justamente quando o professor torna-se um aliado do aluno na busca pelo conhecimento. O papel do aluno muda, o papel do professor transforma-se. Ao professor compete, no contexto da EaD de hoje, deslocar-se para o lado do apoio ao estudante em seus processos de aprender e pensar. A esse profissional cabe, também, incitar o intercâmbio de saberes e fazer a mediação relacional e simbólica dos estudantes entre si e deles com o conhecimento.

2.2.2 – Do modelo fordista para a resignificação das relações pedagógicas

Em sua constituição histórica, a EaD foi influenciada pela visão tecnicista do ensino, no sentido de que a educação seria um campo de aplicação de técnicas e instrumentos necessários para a solução de problemas educacionais. Não somente a EaD, mas, num dado momento social, a educação de maneira geral assimilou o pragmatismo e utilitarismo de correntes de pensamento que se propunham a fornecer técnicas específicas para a aplicação no ensino. A concepção tecnicista, caracterizada por valorizar a racionalidade técnica, e o modelo economicista mostraram-se adequados para a educação por volta dos anos de 1970.

A pedagogia tecnicista compreende a educação como execução de técnicas, como uma prática subordinada aos preceitos dos conhecimentos científicos, uma organização racional dos meios. Os pressupostos que norteiam a concepção tecnicista têm relação direta com o modelo científico de orientação positivista: neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, além da objetividade e operacionalidade (GERMANO,1999).

No contexto da EaD, houve a valorização de princípios como a centralização, a racionalização, o controle e a divisão do trabalho, além da produção de massa. Esses valores partiram da teoria da industrialização, reconhecida como “modelo fordista”, criada e defendida por Otto Peters nos anos de 1970. Para Peters, a modalidade educativa a distância foi tida como uma forma de estudo complementar, uma “aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução”. Assim, os principais elementos da produção industrial, “planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade”, bem como o uso de tecnologias modernas, serviram de base para que Peters propusesse uma série de técnicas e estratégias para a prática e para a produção de materiais em EaD naquela época (GARCÍA ARETIO, 1994; BELLONI, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 238).

As consequências do modelo fordista de orientação tecnicista são nefastas em diferentes direções da prática educativa, o estudante é tido como um ser passivo e o modelo de transmissão e reprodução do conhecimento se perpetua. Também, a prática do professor é entendida como aplicação de princípios previamente organizados por equipes de especialistas. O professor, no modelo tecnicista, é um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, sendo que a ciência fornece os instrumentos e as técnicas para a atividade docente.

A ideologia dominante nos estudos educacionais é positivista [...] Os/as professores/as são definidos/as, nessa perspectiva, como receptadores/as passivos da ciência educacional e não como produtores/as, eles/as próprios/as de conhecimento fundamental (CONNELL, 1995, p. 20).

Nesta perspectiva, apesar de ser treinado com instrumentação técnica, o professor tem uma posição secundária, tornando-se mero executor “de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2007, p. 380). Com isso, um dos principais aspectos negativos do modelo fordista aplicado à educação, mais especificamente à EaD, são a:

desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições (“alienados” em processos de trabalho fragmentados e estandarizados), desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2009, p. 18).

Na atualidade, outras perspectivas são apontadas para o desenvolvimento da EaD, que possui especificidades e, ao mesmo tempo, encontra-se perpassada por um amplo movimento de ressignificação da educação, no sentido de se pensar a produção construtiva do conhecimento e a comunicação voltada ao diálogo educativo. Assim, a sala de aula passa a ser entendida como um espaço de relação e o conhecimento compreendido como algo que se constrói na interdependência entre o intelecto e o afeto. Estes são, hoje, considerados temas centrais para o entendimento do processo educativo, um processo que se constitui permeado pela complexidade (MORIN, 2000; GONZÁLEZ REY, 2005).

A comunicação é um aspecto determinante na constituição da pessoa e está presente em todas as esferas da vida humana, possibilita os contatos entre os homens. O processo comunicativo é um canal que possibilita aos sujeitos vivenciarem situações interativas com o outro. A comunicação é, portanto, um processo cujo principal canal evolutivo são as situações interativas. O espaço relacional cria demandas por diálogo, expande, qualitativamente, as possibilidades de vinculação entre as pessoas e pode vir a ser ampliado dependendo das necessidades dos sujeitos e conforme as possibilidades dos espaços interativos.

González Rey (2005) está entre os autores que discutem o papel da comunicação na constituição do sujeito. Para ele a comunicação é um espaço privilegiado de expressão da subjetividade humana. Este autor entende que a subjetividade deve estar atrelada a uma categoria denominada 'sentido subjetivo', deixando claro sua afiliação aos teóricos que consideram que tal categoria abrange o elemento da emoção, além da racionalidade.

Além disso, González Rey (2005) analisa o papel dos espaços sociais, ou espaços de subjetividade social, como as instituições de ensino, na constituição do sujeito individual, na produção de sentidos subjetivos e na constituição da identidade, alegando que existe uma complexa relação entre o social e o individual, sendo que ambos são responsáveis por gerar formas de subjetivação ao mesmo tempo em que compartilham dos efeitos dessa subjetivação.

Para González Rey, toda comunicação é educativa, pois tem uma profunda significação para o desenvolvimento da personalidade no decorrer da educação de uma pessoa. Este autor afirma que:

a comunicação se mostra, pois, como um processo essencial de desenvolvimento da personalidade, e esse transcorre em um marco interativo. O sujeito psicológico é essencialmente interativo e em nenhum momento perde essa condição ao longo de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 1995, p 10).

Este autor se posiciona contra a proposta condutivista, tradicional de prática educativa, dizendo que:

a comunicação é um processo que permanentemente constrói e dirige o sujeito através do sentido subjetivo da interação e do seu momento interativo atual. Na comunicação aparecem de forma permanente novas vivências, percepções e reflexões, que implicam ativamente aos sujeitos do processo [...] O sujeito dirige intencionalmente o processo, mas este não se reduz nem se subordina a esta orientação intencional [...] Esta dialética entre aquilo que foi posto pelo sujeito e aquilo que foi proporcionado pelo processo, é permanente, mantendo ativo o sujeito no curso de sua relação (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 10).

Nesse sentido, González Rey (1995)¹⁸ salienta que o professor é a figura que estabelece a atmosfera interativa. E a organização de uma atmosfera interativa positiva influencia o envolvimento do aluno com as tarefas pedagógicas, bem como interfere no seu desenvolvimento emocional. Desta forma, o professor poderá estimular ou inibir os processos comunicacionais em sala de aula, dependendo da maneira como elabora e apresenta as atividades, organiza o ambiente, as estratégias de ensino, ou mesmo a avaliação da aprendizagem.

A comunicação educativa, assim, tem a ver com o compromisso do professor para com o aluno e seu processo de aprendizagem, manifestado por meio do tom da conversa, do acolhimento e da crença na capacidade desse aluno. Moraes (2008, p. 284) completa esta ideia, destacando que a mediação necessita ser compreendida como sendo:

¹⁸ Traduções dos textos em espanhol, como González Rey (1995) e García Aretio (1994), feitas por Ângela Anastácio Silva.

um processo comunicacional, conversacional, de co-construção, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno.

Para esta autora, no processo de mediação existe a participação do professor e a participação do aluno em situação de influência recíproca de uma sobre a outra. Neste sentido, a educação relaciona-se com o estabelecimento de um espaço voltado ao fluxo de interações em que a convivência se dá de maneira a favorecer a harmonia, a solidariedade e o respeito entre os participantes do processo de ensino e de aprendizagem.

Entende-se, contudo, que a perspectiva de favorecimento de um espaço de harmonia necessita levar em conta, também, as contradições inerentes à condição humana e aos encontros das pessoas. A contradição é constitutiva do sujeito. Assim, as relações interpessoais e a confrontação possibilitam o desenvolvimento da tomada de consciência da realidade e a possibilidade de construção de um espaço voltado a interação solidária, baseado na cooperação (WALLON, 1975).

Acrescentando a esta perspectiva uma análise sobre o lugar do educador no processo educativo, Morin, Ciurana e Motta (2003) destacam que esse lugar, de maneira geral, necessita ser vislumbrado para além das ideias ligadas aos aspectos funcional ou profissional do ensino, sob pena de redução do docente em mero funcionário ou especialista. Com isso, estes autores afirmam que:

O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 98).

Para esses autores, educar pressupõe que o educador respeite a cultura e acredite na capacidade de transformação do espírito humano, apesar de os rumos traçados no âmbito da educação humana de maneira geral e da educação escolar de forma específica em nada garantirem a certeza. O educador caminha entre estratégias que levam ora à errância ora ao resultado, muitas vezes inesperado; assim, ele segue

acompanhado pela incerteza e impulsionado pela esperança. É importante reconhecer as incertezas acerca de nossas possibilidades em relação ao conhecimento. Esse continuará sendo uma aventura; dependerá de nossa busca de autoconhecimento e da integração entre nós conhecedores e o próprio conhecimento. Finalmente, ao papel de educador exige-se aquilo que se sabe ser uma condição indispensável para toda situação de ensino: “o Eros, que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos”. Com tudo isso, quer se dizer que a missão do educador supõe simultaneamente arte, confiança e amor (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 97).

No contexto da EaD, García Aretio (1994) traz à tona o papel da comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Para esse autor, a comunicação caracteriza-se quando uma ou mais pessoas expõem alguma ideia em comum e outras pessoas participam desse processo. A comunicação é uma necessidade que nos impulsiona a interagir com os demais, segundo García Aretio. Para ele, a comunicação bidirecional é a comunicação requerida para um sistema educativo. Nela, o aluno responde aos questionamentos, cumpre com as atividades que lhe são propostas, mas também participa com suas ideias e coloca questões que considera pertinentes para a melhoria e eficácia de seus estudos.

Para García Aretio (1994) a necessidade de se relacionar com os outros converte-se num determinante para o sucesso ou insucesso do processo de aprendizagem. Por isso, é importante que, na EaD, se coloque à disposição dos protagonistas implicados com o processo de comunicação (professores e alunos) uma quantidade de meios tecnológicos que permitam emitir e receber as mensagens pedagógicas e contornar os obstáculos relativos à distância no tempo e no espaço.

2.3 – Perspectivas para o uso do ambiente virtual de aprendizagem na EaD

Existe hoje uma estreita associação entre a expansão da EaD, principalmente na oferta de cursos no ensino superior, e o desenvolvimento de plataformas de ensino ou ambientes virtuais de aprendizagem, conhecidos também como AVA. O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço de interação e comunicação, usado em situação educativa para a realização do encontro entre o professor e o aluno e entre os alunos.

O AVA permite uma gama de possibilidades de desenvolvimento de uma aula virtual, por meio de postagens textos, vídeos, comentários, imagens. Um destes ambientes denominados educativos, porque elaborados para fins educacionais, é a plataforma Moodle, anteriormente apresentada neste trabalho. Trata-se do espaço virtual adotado para abrigar as disciplinas dos cursos da UAB/UnB.

O Moodle foi criado em 2001 por Martin Dougiamas, cabendo ressaltar que a proposta de seu elaborador foi pautada em princípios pedagógicos próprios do socio-construtivismo, visão que, no contexto digital, prioriza a ideia de que é possível aprender em colaboração no ambiente online. A noção de colaboração, neste caso, significa que o processo de construção do conhecimento pode ser elaborado em grupo, pautando-se na negociação de significados e com utilização de recursos compartilhados.

Um ponto bastante relevante no que tange ao uso do Moodle é o fato de estar associado a um princípio pedagógico que considera que o conhecimento pode ser construído. Assim tem-se que o conhecimento humano não é tido como simples apropriação de informações nem como uma atividade cognitiva isolada e descontextualizada. Nessa perspectiva, um processo educativo é pensado no sentido da superação de ideias que relacionam o desenvolvimento cognitivo à simples disponibilização de quantidades de conhecimento. E o trabalho pedagógico pressupõe um processo de construção de conhecimentos (PULINO FILHO, 2007; GOMEZ, 2010).

A plataforma Moodle oferece ao professor a elaboração de disciplinas pautadas em recursos como chat (sala de conversa em tempo real), calendário, blog (um espaço virtual interativo que pode fornecer apoio para o desenvolvimento de uma disciplina), glossário, podcast (destinado ao arquivo de áudio mp3) e biblioteca. Além disso, há uma de suas principais ferramentas intitulada fórum, uma sala virtual para o desenvolvimento de temas de estudo, e outros recursos, como os voltados para dar sustentação ao processo avaliativo. Assim sendo, a disposição das ferramentas de trabalho no ambiente Moodle, como no caso do fórum, se dá com o intuito de promover o debate e favorecer a interação e o compartilhamento de ideias e experiências (PULINO FILHO, 2007; NAKAMURA, 2009; GOMEZ, 2010).

O fórum é uma das ferramentas do Moodle mais valorizadas no contexto das propostas educativas para a EaD. Trata-se de uma ferramenta, assíncrona, ou seja, que

não ocorre em tempo real, destinada a promover debates, por meio de temas propostos para discussão, e que permite que as mensagens postadas sejam mais elaboradas.

O fórum possibilita, ainda, o favorecimento da construção de comunidades virtuais de aprendizagem como recurso de interação. Para entender o significado dessas comunidades para a EaD, inicia-se com a definição apresentada por Imbernón (2010, p. 114) para o termo comunidade de aprendizagem:

É uma comunidade organizada por todos os agentes que intervêm na educação em um contexto construído por eles. É a comunidade que se envolve em um projeto educacional e cultural próprio, para se educar a si mesma baseada no esforço cooperativo e solidário, em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, principalmente, de suas fortalezas, para, assim, superar as debilidades.

A concepção de Imbernón pode ser pensada para a conjuntura do ambiente virtual. O que é relevante considerar é que as comunidades (virtuais) de aprendizagem estão em relação direta com a implementação do trabalho colaborativo e cooperativo. Por ação cooperativa, ou ação colaborativa, pressupõe-se uma dinâmica em que pessoas ou grupos de pessoas participem de uma situação coletiva (com a contribuição parcial e consecutiva dos integrantes) na construção do conhecimento, podendo ser por meio da elaboração de um texto, de uma proposta de trabalho ou de uma discussão.

Destaca-se que, em seu estudo, Barbosa (2008, p. 237) concluiu que “as dinâmicas colaborativas possibilitam a criação de uma comunidade de aprendizagem e revelam-se como formas diferenciadas de se atuar com qualidade em educação *on line*”.

Outra autora, Vivina (2004, s/n), afirma que, por trás das ideias de colaboração, de cooperação e de dialogicidade está a ideia de aprender com o outro, fundamento da “aprendizagem social” proposta por Vigotski. Essa autora, ainda, propõe que o trabalho colaborativo potencializa as capacidades dos participantes de uma comunidade, pois leva à aprendizagem colaborativa “a qual ocorre quando o aluno percebe que está unido a outros de maneira que, ao coordenar seus esforços com os demais, acaba por obter um produto melhor”. Para Vivina, a base da colaboração é o processo de cooperação, entendido como o processo “de dar e receber ideias, prover ajuda e assistência, intercambiar os recursos necessários e contribuir com críticas construtivas”.

Destaca-se, por fim, que o curso de Pedagogia UnB/UAB vem sendo pensado e organizado em torno da proposição de trabalho intitulada Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR), fundamentação adotada para a preparação dos educadores envolvidos com o trabalho pedagógico no referido curso (SOUZA; FIORENTINI; RODRIGUES, 2009). A CTAR, apresentada anteriormente neste trabalho, é definida como: “Educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho e aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as tecnologias de informação e de comunicação” (PONTES, 2009, p. 22).

De acordo com Souza e Ramos (2009) esta abordagem tem como pontos principais: a educação baseada no diálogo, o ato pedagógico cooperativo e colaborativo, a valorização da ação educativa reflexiva, a comunicação voltada para a convivência e o entendimento de que a educação em ambiente virtual deve ser direcionada para a transformação dos sujeitos.

Para dar continuidade à discussão acerca da prática educativa na EaD, pretende-se destacar algumas das instâncias definidoras da organização do trabalho pedagógico: a figura do professor, o serviço de tutoria e o papel do aluno.

2.4 – As funções docentes no contexto da EaD

2.4.1 – O professor na EaD

Os sistemas de educação a distância possuem especificidades que os distinguem de outros sistemas educacionais. A EaD se constitui em um processo educativo que envolve relações distintas, contendo peculiaridades no tocante à organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser levantado diz respeito à segmentação das funções docentes, prevista em muitos sistemas de EaD e também na proposta de trabalho da Universidade Aberta do Brasil.

Com a divisão do trabalho docente, o papel e as funções do professor sofrem importantes revisões e atualizações. As funções outrora condensadas no papel do professor podem ser divididas em várias e exercidas ou não por uma mesma pessoa. O professor, geralmente, fica responsável por funções relacionadas à produção e

supervisão de uma disciplina e os tutores se responsabilizam pelas funções da mediação junto aos estudantes. Existe, portanto, a função relacionada a autoria do material curricular, em que se seleciona, organiza e elabora os conteúdos em um ou mais formatos e suportes (livro-texto ou áudio, por exemplo). Assim, cabe ao professor, na condição de professor-autor (termo utilizado pela UAB), conceber um curso e preparar os materiais pedagógicos correspondentes à sua realização, como: planos de curso, manual de orientação, seleção de textos, propostas de dinamização dos conteúdos, como o uso de vídeos, e de atividades avaliativas.

E há, também, a função de orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem feita, na maioria das vezes, através da figura do tutor a distância e através de meios tecnológicos. Entre estas duas funções principais existem outras, de caráter mais técnico, como a de produção de materiais de estudo, mas que determinam aspectos de ordem pedagógica e que, portanto, necessitam ser gerenciadas. Isto tudo, traz uma nova demanda ao papel docente que envolve as atividades de integração e de coordenação de uma equipe. Por fim, há a função de supervisão do processo de ensino aprendizagem (BELLONI, 2009).

A maioria das funções acima descritas faz parte da atividade docente cotidiana no ensino presencial, somente que, neste caso, esses afazeres são organizados de forma “artesanal e intuitiva” e voltados a um número reduzido de alunos. A nova situação do professor caracteriza a EaD de tal forma que acaba por transformar o educador “de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2009, p. 81).

O professor na UAB pode ter a designação de professor-autor ou professor-revisor, quando esse profissional estiver no período em que se preparam as disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma Moodle. Durante o semestre letivo, esta função se modifica e o profissional passa a ser reconhecido como professor-supervisor porque sua função está voltada ao encaminhamento pedagógico da disciplina e supervisão das atividades de estudo, junto aos tutores a distância, tutores presenciais e alunos, esclarecendo dúvidas e auxiliando nas questões relativas à prática educativa.

2.4.1.1 – Desafios para o exercício da docência na EaD

A situação profissional de professores no âmbito da EaD, e da UAB, como experiência brasileira em andamento, enfrenta desafios. Um desses desafios diz respeito ao uso das TICs no desenvolvimento das ações pedagógicas, tecnologias com uso muito disseminado nos cursos atuais em EaD. Os professores, no caso da UAB, são orientados para o uso das TICs e para o desenvolvimento de competências necessárias para a utilização do AVA na organização do processo de ensino e aprendizagem. Porém, para desenvolver tais habilidades, para criar atividades no AVA e, ainda, acompanhar estas atividades no decorrer de um curso, os professores necessitam desejar querer mudar suas práticas, com o intuito de nelas incorporar as TICs e suas demandas (BELLONI, 2009). E esta não é uma tarefa automática, tendo em vista que o professor hoje envolvido com a oferta de cursos na modalidade a distância, no ensino público brasileiro e, especificamente na UAB, constituiu sua identidade profissional no exercício do ensino presencial. Ele trabalhou durante quase toda a sua carreira no presencial e, para o trabalho na UAB, precisa se formar no domínio do AVA, do Moodle, do planejamento das aulas.

Outro desafio, diz respeito a questões ligadas ao exercício profissional diante da tela do computador. Segundo Gomez (2004), não existe um parâmetro para a determinação do tempo, em horas, necessário para o acompanhamento de um curso em ambiente virtual. Além disso, por ser a atividade docente online uma experiência profissional que está sendo gerada, outras questões se impõem como o debate sobre as condições de trabalho, a remuneração e os cuidados com a saúde em função do tipo de tarefa e da exposição diante do computador.

Finalmente, um terceiro desafio tem a ver com a necessidade de revisão do papel do educador diante da nova realidade de trabalho na EaD. O professor que sempre esteve acostumado na educação superior presencial com um trabalho, de certa maneira, independente, necessita hoje dividir suas tarefas com outros profissionais. Isto porque ele prepara a mediação pedagógica, porém esta é realizada diretamente pelo tutor junto ao aluno. Tais questões são relevantes, pois elas podem incidir sobre a constituição da identidade, a capacitação e a valorização do professor universitário que hoje trabalha com a oferta de cursos em EaD.

2.4.2 – Princípios e prática da tutoria na EaD

O termo tutoria pode ser entendido como um conjunto de ações de caráter educativo que envolve orientação, apoio acadêmico e avaliação de estudantes matriculados em um curso na modalidade a distância, além de ações administrativas em relação aos alunos e à organização responsável pelo curso. Assim, a função de tutor ocorre basicamente nas áreas acadêmica e administrativa, sendo que sempre estará relacionada a um contato consistente com o estudante da EaD (O'ROURKE, 2003).

No cenário de EaD, a presença do tutor é considerada de fundamental importância, sua função ainda está relacionada à necessária articulação dos atores entre si e dos atores com os diversos elementos do processo educativo, direcionados à consolidação de objetivos educacionais. Para Decamps e Depover (2011), as intervenções dos tutores podem ter variadas formas, desde as ligadas aos aspectos pedagógicos até as relacionadas com: o apoio emocional ao aluno, à ajuda ao aluno no seu processo de conhecer a própria aprendizagem, à assistência técnica, ao suporte organizacional.

Por isso, uma habilidade esperada para o exercício da tutoria diz respeito às estratégias de comunicação. Nesse caso, os tutores precisam estar cientes até acerca da forma como uma determinada tecnologia afeta a interação com os alunos. No caso do uso de fóruns, por exemplo, em que a comunicação com os alunos funciona de maneira assíncrona, uma mensagem é enviada e recebida em momentos diferentes. Ademais, a comunicação à distância altera o impacto das mensagens dos tutores junto dos alunos, porque é baseada na escrita, e os alunos acabam por não receber as dicas visuais ou auditivas da comunicação presencial (O'ROURKE, 2003).

O papel de tutor pressupõe muitas habilidades. Ele necessita, em alguns casos, (como o do tutor a distância na UAB, por exemplo) de ter um perfil acadêmico e profissional de especialista na área em que vai exercer a tutoria. Depois, deve ter desenvolvidas competências como a habilidade de comunicação e, ainda, estar em compasso com a proposta pedagógica do professor, a concepção e os objetivos da disciplina. Assim, a formação do tutor é um elemento de extrema relevância, pois é na integração entre a ação e a formação que se compõe o ato educativo a distância.

A tutoria encontra destaque na atualidade porque tem sido associada ao contexto da educação a distância, uma modalidade educativa que tem feito uso do papel do tutor no desenvolvimento de seus cursos. Trata-se de uma função em processo de (re)constituição, tendo em vista que a EaD vivencia uma expansão significativa nas últimas décadas, com ampliação da oferta em diferentes níveis de ensino, levando o papel do tutor a um crescimento, em número e em importância. Nesse sentido, Glikman (2011) relembra que há quinze anos, a função de tutor era praticamente inexistente na França. Esta autora constata que, ainda hoje, não existe censo ou estatísticas que permitam uma visão global do conjunto de tutores a distância e suas características em seu país.

A tutoria na UAB aproxima-se das principais características descritas até aqui para essa função. Além disso, o sistema de tutoria da UAB prevê a atuação de profissionais no âmbito da tutoria a distância e da tutoria presencial, segundo os Referenciais do MEC/SEED, 2007.

O tutor a distância na UAB é o profissional responsável pela mediação direta com os estudantes e podem ser denominados professores-tutores a distância ou tutores a distância (Td). A eles cabem as funções de: acompanhar o desempenho dos alunos, avaliar, orientar, discutir e interagir no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, os professores-tutores a distância são considerados também responsáveis pelo processo de ajuste final das disciplinas, ao lado dos professores supervisores dos cursos ou disciplinas¹⁹. O tutor a distância, a partir dessa descrição, tem uma função eminentemente pedagógica. É esse profissional que interage diretamente com o aluno no ambiente virtual, sendo responsável por uma turma de uma disciplina, sempre sob a supervisão do professor responsável pela elaboração da disciplina.

O professor-tutor presencial ou tutores presenciais (Tp), na organização da UAB, atua nos polos subsidiando o trabalho dos alunos e servindo como elo entre os estudantes e a instituição. Esse profissional faz a ligação entre o aluno e a equipe de coordenação do curso, os professores e os tutores a distância. Sua função principal está relacionada ao favorecimento, em termos administrativos, das atividades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas de um semestre. Ele

¹⁹ Disponível em: Portal do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 20/3/2012.

deve conhecer e apresentar para o estudante os principais aspectos da dinâmica de funcionamento do curso e dar a assistência necessária para que o aluno faça a devida utilização do seu espaço no polo.

Esse profissional reside na comunidade em que se situa o polo de apoio presencial e atende os estudantes nos polos. O tutor deve conhecer o projeto do curso e o material didático, a fim de auxiliar os estudantes em suas atividades individuais e em grupo. Para Belloni (2009), a função do tutor presencial pode incluir a exploração de materiais em grupos de estudo, sendo que o Tp ficaria responsável por coordenar e orientar esta exploração, com uma função de caráter mais social que pedagógico.

2.5 – O aluno na EaD

A discussão sobre a temática da EaD requer, ainda, de acordo com Peters (2009) e Nunes (2009), o esclarecimento sobre o público-alvo a quem este tipo de educação se dirige. Neste caso, a organização do trabalho pedagógico necessita ser pautada em torno de abordagens que levem em conta as características de uma clientela que, basicamente, embora não exclusivamente, tem sido a população adulta, atuante no mercado de trabalho e, por algum motivo, sem condições de frequentar as instituições de ensino convencionais.

Nesse sentido, O'Rourke (2003, p. 22) listou as principais características dos alunos do ensino a distância, auxiliando na compreensão acerca do público da EaD. E, ainda, para cada uma das características, essa autora apontou uma implicação que influencia o processo de aprendizagem desses alunos:

= 1ª característica: Adultos com vidas ativas, compromissos familiares e profissionais. Implicação: Pouco tempo para estudar, sendo que os compromissos podem interferir nos calendários de estudo.

= 2ª característica: Alunos que, normalmente, possuem objetivos claros de aprendizagem. Implicação: Mais empenhados em atingir os objetivos e em continuar a estudar, desde que possível.

= 3ª característica: Podem estar afastados do ensino formal há algum tempo. Implicação: Podem precisar de alguma orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redação acadêmica, investigação, utilização da biblioteca.

= 4ª característica: Podem não ter possibilidade de contatar com bibliotecas ou com outros recursos acadêmicos. Implicação: Podem precisar que os recursos sejam disponibilizados de maneira diferenciada.

= 5ª característica: São frequentemente interessados nas consequências da aprendizagem para as suas vidas e trabalho. Implicação: Mais suscetíveis de estarem motivados para continuar a estudar; podem querer explorar de que forma a aprendizagem se relaciona com situações profissionais ou da vida.

As apreciações acerca da EaD necessitam levar em conta a condição do aluno e, ainda, sua relação com a modalidade a distância e com o ensino em nível superior. Nesse caso, a análise da educação superior a distância envolve a questão das estratégias mais adequadas para a relação professor-aluno e a postura do professor frente ao processo de interação. Abarca, igualmente, o questionamento sobre como monitorar e incentivar a participação e a permanência dos estudantes no curso. Como na modalidade a distância a interação professor- aluno se dá de maneira indireta, há que se levar em conta, ainda, a elaboração de instruções claras e de uma distribuição eficiente do material de ensino, para que este seja passível de alcance por parte dos estudantes (BARBOSA, 2000; BUQUE, 2006; PETERS, 2009 e BELLONI, 2009).

Tratar da EaD e do seu aluno pressupõe deixar claro também sobre o uso ou não de TICs digitais e da Internet na organização de um sistema de ensino. A modalidade online exige metodologia própria.

Enquanto a “educação a distância” (EAD) separa emissão e recepção via meios unidirecionais no modelo “um-todos”, o ambiente digital online permite a “presença virtual” no modelo “todos-todos”, mesmo na dispersão geográfica dos interlocutores (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 13).

Assim, os alunos que estudam online são adultos que se beneficiam de um tipo de aprendizagem que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora. Assim sendo, o aluno virtual pode estar afastado dos centros universitários, caso mais comum para cursos a distância, mas pode estar frequentando aulas em cursos presenciais, pois a modalidade online vai além da educação a distância.

De qualquer forma, o estudante virtual necessita ter apoio para o êxito em suas tarefas e estudos. É necessário garantir o seu acesso às TICs e aos conteúdos programados para uma disciplina e oferecer apoio ao desenvolvimento de suas habilidades para uso produtivo das TICs. Além disso, pesquisas apontam que a utilização

de atividades pedagógicas online voltadas ao favorecimento da comunicação, da colaboração e da reflexão e que contemplem a flexibilidade para os estudos levam a uma maior possibilidade de sucesso no aprendizado (PALLOFF; PRATT, 2004).

Assim sendo, o “aprendizado a distância” e virtual tem a ver com “interação do aluno com o conteúdo, com o instrutor e, possivelmente, com alunos” esse último ponto remete à noção de “aprendizado em colaboração”, que significa “um ambiente de aprendizado no qual os alunos se apóiam e colaboram individualmente para um conjunto de conhecimentos emergentes de um grupo”, uma comunidade de aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 347-348).

Para Neder (2005), a prática educativa voltada para a participação ativa dos sujeitos da ação pedagógica tem como um dos seus ideais a autonomia do aluno. Esta autora diz:

Ele (o aluno) deve ser estimulado a ser ativo no processo de construção do conhecimento, principalmente quando se tem presente que o mundo contemporâneo, em que o conhecimento evolui de forma incontrolável, exige uma educação voltada pra a autonomia do aprendiz, o que implica uma metodologia do aprender a aprender (p. 183-184).

O aprendizado é uma atividade que tem um tanto de social e outro de individual. A interação do aluno com o conhecimento, com os professores, com os outros alunos, a discussão, o diálogo acerca dos conteúdos, das dúvidas, proporcionam a geração de conhecimentos e competências.

Num grupo, a interação é possibilitada. Para que haja a transformação da informação em conhecimento faz-se necessário um processo de apropriação por parte do sujeito, processo baseado na reflexão. Para tanto, o grupo torna-se um instrumento importante a serviço da construção do conhecimento, nele as ideias podem ser articuladas, esclarecidas, testadas e aplicadas.

A troca, o choque de opiniões, a realização de trabalhos e a superação de desafios coletivos ligados aos temas de estudo operam transformações que viabilizam a construção de novos conhecimentos e propiciam arejamento intelectual, concretizando um ensino crítico, transformador e de qualidade (BARBOSA, 2008, p. 193).

O desafio maior de hoje, talvez, seja integrar as novas tecnologias numa educação inovadora que contemple concepções do trabalho pedagógico voltadas para uma perspectiva colaborativa e emancipadora dos sujeitos da aprendizagem. A partir destas constatações e retomando o propósito central da presente pesquisa, que visa analisar a configuração das práticas educativas no curso de Pedagogia UnB/UAB segundo um grupo de professores e tutores desse curso, no próximo capítulo discute-se a identificação da pesquisa e os caminhos metodológicos percorridos para a sua consolidação.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O presente estudo analisa elementos da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia UnB/UAB, levando em conta as considerações de professores, tutores a distância e presenciais que atuaram neste curso no 2º semestre letivo de 2011.

3.1 – Percorso metodológico

A pesquisa, segundo seus objetivos, é do tipo descritiva-interpretativa, pois busca descrever as características do objeto de estudo, a prática pedagógica em um curso de graduação a distância. Nesta perspectiva, objetiva a descrição das características da prática educativa, levando em conta as opiniões e atitudes de um grupo de professores e tutores sobre as atuações práticas no curso. O caminho da interpretação busca a “apresentação do significado mais amplo dos resultados obtidos, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos” (GIL, 2006, p. 189).

No que se refere à natureza das informações, são utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa, consideradas complementares neste trabalho. Entende-se que a integração dessas abordagens possibilita o cruzamento das informações e conclusões sobre as mesmas. Deste modo, concorda-se com Moraes e Valente (2008, p.58) quando afirmam que “é possível perceber que, muitas vezes, distintas perspectivas metodológicas podem ser complementares no estudo de determinado problema, compensando, assim, as possíveis debilidades de um ou de outro método”. Assim sendo, a abordagem qualitativa foi adotada, além da quantitativa, com o propósito de se compreender melhor os sujeitos nos espaços em que eles se inserem, bem como significados, ações e relações (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

A investigação orienta-se, ainda, pelo reconhecimento da dimensão dialética de análise do homem social, pois tal perspectiva permite conhecer o fenômeno contextualizado, concreto e historicizado, no seu dinamismo e nas suas inter-relações, tendo em vista que o método se constitui a partir das condições em que se encontra o

sujeito (GAMBOA, 2007). Deste modo, considerando a relação existente entre educação e cultura tecnológica, procura-se conhecer a “vivência de uma situação desenvolvida no contexto educacional” através do estudo junto a um grupo que exerce a função docente na Pedagogia UnB/UAB (SOUZA; REGO; CORDOVA, 2009, p. 205).

Os instrumentos eleitos para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Por conseguinte, no âmbito do tratamento dos dados, tem-se as perguntas fechadas referentes ao questionário e que foram analisadas a partir de parâmetros quantitativos, sendo os dados processados e tabulados estatisticamente com a contribuição do Programa SPSS (versão 19). O sistema de análises estatísticas SPSS é originalmente denominado como ‘*Statistical Package for Social Science for Windows*’ e pode ser traduzido como ‘Pacote Estatístico para as Ciências Sociais’²⁰. As questões abertas dos questionários e as informações das entrevistas foram tratadas de forma qualitativa, por meio da adaptação da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica também parte dos princípios da descrição e da interpretação como procedimentos para o tratamento da informação.

Assim, na esfera da análise de conteúdo, a descrição constitui-se em um procedimento sistemático e objetivo que visa descrever o conteúdo das mensagens. Em seguida, para interpretar as descrições, faz-se necessário um tratamento das mensagens, no intuito de se “*inferir* (deduzir de maneira lógica)” conhecimentos sobre os sujeitos que emitiram a mensagem (BARDIN, 2011, p. 45). Na análise de conteúdo considera-se que

se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45).

Nesta perspectiva, o referencial teórico utilizado por Bardin, de acordo com Franco (2005), trata da análise de conteúdo em uma visão que busca ir além da informação de caráter descritivo. A informação necessita sempre estar associada aos

²⁰ Informações disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.linguee.pt/ingles-portugues/traducao/spss.html> e <http://www.prograd.uff.br/estatistica/sites/default/files/Apostila-SPSS.pdf>. Acesso em: 11/7/2013.

atributos do emissor. A análise de conteúdo implica, pois, em inferências, interpretações e comparações de uma dada mensagem, através do tempo ou de situações.

Franco (2005) observa, ainda, o importante papel da linguagem e da sua comunicação para a análise de pessoas ou grupos de pessoas. A questão da linguagem na construção da pesquisa em ciências sociais torna-se relevante na medida em que esta pode ser entendida como uma construção que ocorre a partir de um contexto social. A leitura de um fenômeno social está intrinsecamente dependente da noção que se tem acerca do papel da linguagem na interpretação da realidade. Existe uma importante relação entre significado e sentido de uma palavra já que o primeiro está relacionado com a absorção, compreensão e generalização de um objeto em nível coletivo e o outro se relaciona com a atribuição de significado pessoal.

Na análise de conteúdo, portanto, as mensagens dos sujeitos, tanto verbais como escritas, são vistas como indicadores indispensáveis para a compreensão das concepções ligadas à prática pedagógica, tendo em vista a importância da valorização das manifestações pessoais, da expressão verbal ou enunciada dos sujeitos participantes.

O pesquisador em educação encontra como desafio para a análise de seu objeto de estudo uma complexa relação de interdependência entre os aspectos sociais e individuais. A emergência da subjetividade, relacionada com a intersubjetividade, tem sido considerada uma dimensão que fundamenta a abordagem metodológica de um trabalho de pesquisa no âmbito educacional. A análise das informações requer que se procure “compreender seu conteúdo como expressão de um determinado universo sociocultural” (MASSIMI, 1998, p. 23). Neste sentido, buscar os significados das ações dos indivíduos é considerar que eles só podem ser captados dentro de um contexto.

Finalmente, este estudo pretendeu estabelecer um caminho de pesquisa que contempla a dinâmica multidimensional da realidade educativa, pois entende-se que uma pesquisa pode sofrer desvios ou influências vindas de um jogo de inter-relações entre o pesquisador e a realidade pesquisada. Propõe-se, portanto, perceber essa pesquisa numa perspectiva que observa a sua “imprevisibilidade, a incerteza, a não linearidade e o indeterminismo”, assim como assinalam, em seus estudos, Moraes e Valente (2008, p. 47 e 48).

3.2 – Contexto da pesquisa

O campo de estudo escolhido foi o curso de Pedagogia UnB/UAB. A opção em focalizar a Pedagogia UnB/UAB ocorreu em função do envolvimento da pesquisadora com o trabalho pedagógico neste curso, mas também por sua relevância social na área da Licenciatura, tendo em vista o valor atribuído, hoje em dia em nosso país, à formação superior de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2009) do Curso de Pedagogia a distância da FE/UnB/UAB, o curso de Licenciatura em Pedagogia UnB/UAB promove a graduação, a formação inicial da construção da identidade profissional do pedagogo. A proposta é formar “profissionais para atuar como pedagogo, com registro de professor/educador, habilitado a trabalhar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do trabalho com os diferentes sujeitos da aprendizagem e na gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares”²¹.

Com base em um fluxo curricular que contempla um conjunto de conteúdos obrigatórios para o processo de preparação do professor/educador, a matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia UnB/UAB está organizada de maneira similar ao curso de Pedagogia presencial da FE/UnB. A grade curricular do curso, contudo, é ampliada em relação ao curso presencial, está organizada em 11 semestres, tendo em vista as suas especificidades e a de sua clientela²². O processo seletivo para admissão inclui a comprovação de conclusão do Ensino Médio e a aprovação no vestibular aplicado pela UnB.

Desde a sua criação, a UAB fez três processos seletivos para o curso de Pedagogia com a abertura de diferentes números de turmas em cada um deles. O primeiro vestibular ocorreu em 2007 e com ele houve a abertura de três turmas, sendo que essas turmas são denominadas Pedagogia UAB 1. O segundo vestibular se deu em 2009 e com ele foram abertas cinco turmas, sendo que essas são reconhecidas por Pedagogia UAB 2. No terceiro vestibular, que aconteceu em 2011, foram abertas quatro

²¹ Informação disponível no Portal UAB/UnB: <http://www.ead.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/26-pedagogia>. Acesso em: 22/09/2013.

²² Informação disponível no Portal da UAB/UnB: <http://www.uab.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/26-pedagogia>. Acesso em 10/7/2013.

turmas intituladas Pedagogia UAB 3. Atualmente, portanto, são três nomeações diferentes para os grupos/turmas de Pedagogia a distância: UAB1, UAB2 e UAB3, conforme se observa na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Distribuição das turmas por denominação, polo e de acordo com a entrada pelo vestibular

Pedagogia - UAB 1 1º vestibular 2007	Pedagogia - UAB 2 2º vestibular 2009	Pedagogia - UAB 3 3º vestibular 2011
Polos: Alexânia, Alto Paraíso e Carinhanha	Polos: Águas Lindas, Alexânia, Alto Paraíso, Carinhanha e Goiás	Polos: Alexânia (2 turmas) e Goiás (2 turmas)
TOTAL: 3 turmas UAB1	TOTAL: 5 turmas UAB2	TOTAL: 4 turmas UAB3

Fonte: UAB

O curso de Pedagogia UnB/UAB, portanto, apresenta três grupos/turmas diferentes, determinados de acordo com o momento em que se deu o processo seletivo do vestibular para o seu ingresso: Pedagogia UAB1 (Ped./UAB1), Pedagogia UAB2 (Ped./UAB2) e Pedagogia UAB3 (Ped./UAB3).

Na época da coleta de dados, 2º/2011, a Ped./UAB1 cursava o 8º semestre do curso e era composta de 87 alunos, distribuídos em três polos de apoio presencial. A Ped./UAB2 estava no 6º semestre e possuía 113 alunos, alocados em cinco polos diferentes. A Ped./UAB3 encontrava-se no 2º semestre, tinha 122 alunos divididos em quatro turmas distribuídas em apenas dois polos, já que cada um desses polos abriga duas turmas da UAB3. Estas informações podem ser visualizadas na Tabela 2 que segue abaixo:

Tabela 2: Distribuição das turmas, dos alunos e dos polos no 2º semestre de 2011

Pedagogia - UAB1 8º semestre	Pedagogia - UAB2 6º semestre	Pedagogia - UAB3 2º semestre
Alexânia – 25 alunos Alto Paraíso – 19 alunos Carinhanha – 43 alunos	Águas Lindas – 14 alunos Alexânia – 18 alunos Alto Paraíso – 20 alunos Carinhanha – 36 alunos Goiás – 25 alunos	Alexânia – 58 alunos Goiás – 64 alunos
TOTAL: 87 alunos	TOTAL: 113 alunos	TOTAL: 122 alunos

Fonte: UAB

No decorrer do 2º/2011, o curso de Pedagogia UnB/UAB contou com 23 professores e 68 tutores a distância (Td), tendo em vista suas atuações nas disciplinas previstas para o referido semestre. Para a Ped./UAB1, foram ofertadas 10 disciplinas, incluindo os Estágios Supervisionados. Nestas disciplinas, trabalharam 10 professores e 22 tutores a distância. Já, na Ped./UAB2, foram sete disciplinas oferecidas, sendo que ali atuaram sete professores e 24 tutores a distância. Na Ped./UAB3 houve a oferta de seis disciplinas, com seis professores e 22 tutores a distância responsáveis por seus andamentos. Cabe lembrar que cada disciplina tem mais de um Td, tendo em vista que esta pode ser ofertada em diversos polos num mesmo semestre, ficando um Td responsável por uma disciplina em um polo, ou mais de um quando é o caso das turmas serem muito numerosas.

Em relação ao número de tutores presenciais (Tp), havia um total de 15 profissionais espalhados pelos polos. Cada Tp acompanha uma turma (UAB1, UAB2 ou UAB3) em seu polo. No caso da UAB3, houve a abertura de duas turmas no polo de Goiás e duas turmas no polo de Alexânia e com isso a necessidade de dois Tp para cada polo. Além disso, há tutores presenciais designados especificamente para acompanhar o andamento das atividades de Estágio Supervisionado. A distribuição desses profissionais pode ser observada na Tabela 3 que se segue:

Tabela 3: Distribuição dos tutores presenciais por polos

Pedagogia - UAB1	Pedagogia - UAB2	Pedagogia - UAB3
Alexânia – 1 Tp + 1 Tp (estágio) Alto Paraíso – 1 Tp + 1 Tp (estágio) Carinhanha – 1 Tp + 1 Tp (estágio)	Águas Lindas – 1 Tp Alexânia – 1 Tp Alto Paraíso – 1 Tp Carinhanha – 1 Tp Goiás – 1 Tp	Alexânia – 2 Tp Goiás – 2 Tp
TOTAL: 6 Tp	TOTAL: 5 Tp	TOTAL: 4 Tp

Fonte: UAB

Foram convidados a participar da pesquisa os 23 professores, os 68 tutores a distância e os 15 tutores presenciais que atuaram no 2º/2011, nos grupos Ped./UAB1, Ped.UAB2 e Ped./UAB3 do curso da Pedagogia UnB/UAB.

3.3 – Sujeitos da pesquisa

Do total de sujeitos candidatos, tomaram parte da pesquisa 11 professores, 22 tutores a distância e três tutores presenciais. Em síntese, a amostra foi constituída de 36 sujeitos. A participação de professores e dos tutores a distância é aproximada, embora haja variação, pois o percentual de professores participantes correspondeu a 47,8% do total que atuaram no 2º/2011, enquanto o dos tutores a distância foi equivalente a 32,3%. A maior variação pode ser percebida na participação dos tutores presenciais, que correspondeu a somente 20% dos que exerceram a função de Tp no referido semestre. A maioria dos professores, tutores a distância e tutores presenciais são do sexo feminino, indicando que o sexo feminino é o principal responsável pelas informações referentes a esta pesquisa.

O número de sujeitos pesquisados e a porcentagem de participação dos sujeitos em relação ao número total de cada grupo que atuou no 2º/2011, encontra-se na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4: Síntese da participação dos sujeitos, considerando cada grupo pesquisado

	Professores	Tutores a distância	Tutores presenciais
Total atuando no 2º semestre de 2011	23 professores	68 tutores a distância	15 tutores presenciais
Total que responderam ao questionário	11 participantes	22 participantes	3 participantes
Percentual de respondentes em relação ao total que atuaram no 2º/2011	47,8%	32,3%	20%

Fonte: UAB e dados da pesquisa

A seguir estão as informações sobre cada um dos grupos com seus perfis pessoais, acadêmicos e profissionais. As informações a respeito dos perfis foram coletadas a partir da aplicação dos questionários.

3.3.1 – Caracterização dos professores pesquisados

Onze professores responderam ao questionário e oito deles, além disso, deram entrevistas. Os dados relativos aos perfis foram obtidos por ocasião da aplicação dos questionários, portanto, dizem respeito sempre ao total de 11 sujeitos.

Perfil pessoal dos professores

Os resultados apontam que nove dos professores pesquisados são do sexo feminino e apenas dois professores são do sexo masculino. As idades do grupo participante encontram-se entre 38 e 67 anos, sendo que a maior parte deles, totalizando sete sujeitos, encontra-se entre 50 e 59 anos de idade, conforme pode ser visto na Figura 4, abaixo:

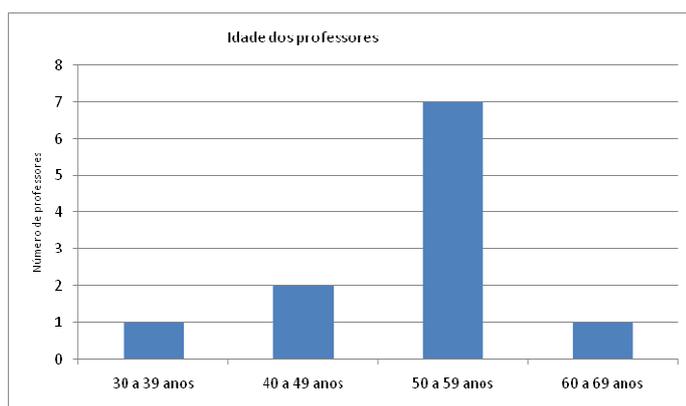


Figura 4: Idade dos professores

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Quanto ao uso das TICs, todos os 11 professores possuem computador e acesso à Internet em suas residências, assim como todos eles afirmaram acessar as páginas da disciplina do curso Pedagogia UnB/UAB com mais frequência em casa, enquanto um deles disse fazer isso também no trabalho. A Figura 5 apresenta a distribuição dos professores sujeitos em relação às horas semanais utilizadas para desenvolver as atividades relativas à disciplina no curso de Pedagogia a distância.

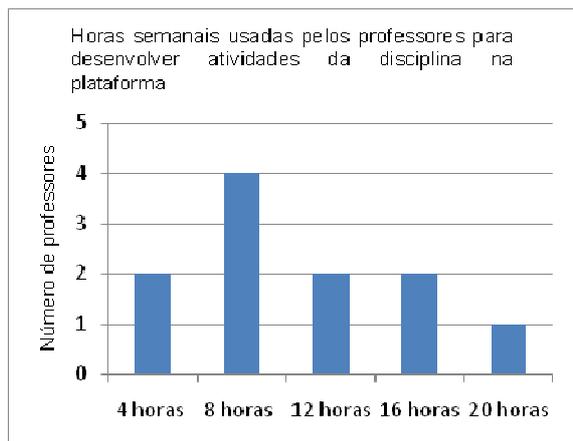


Figura 5: Horas semanais usadas pelos professores com a disciplina

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Porém, o tempo utilizado com atividades relativas à organização da disciplina na plataforma pode variar bastante, dependendo da etapa desta organização. Isto é o que comenta a Prof^a4 para esta questão: “Depende, na fase inicial, de elaboração da disciplina, são mais de 20 horas semanais. Na fase de desenvolvimento e acompanhamento da disciplina, a dedicação cai para mais ou menos 16 horas semanais”.

Perfil acadêmico dos professores

No que se refere ao perfil acadêmico dos professores pesquisados, dois deles possuem Bacharelado, sendo que o ano de conclusão para os dois sujeitos data de 1984. Oito possuem Licenciatura e os anos de conclusão desses cursos encontram-se entre 1972 e 2000. Um possui registros no Bacharelado e na Licenciatura, concluídos em 1985.

Seis participantes frequentaram universidades públicas de ensino em suas graduações e cinco cursaram a graduação em instituição privadas. Quanto às habilitações obtidas, dois possuem graduação em Pedagogia, dois em História e o restante, sete professores possuem cada um uma habilitação diferente, quais sejam: Psicologia, Geografia, Música, Matemática, Artes, Educação Física e Filosofia.

Em relação ao curso de pós-graduação, todos os 11 sujeitos fizeram seus cursos em instituições públicas de ensino. Ao todo, sete participantes possuem Doutorado: dois em Educação, dois em Psicologia, um em Antropologia Social, um em Sociologia e um

em História e Filosofia. Depois, dois pesquisados possuem Mestrado: um em Gestão Ambiental e um em Educação. Finalmente, dois possuem Especialização: um em Psicologia e Administração e um em Ensino de Filosofia. Quanto aos anos de conclusão da última pós-graduação, os sujeitos encontram-se assim distribuídos: 50% se pós-graduaram entre 2004 e 2008; 40% concluíram sua pós-graduação entre 2000 e 2001 e somente 10% terminou sua pós-graduação em 1997.

Perfil profissional dos professores

No que tange ao perfil profissional, 10 docentes investigados atuavam como professores na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília quando da realização da pesquisa, tanto nas disciplinas do curso de Pedagogia presencial quanto na Pedagogia a distância UnB/UAB. Apenas um deles atuava somente no curso de Pedagogia UnB/UAB em virtude de sua aposentaria na Universidade de Brasília.

A pesquisa buscou conhecer desde quando os sujeitos exercem a atividade de professor na UAB, mesmo que intercaladamente. Nota-se que quase a metade dos professores pesquisados estão envolvidos com a UAB desde o seu início. A Figura 6 mostra os resultados desta questão:



Figura 6: Tempo de envolvimento dos professores com atividades na UAB

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário Professores.

Quanto à quantidade de disciplinas ministradas por estes professores na UAB, a pesquisa buscou saber o número de vezes que um profissional organizou e supervisionou disciplinas na UAB (uma mesma disciplina ou disciplinas diferentes), tendo em vista que a atividade de autoria de uma disciplina leva à reflexão sobre a prática

educativa e a novas descobertas de estratégias de ensino. A Figura 7 apresenta os seguintes resultados: três sujeitos investigados elaboraram e ministraram uma disciplina na UAB; cinco foram responsáveis por duas disciplinas; dois professores já tiveram experiência de organização com três ofertas de disciplinas e um deles já trabalhou com quatro disciplinas, ou seja, em quatro semestres letivos diferentes na UAB.



Figura 7: Número de disciplinas ministradas pelos professores na UAB
Fonte: Dados da pesquisa – Questionário professores.

Constata-se que estes dados são referentes ao 2º/2011, período em que foi feita a pesquisa. E, até este momento, um número significativo de professores participantes já havia ministrado mais de uma vez disciplinas na UAB. Do total de 11 professores, apenas três deles haviam atuado em uma disciplina somente.

Outro aspecto investigado diz respeito às experiências dos participantes da pesquisa com atividades em EaD e aos tipos de funções que estes sujeitos exerceram nestas experiências. A maior parte, oito sujeitos professores, teve experiência profissional anterior no contexto da EaD e somente três professores disseram estar vivenciando sua primeira experiência na modalidade. As funções exercidas em experiências anteriores na EaD são apresentadas no Quadro 1, abaixo:

Quadro1: Funções já exercidas na EaD pelos professores

✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
CLASSES (Funções já exercidas na EaD)	
PROFESSOR ✓ Em curso de extensão UnB ✓ Em orientação de monografia CEAD/UnB	6
TUTOR ✓ Na Fundação Gama Filho ✓ No Curso em Gestão Escolar da UnivirCO	5
COORDENADOR ✓ Em curso de especialização UnB ✓ Em curso de extensão	3
SUPERVISOR/GESTOR ✓ Em curso de extensão UnB ✓ Em curso de formação UnB	2
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	16

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores.

Nota-se que os professores participantes da pesquisa possuem experiência anteriores em EaD e apresentam significativa vivência em diferentes níveis de ensino, tendo em vista que as atividades acima descritas tratam de cursos de extensão, de graduação e também de pós-graduação.

3.3.2 – Caracterização dos tutores a distância pesquisados

São 22 os tutores a distância (Td) que responderam ao questionário, significando 32,3% do total de 68 destes profissionais que atuaram no 2º semestre de 2011 no curso de Pedagogia UnB/UAB, e oito forneceram entrevistas.

Perfil pessoal dos tutores a distância

Os dados apontam que 19 Td são do sexo feminino e apenas três são do sexo masculino. Com relação à distribuição nas diferentes faixas etárias, os tutores a distância encontram-se com idades que variam entre 25 e 60 anos, sendo que 11 encontram-se na faixa etária entre 25 e 31 anos e outros 11 têm idade entre 36 e 60 anos.

Todos os 22 possuem computador e acesso à Internet em casa e 20 deles dizem acessar as páginas da disciplina com mais frequência em casa. Já, sete dos pesquisados disseram também acessar do local de trabalho.

Quanto ao número de horas dedicadas ao desenvolvimento das atividades do curso, 13 Td afirmaram usar 20 horas semanais para desenvolver as atividades da disciplina; quatro sujeitos disseram utilizar 16 horas; dois deles afirmaram usar 12 horas e outros dois usam 8 horas. Finalmente, um dos Td afirmou fazer uso de apenas 4 horas semanais para as atividades deste curso.

Perfil acadêmico dos tutores a distância

A formação inicial de 19 tutores a distância é em uma Licenciatura, com destaque para a habilitação em Pedagogia, o que atende à característica do curso estudado. Além disso, dois Td possuem o Bacharelado e um deles possui o Bacharelado e a Licenciatura. Conforme observado, portanto, dos cursos feitos na graduação, a maior parte possui habilitação em Pedagogia, como mostra a Figura 8 abaixo. Ressalta-se nestes resultados que três Td possuem diplomas em dois cursos de graduação.

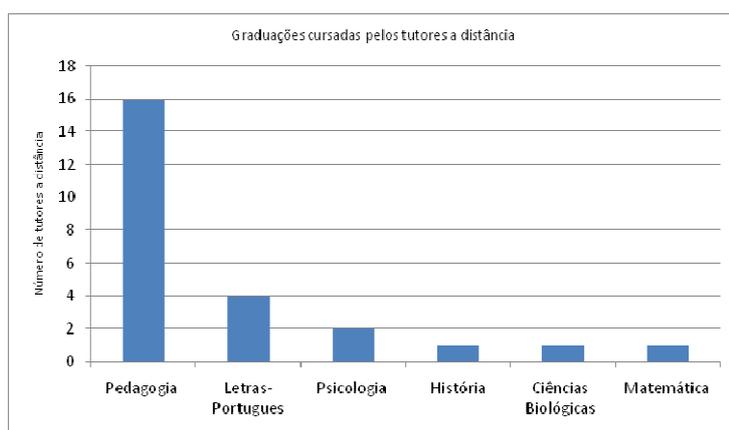


Figura 8: Cursos de graduação feitos pelos tutores a distância.
Fonte: Dados da pesquisa. Questionários Td.

Quanto às instituições de ensino frequentadas, 14 tutores a distância realizaram seus cursos de graduação em universidades públicas e oito em instituições privadas de ensino. Quanto aos anos de conclusão das Licenciaturas, essas foram concluídas entre 1972 e 2010 e os Bacharelados concluídos entre 1978 e 2002.

Os resultados relativos aos anos de conclusão das graduações dos Td demonstram que esses profissionais encontram-se em momentos diferentes de suas carreiras. Mesmo assim, segundo Oliveira, Mill e Ribeiro (2010) a função da tutoria pode

significar um investimento na carreira e na formação, tanto para aqueles que estão no começo da profissão quanto para aqueles com mais experiência profissional, tendo em vista a formação continuada.

Do grupo de 22 Td pesquisados, 14 são pós-graduados em nível de Especialização, sendo que dois desses sujeitos possuem duas especializações. E oito são pós-graduados em nível de Mestrado. Suas diplomações ocorreram entre 1993 e 2011. A distribuição nos cursos de Especialização ficou assim definida: quatro especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional e três em Educação a Distância. As outras especializações cursadas, cada uma por um tutor diferente, foram: Docência Universitária, Administração da Educação, Esporte Escolar, Tecnologias na Educação, Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas, Gestão Educacional, Psicologia da Educação, Desenvolvimento Humano, Inclusão e Gestão de Pessoas. Quanto aos cursos de Mestrado, três dos Td são mestres em Educação, três em Psicologia, um em Letras e um em Tecnologia da Informação e Comunicação em EaD.

Esta realidade, associada ao perfil profissional dos Td, atende às exigências do MEC, que aponta que para exercer a tutoria na UAB é necessário que o profissional tenha graduação na área, faça parte de um programa de pós-graduação ou tenha ao menos um ano de docência (MILL, RIBEIRO e OLIVEIRA, 2010).

Perfil profissional dos tutores a distância

Em relação às experiências profissionais dos Td, tem-se que a quase totalidade deles, 19 trabalha em outro local além da UAB e três trabalham somente na UAB. As funções exercidas por aqueles que trabalham em outro local além da UAB são todas relacionadas com educação e algumas, ainda, com educação a distância. As funções foram assim definidas: assessora pedagógica, analista pedagógica, tutor em educação superior, educadora social de rua, profissional da área de tecnologias da informação, técnico em gestão educacional, assistente de cursos a distância, tutoria e produção de material, técnica da área educacional, gestora de EaD, mediadora em educação precoce.

Além disso, nove dos participantes que trabalham em outras funções além da UAB são professores. Seis em instituições privadas e três em instituições públicas. Quanto ao nível de ensino, seis atuam no ensino superior, dois no nível médio e um em

curso de formação continuada de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). As disciplinas que esses professores ministram no ensino superior foram assim discriminadas: História da Educação Brasileira, Metodologia de História e Geografia, Trabalho de Conclusão de Curso, Orientação Educacional, Orientação Vocacional Profissional, Humanidades e Educação Inclusiva. No nível médio, um é professor de Matemática e um de Língua Portuguesa. No curso de formação docente, a disciplina ministrada é Tecnologias Educacionais.

No tocante ao tempo de experiência no magistério é relevante destacar que seis tutores a distância que são professores afirmaram ter 10 anos ou mais de vivência docente e três deles afirmaram ter de 1 a 5 anos de experiência.

Cabe destacar que 21 Td afirmaram que possuem outras vivências em EaD antes da tutoria na UAB e apenas um deles afirmou ser esta a sua primeira experiência. As funções exercidas por aqueles que possuem experiências anteriores foram assim assinaladas, como demonstra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Outras funções exercidas em EaD pelos tutores a distância

✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • CLASSES 	
<ul style="list-style-type: none"> • TUTOR ✓ Em instituição de ensino privada ✓ No CEAD-UnB ✓ No Prodequi 	19
<ul style="list-style-type: none"> • PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ✓ Produtor multimídia ✓ Módulo em curso de especialização 	5
<ul style="list-style-type: none"> • ADMINISTRADOR ✓ Coordenadora em projeto com professores do RJ ✓ Gestor Pedagógico no CEAD 	5
<ul style="list-style-type: none"> • ASSISTENTE ✓ Assistente de cursos a distância na UCB ✓ Assessoria técnica 	5
<ul style="list-style-type: none"> • PROFESSOR Na UCB Formador de formadores na SEE/DF 	3
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	37

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Nota-se que, entre aqueles que disseram já ter tido experiências anteriores com a EaD, 19 tiveram exercendo tutoria em outra instituição. Além disso, outras experiências

foram citadas: com produção de material didático, administração, assistência técnica e com a docência. Levando em conta os resultados acima expostos, é possível considerar que o corpo de tutores a distância possui perfil adequado para sua função, por apresentar histórico de formação e atuação na área educacional consistente, dentro e fora da EaD.

É importante salientar que cada vez mais profissionais passam a participar do mercado da EaD, exercendo funções diversas como: de professor, de aluno, de produtor de conteúdo, de administrador, de coordenador, de gestor, de tutor. Algumas vezes, um profissional da educação pode exercer mais de um desses papéis ao mesmo tempo (BICALHO, 2010). Isto pode significar, por um lado, que muitas pessoas estão tendo oportunidades de trabalho e, por outro, que tal situação pode estar caracterizando um exemplo de precarização do trabalho docente, em que um profissional de educação necessita atuar em diferentes funções para garantir seu sustento.

A Figura 9 apresenta o tempo de exercício dos tutores a distância na Universidade Aberta do Brasil, mesmo que não seja de maneira ininterrupta. E a seguir, a Figura 10 mostra em quantas disciplinas os tutores a distância já trabalharam, cada um, na Universidade Aberta do Brasil:

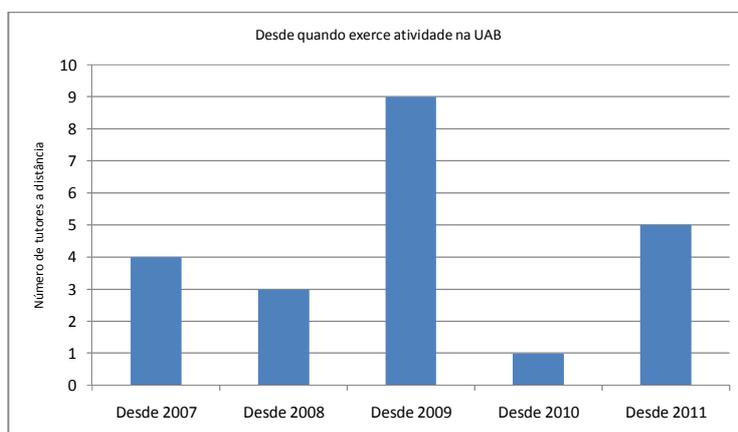


Figura 9: Tempo de exercício como tutor a distância na UAB/UnB
Fonte: Dados da pesquisa. Questionários Td

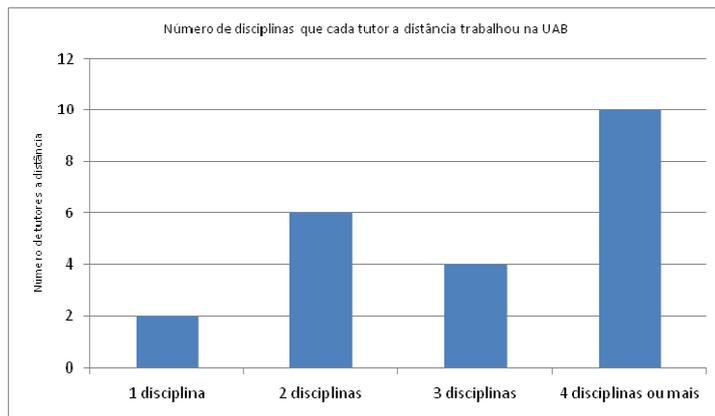


Figura 10: Número de disciplinas que cada tutor trabalhou na UAB.
Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Na experiência de tutoria a distância na UAB/UnB, a maior parte dos pesquisados, 16 deles, apresenta tempo de experiência de mais de dois anos na função de tutor e dez deles já havia atuado em quatro disciplinas ou mais até o momento da pesquisa.

3.3.3 – Caracterização dos tutores presenciais pesquisados

No decorrer do 2º semestre de 2011, a Pedagogia UnB/UAB contou com 15 tutores presenciais (Tp), distribuídos entre os cinco polos: Carinhanha, Alto Paraíso, Águas Lindas, Alexânia e Cidade de Goiás. Desse total, apenas 3 responderam ao questionário, correspondendo a 20% dos Tp do curso.

Perfil pessoal dos tutores presenciais

Os dados relativos ao perfil pessoal do Tp demonstram que todas as 3 participantes desta pesquisa são do sexo feminino. As idades dessas Tp são as seguintes: 37, 38 e 48 anos.

Quanto à utilização do computador para o trabalho de tutoria, as 3 Tp afirmaram possuir computador e acesso à Internet em casa. Duas delas costumam acessar com mais frequência as páginas da disciplina em casa e uma disse acessar mais frequentemente no polo. Em relação ao tempo dedicado às atividades do curso, uma Tp afirmou que usa 8 horas semanais, outra disse usar 12 horas e a última disse fazer uso de 20 horas por semana.

Perfil acadêmico dos tutores presenciais

Todas as 3 Tp possuem formação superior em Pedagogia, duas por meio de instituições públicas e uma por meio de instituição privada de ensino, sendo os seguintes anos de conclusão das referidas Licenciaturas: 2005, 2007 e 2009. Duas delas, ainda, fizeram cursos de formação em nível de Especialização em Psicopedagogia, cursados em instituição privada de ensino.

Perfil profissional dos tutores presenciais

Todas as 3 Tp trabalham em outro local além da UAB. Uma delas é agente comunitária da Secretaria Municipal de Saúde e cumpre carga horária de 30 horas semanais de trabalho em sua colocação fora da UAB.

Duas delas são professoras e na Tabela 5 é possível verificar a distribuição dessas tutoras pelo tipo de instituição em que trabalham, a carga horária semanal, o nível de ensino que lecionam e o tempo de experiência docente de cada uma delas.

Tabela 5: Distribuição do número de Tp docentes por instituição de ensino, carga horária, nível de ensino e tempo de magistério

Número de Tutoras presenciais que são professoras	Tipo de instituição de ensino em que trabalham	Carga horária semanal de trabalho como professora	Nível em que leciona	Tempo de experiência no magistério
2 Tp	Pública (2 Tp)	30 horas (2 Tp)	Educação infantil (1 Tp)	De 5 a 10 anos (1 Tp)
			Ensino fund. 1ª etapa (1 Tp)	10 anos ou mais (1 Tp)

Fonte: Dados da pesquisa. Questionários Tp

Em relação ao tempo que exercem a atividade de tutoria presencial na Universidade Aberta do Brasil, uma delas disse ser desde 2010 e duas outras disseram ter iniciado suas atividades no ano de 2011. Quanto a uma provável experiência em EaD além do trabalho na UAB, duas disseram que não tiveram outra experiência em EaD e uma disse que sim, no papel de aluna no curso pós-graduação em Psicopedagogia feito por ela na modalidade a distância. Assim, percebemos que a experiência de tutoria na

UAB/UnB destas participantes é recente, mesmo para os parâmetros da UAB que teve seu início em 2007.

3.4 – Tipo de amostragem

A amostragem da pesquisa caracteriza-se como não-probabilística e do tipo intencional. Este tipo de amostragem “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”. Ao mesmo tempo, tem-se que a amostragem não-probabilística é composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador, sendo que os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de sofrer seleção (GIL, 2006, p. 104; LAVILLE; DIONNE, 1999).

Neste sentido, destaca-se que houve a intenção de se buscar conhecer a opinião de professores, tutores a distância e tutores presenciais que estivessem atuando em disciplinas do 2º semestre letivo de 2011, ou seja, no momento em que a investigação de campo foi realizada. O motivo principal para o estabelecimento de tal perfil foi instituir como referência as informações fornecidas por atores do curso que tivessem desenvolvendo atividades pedagógicas no momento da coleta de dados, já que as atividades docentes na UAB podem ser esporádicas, exercidas de maneira intercalada, com períodos que podem durar anos entre a oferta de uma disciplina e outra. Desta forma, o intuito foi aproximar a experiência com o seu relato, entendendo-se que tal aproximação pode favorecer, de maneira efetiva, a pesquisa.

A amostragem não-probabilística intencional é assim definida quando a participação dos sujeitos não foi baseada no voluntariado. E, no caso da presente investigação, tratou-se de estratégia de abordagem escolher os atores docentes do 2º/2011, porque havia a garantia de que todos estavam atuando naquele momento no curso. Outro fator que pesou para a opção por esse tipo de amostragem foi a facilidade na utilização do correio eletrônico para acessar todos os professores e tutores, principalmente por ocasião da aplicação dos questionários.

É importante salientar que foram feitas várias chamadas aos grupos de professores, tutores a distância e tutores presenciais via correio eletrônico, tanto para a

participação com o preenchimento do questionário, quanto para a concessão de entrevista. Assim, foi enviado um número significativo de e-mails que não foram respondidos, chegando-se a um limite nos contatos.

Apesar de se considerar que houve dificuldade para se obter o retorno esperado de participantes, a proposta deste estudo se orientou para uma amostragem que se constituiu a partir das respostas das pessoas que manifestaram à chamada de preenchimento dos questionários online.

3.5 – Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos empregados na coleta das informações desta pesquisa consistiram de questionários e roteiros de entrevistas. Os questionários foram feitos em três modelos diferentes no intento de obter informações sobre os três grupos de sujeitos pesquisados. Neste sentido, foram aplicados questionários em professores, tutores a distância e tutores presenciais. Assim, foram confeccionados: o Questionário dos professores (Apêndice 5), o Questionário dos tutores a distância (Apêndice 6) e o Questionário dos tutores presenciais (Apêndice 7).

As entrevistas semiestruturadas foram voltadas aos professores e tutores a distância. No caso do presente estudo, foram realizadas oito entrevistas com professores e oito com tutores a distância. Nelas foram apresentadas questões com o intuito antes de tudo de complementar a participação no questionário, buscando por mais informações a respeito das dimensões de análise estabelecidas para a investigação.

3.5.1– O questionário

Uma das principais características do questionário diz respeito ao fato de conter questões que podem ser respondidas por escrito e “sem a intervenção direta do pesquisador”. Desta forma, este instrumento pode “ser utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo” (MOROZ; GIANFALDONI (2006, p. 78-79). Para a presente investigação, o questionário auxiliou, ainda, no acesso aos sujeitos pesquisados, principalmente aos tutores presenciais, tendo em vista que esses residem em diferentes cidades do Brasil. Para acessar esses sujeitos, e também os tutores a

distância e os professores, foi feito o uso de processo comunicacional mediatizado pela tecnologia. Especificamente foi utilizada a ferramenta tecnológica do e-mail para coletar as informações dos questionários, tanto para os dois grupos de tutores, quanto para os professores.

Um questionário pode conter perguntas abertas, aquelas que pouco ou nada limitam as respostas dos sujeitos, ou estruturadas (fechadas), em que os limites são impostos pelo pesquisador. No caso, dos três tipos de questionários propostos as perguntas eram mistas (abertas e fechadas), porém com predominância de questões estruturadas. De qualquer forma, o questionário é um instrumento que permite um número reduzido de informações, sendo que o roteiro das perguntas ou as listas de opções de respostas encontram-se fortemente determinados pela previsão de análise (BARBOSA, 2008; MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

As questões fechadas, contudo, considerando as ideias de González Rey (2005, p.51), contribuem na obtenção de informações sobre a experiência do sujeito que possam ser expressas de forma direta e que, posteriormente, venham a “adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de sua relação com outras informações, como, por exemplo, os aspectos relativos ao modo de vida, à infra-estrutura de uma instituição, às preferências na realização de uma atividade”. A perspectiva é de que as informações obtidas através dos questionários possam se converter em “indicadores de sentido subjetivo” em outros estágios do desenvolvimento de uma pesquisa, como o uso de entrevistas, por exemplo.

Os questionários tiveram modelos diferenciados para cada um dos grupos de estudo, embora contenham questões semelhantes entre eles. Além disso, os três modelos de questionário seguem a mesma estrutura, qual seja, questões iniciais referentes às opiniões dos participantes sobre os assuntos pesquisados e questões finais referentes ao perfil pessoal, ao perfil acadêmico e ao perfil profissional de cada um dos sujeitos. As íntegras destes instrumentos de investigação encontram-se nos Apêndices 5, 6 e 7 deste trabalho.

3.5.2 – A entrevista

A entrevista, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), é por natureza interativa e, por isso, permite que sejam tratados temas de estudo complexos e de maneira aprofundada, diferentemente de outros instrumentos como o questionário.

Ela pode ser a principal técnica de coleta de informações ou integrar uma composição de estratégias metodológicas. Também, pode consistir em diferentes tipos como: livre, semiestruturada, estruturada ou mista. Diante do problema definido para este estudo, considerou-se que a entrevista semiestruturada mostrou ser um recurso metodológico facilitador para a coleta de informações, pois, com este instrumento, o entrevistador faz perguntas específicas, porém, o entrevistado é convidado a responder em seus próprios termos (GONSALVES, 2007; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Assim, para este trabalho, a opção de entrevista contemplou os propósitos determinados principalmente no sentido da consolidação das informações obtidas pelo questionário e da reflexão aprofundada por parte de profissionais que se encontram envolvidos com a ESaD.

A entrevista tornou-se um importante caminho para a organização e comunicação das experiências de educadores inseridos na realidade social complexa da educação a distância no ensino superior, permeada pelas tecnologias de informação e de comunicação. A reflexão acontece, pois o sujeito participante de uma pesquisa, ao ser indagado em uma entrevista, tem a oportunidade de voltar-se para si mesmo lembrando-se de acontecimentos, organizando ideias e selecionando lembranças e sentimentos para compor um relato coerente para aquele que o ouve. Com sua resposta, o sujeito contribui para que o pesquisador alcance um conhecimento (objeto da pesquisa) que ambos não possuem, mas que ele (o entrevistado) vivencia em seu cotidiano. Assim, o sujeito da pesquisa torna-se o mediador entre o pesquisador e o desconhecido a ser decifrado (ROMANELLI, 1998).

Os roteiros para as entrevistas dos dois grupos de sujeitos, professores e tutores a distância (Td), são semelhantes nas questões iniciais e diferem basicamente nas questões relativas à elaboração e à condução do trabalho pedagógico. Isto porque os professores estão responsáveis por elaborar as disciplinas na plataforma e os Td têm seu

papel direcionado ao trabalho de mediação junto aos alunos no decorrer do semestre. As íntegras destes instrumentos de investigação encontram-se nos Apêndices 8 e 9 deste trabalho.

3.6 – Procedimentos de coleta e análise dos dados

3.6.1 – Etapas da coleta dos dados

A pesquisa de campo foi realizada no período entre os meses de outubro de 2011 e fevereiro de 2012, e se deu em dois momentos. Na primeira etapa, foram aplicados questionários, envolvendo 11 professores, 22 tutores a distância e três tutores presenciais. Nesta fase, houve a utilização do correio eletrônico (e-mail) para acessar os participantes da pesquisa.

Na segunda etapa, o procedimento de coleta de dados consistiu de entrevistas junto a oito professores e oito tutores a distância, sendo que estas foram realizadas em encontros face a face na cidade de Brasília. A opção por fazer entrevistas somente com os professores e tutores a distância se deu porque estes dois grupos residem na mesma cidade da pesquisadora, o que tornou possível a marcação de encontros sem ser oneroso em termos de tempo e de recursos financeiros.

Em relação aos caminhos percorridos para se chegar aos sujeitos, inicialmente foi feita uma solicitação formal à Coordenação do curso de Pedagogia UAB/UnB, via e-mail, conforme consta no Apêndice 1, que apresenta a íntegra do texto. Nesta solicitação, foi pedido que fossem disponibilizados, para o uso da pesquisa, os endereços eletrônicos dos sujeitos participantes. Após o pronto auxílio da Coordenação do curso, contactou-se os professores, tutores a distância e tutores presenciais, por meio do envio de e-mails, para a exposição dos propósitos do estudo, para a solicitação de suas participações na pesquisa e para o envio dos questionários. As íntegras dos modelos de mensagens, enviadas em diferentes momentos, no intuito de reforçar a participação dos sujeitos, encontram-se nos Apêndices 2, 3 e 4.

No que se refere a esta abordagem inicial, tem-se que os questionários foram anexados às mensagens de explicação da proposta do estudo. No início dos

questionários, foi apresentada uma carta de solicitação formal de participação. Assim sendo, os sujeitos participantes tiveram acesso aos esclarecimentos, responderam ao questionário e o reenviaram por e-mail para a pesquisadora do presente trabalho. Os questionários foram acessados apenas por cada sujeito pesquisado em seu correio eletrônico, garantindo o sigilo do seu conteúdo. O número de questionários respondidos corresponde ao número de sujeitos que se dispuseram a participar da investigação.

No caso dos tutores presenciais, a comunicação restringiu-se ao correio eletrônico, tendo em vista basicamente que eles residem em diferentes cidades distribuídas entre os estados de Goiás e Bahia. Os questionários voltados aos professores e tutores a distância foram disponibilizados via correio eletrônico, da mesma maneira. E os procedimentos de solicitação de participação foram os mesmos que para os outros participantes da investigação. Assim que professores e tutores a distância devolviam os seus questionários preenchidos, eles foram novamente convidados para dar sua contribuição por meio de entrevista. Nesse sentido, as entrevistas, também, foram realizadas com sujeitos que se dispuseram a participar dessa etapa da pesquisa.

As dificuldades no processo de coleta de dados devem ser apontadas, em especial, em obter o retorno esperado, principalmente de tutores presenciais. Houve um número significativo de e-mails enviados e reenviados que não foram respondidos. No caso dos professores e tutores a distância, o fato de morarem em Brasília e trabalharem na mesma instituição da pesquisadora, no período da coleta de dados, proporcionou momentos de convites verbais para a participação na pesquisa e talvez isto explique a maior representatividade destes grupos de sujeitos.

Os questionários têm questões sobre identificação dos sujeitos, formação acadêmica e atuação profissional. Além disso, constam de questões fechadas e abertas, tendo em vista a promoção de um espaço investigativo reflexivo para o seu preenchimento, que versam sobre elementos da prática pedagógica na educação superior a distância. As entrevistas semiestruturadas são orientadas em torno de roteiros previamente elaborados, em três partes, orientadas pelas dimensões de análise desse estudo que, por sua vez, fazem referência, também, à prática pedagógica na ESaD. Durante as entrevistas, a inserção das perguntas ocorreu de acordo com a necessidade de suscitar a evocação, análise e apreciação dos sujeitos depoentes acerca dos assuntos tratados no roteiro. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, o roteiro serviu como

uma referência para a orientação da interlocução. As perguntas do roteiro de entrevistas objetivaram complementar as informações obtidas por meio dos questionários.

As entrevistas iniciavam-se com a apresentação da pesquisadora ao entrevistado, seguida da apresentação da proposta de estudo, a saber, analisar as práticas educativas desenvolvidas no curso de Pedagogia UnB/UAB, a partir das considerações de professores e tutores sobre o seu exercício docente e o de outros educadores, assim como sobre o uso de ambiente virtual de aprendizagem nas suas práticas. Foi realizada uma entrevista com cada um dos sujeitos entrevistados. As entrevistas tiveram uma duração média de 50 minutos, sendo que a mais curta perdurou por 35 minutos e a mais longa por 90 minutos.

Os procedimentos de registro das informações obtidas nas interlocuções com os professores e tutores a distância aconteceram por meio de gravações em áudio, sendo que os sujeitos participantes foram informados disso e, ainda, de que, na análise de seus depoimentos, suas identidades seriam preservadas. Posteriormente, foi providenciada a transcrição do material verbal.

3.6.2 – Procedimentos para análise dos dados

As análises, tanto da entrevista como dos questionários preservam a identidade dos sujeitos que foram identificados, primeiramente, por suas funções, depois, pelo gênero e, por fim, pela ordem de apresentação dos questionários respondidos, resultando em uma ordem numérica. Desta maneira, a identificação dos sujeitos participantes ficou assim: para os professores, Prof^a1, Prof^a2, Prof^a3, Prof^a4, Prof^a5, Prof^a6, Prof.7, até o número 11, correspondente ao número de sujeitos professores; para os tutores a distância, o critério de identificação foi o mesmo, ficando Td^a1, Td^a2, Td^a3, Td4, e assim por diante até o número 22, correspondente ao número de tutores a distância participantes da pesquisa; para os tutores presenciais a identificação se limitou a Tp^a1, Tp^a2, Tp^a3, tendo em vista que foram três as participantes deste grupo.

A análise das questões estruturadas dos questionários foi feita a partir de parâmetros quantitativos, com apoio no Programa SPSS (versão 19). Este programa foi utilizado para organizar todas as questões fechadas dos questionários, incluindo as de múltipla escolha. Assim, os resultados apresentados no capítulo 4, consideram o número

de ocorrências obtido em cada item/opção de uma resposta. Cabe ressaltar que um mesmo participante pode ter escolhido mais de um item/opção em uma mesma questão.

Tanto as perguntas abertas dos questionários quanto as informações obtidas nas entrevistas foram tratadas de forma qualitativa por meio da adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin. A organização da análise se deu em torno dos três pontos propostos nessa técnica: a “pré-análise”, a “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. No primeiro ponto, ocorreu a organização dos dados, com a seleção das questões dos questionários e a transcrição das entrevistas; no segundo, foram analisados os documentos contendo as informações coletadas, tendo por referência as questões norteadoras e os objetivos deste estudo; no terceiro ponto, foram estabelecidas relações entre o objeto de análise do estudo e o contexto mais amplo, fornecido basicamente pelos referenciais teóricos adotados (BARDIN, 2011, p. 125).

Ainda no tocante às análises dos resultados, ressalta-se que, como houve a aplicação de questões semelhantes para os três segmentos de sujeitos pesquisados, foi necessário comentar três vezes cada uma das perguntas. Tal situação acabou provocando o exercício, por vezes, de uma reflexão continuada em que se iniciava uma discussão em torno das respostas de um grupo de sujeitos e tal discussão tinha prosseguimento na análise das respostas de outro grupo.

3.7 – Dimensões de análise

Esta pesquisa elege a prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB como eixo de análise e as seguintes dimensões decorrentes desse eixo: significado social da educação superior a distância; papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB; e processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem.

3.7.1 – Significado social da educação superior a distância

A presente investigação tem uma temática que envolve a discussão sobre a função social da educação superior a distância. Portanto, a primeira dimensão deste estudo trata do significado social da ESaD para os educadores participantes da pesquisa

e procura abordar o entendimento sobre o papel da educação a distância no ensino superior, além dos valores e das motivações destes sujeitos em relação ao trabalho na ESaD e no curso de Pedagogia da UnB/UAB.

3.7.2 – Papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB

Investigar a prática educativa no curso de Pedagogia UnB/UAB na percepção de seus atores envolve considerar as atividades desenvolvidas por cada ator e a relação de papéis. Por isso, a segunda dimensão aborda como os profissionais do ato educativo, professores e tutores, percebem e dão sentido ao seu papel e ao papel do outro no contexto do processo de ensino e aprendizagem do curso, e como percebem a relação entre o seu trabalho na EaD e o seu desenvolvimento como docente.

3.7.3 – Processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem

A terceira dimensão considera o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no desenvolvimento da prática educativa do curso de Pedagogia UnB/UAB. Com ela busca-se melhor compreender as potencialidades da prática educativa ocorrida em AVA para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nos elementos da interação e da comunicação.

As dimensões versam sobre o desenvolvimento da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB. A ideia foi trazer à tona questões relacionadas a especificidades de um sistema de ESaD e a forma de organização desse sistema, bem como as possibilidades e os desafios para a modalidade a distância em um curso de formação de professores.

As dimensões foram estabelecidas *a priori*, porém sofreram alterações durante o processo. Desde a coleta de dados até o final surgiram muitas questões, alterando rumos e suposições. Desta forma, pode-se classificar o presente processo de elaboração das dimensões de análise como sendo dentro do modelo misto, ou grade mista, segundo classificação de Laville e Dionne (1999). Tal modelo consiste em se atender, no decorrer do processo, as necessidades de mudanças nas dimensões e/ou na organização das

questões dos questionários e entrevistas (que constituem as unidades de conteúdo) correspondentes às dimensões.

Nesse sentido, foram agrupadas inicialmente as diversas unidades de conteúdo nas dimensões previamente fixadas. Depois, se sucederam as revisões críticas em que foram retomadas algumas unidades de conteúdo (questões dos questionários ou entrevistas) que não foram classificados na primeira vez. Por fim, se chegou a eliminar uma dimensão e criar outra, de tal forma que o resultado final de três dimensões de análise foi considerado satisfatório para atender os propósitos deste estudo.

Pode-se resumir o processo de construção das dimensões em relação às suas unidades de conteúdo, tomando por base as ideias defendidas por Laville e Dionne,

A construção de uma “grade mista” começa, pois, com a definição de categorias *a priori* baseadas em conhecimentos teóricos e no seu quadro operatório. Essa grade, porém, tem caráter mutável e nas análises e interpretações dos resultados não se limitam à verificação da presença de elementos predeterminados. Neste modelo o que se pretende é que se possam levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso leve o pesquisador a ampliar o campo das categorias, a modificá-las ou mesmo eliminar uma ou outra [...] A operação é, pois, reiniciada, às vezes em várias retomadas, até que o todo se cristalize em torno de rubricas claramente definidas, deixando a cada elemento uma colocação que lhe convém e uma grade em que as regras de inclusão desses elementos em cada uma das categorias sejam bem explicitadas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 222).

No próximo capítulo, procura-se analisar, tendo por base as informações prestadas por professores e tutores pesquisados, como esses sujeitos entendem, sentem, agem e reagem diante de questões que envolvem o significado da prática pedagógica na educação a distância. Acredita-se ser interessante voltar a atenção para os depoimentos de um grupo de atores do processo de ensino aprendizagem da ESaD, a fim de agregar compreensão ao fenômeno da educação a distância.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da análise das informações obtidas, as quais evidenciam as perspectivas de 11 professores, 22 tutores a distância e 3 tutores presenciais que atuaram no 2º semestre de 2011 no curso de Pedagogia UnB/UAB. Tais resultados são apresentados separadamente, tendo em vista, inicialmente, as dimensões estabelecidas para a análise. Consideram-se, ainda, as funções dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados (para professores e tutores a distância, questionários e entrevistas, e para tutores presenciais, somente questionários). Ao final de cada uma das apreciações, faz-se uma síntese com o cruzamento dos resultados dos três grupos de participantes estudados.

Para a apreciação dos resultados, as considerações dos sujeitos são apresentadas de acordo com a ordem das dimensões/categorias estabelecidas para o estudo, a saber: significado social da educação superior a distância; papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB; processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem.

Em cada uma das dimensões, são expostos os resultados procedentes da aplicação de 11 questionários, além de oito entrevistas, junto ao grupo dos professores. Portanto, para efeito de análise, os resultados dos questionários e das entrevistas dos professores são apresentados conjuntamente. Logo após, são exibidos os resultados obtidos com a aplicação de 22 questionários e de oito entrevistas feitos com os tutores a distância, sendo que aqui também os questionários foram verificados juntamente com as entrevistas. Em seguida, são exibidos os exames vindos de três questionários aplicados em tutores presenciais, sujeitos da pesquisa.

Cabe pontuar, que cada dimensão de análise pode ter mais de uma questão do questionário e/ou da entrevista como correspondente. Também, é possível que a mesma questão possa ser contemplada nos questionários e novamente nas entrevistas feitas junto aos professores e tutores a distância. Por fim, nem todos os sujeitos pesquisados foram abordados com as mesmas questões ou com o mesmo número de perguntas e nem todos os sujeitos fizeram referências a todos os assuntos com a mesma ênfase.

Entretanto assegura-se que os conteúdos, tanto dos questionários quanto das entrevistas, se assemelham em torno das dimensões classificadas.

Assim, buscam-se conhecer as considerações dos participantes expressas nos questionários e nas entrevistas. Tais considerações dizem respeito a importantes elementos que norteiam a prática educativa no contexto de um curso de graduação, na modalidade a distância, no ensino superior público brasileiro, o que pode ser verificado a partir dos resultados apresentados a seguir, iniciando-se com a primeira dimensão de análise estabelecida.

4.1 – DIMENSÃO 1: Significado social da educação superior a distância

4.1.1 – Perspectivas dos professores pesquisados (Dimensão 1)

A análise dos resultados referentes à primeira dimensão deste estudo evidencia a percepção dos sujeitos pesquisados sobre o papel e as características da educação a distância no ensino superior, além de apontar os valores e as motivações destes sujeitos em relação ao trabalho na ESaD e no curso de Pedagogia da UnB/UAB.

Na análise da primeira dimensão junto aos professores, foram consideradas três questões do questionário. São elas: Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior?; Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião? e Por que você decidiu trabalhar como professor na UAB/UnB? Além disso, esta última questão, que trata da decisão de trabalhar no curso, foi repetida por ocasião da entrevista feita aos professores e segue sendo analisada na sequência das três questões anteriores. O Quadro 3, exposto a seguir, apresenta as respostas dos professores pesquisados acerca da pergunta: Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior?

Quadro 3: Papel da educação a distância no ensino superior (Professores)

Opções	
	Número de ocorrências
Democratizar o acesso à educação	7
Oferecer uma formação mais rápida e econômica	4
Atender às demandas das políticas macroeconômicas	5
Diversificar a oferta, sendo uma alternativa à educação presencial	7
Proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos	3
Outros	2
TOTAL	28

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

As opções com maior número de ocorrências (7) sugerem que, para os professores pesquisados, o papel da educação a distância no ensino superior está associado, antes de tudo, a dois aspectos: à democratização do acesso à educação e à diversificação na oferta do ensino presencial. Nota-se, com isso, que os professores entendem que a EaD tem função de democratização, mas também é uma modalidade para fazer parte do sistema de oferta do ensino superior.

Com este resultado, é possível dizer que os professores percebem que a EaD praticada no ensino superior, hoje, no Brasil, pode e deve ser pensada para além da noção de modelo compensatório a que sempre esteve associada, devendo ser vista como parte integrante e um modelo educativo da educação como um todo (LUZZI, 2007). É importante nesse momento considerar-se a questão da democratização do acesso ao ensino superior. Mas, isso não significa que a ESaD deva ser pensada apenas para esse fim.

Outra opção assinalada pelos professores, com 5 ocorrências, é a que associa o papel da EaD ao atendimento às demandas das políticas macroeconômicas. Com essas respostas, os professores demonstram atenção para o fato do mundo e da educação, como prática social, sofrerem consequências advindas da relação entre as demandas por conhecimento e as questões de caráter econômico. A economia é um importante fator responsável por impulsionar mudanças no universo da educação e da EaD, porém, é importante salientar, nem sempre a favor do cidadão e da sua emancipação.

Em seguida o item que trata da oferta de uma formação mais rápida e econômica aparece com 4 ocorrências. Associada à questão das políticas macro econômicas, essa

opção traz à tona o fato de que, no contexto educacional do mundo contemporâneo, a economia alimenta-se da necessidade contínua de aprendizado. A expansão da economia se dá com a oferta constante de formatos educacionais voltados ao aprimoramento, pessoal e profissional. Com isso, nota-se que, apesar de se observar a diminuição de custos de processamento, armazenamento e distribuição de informações por meio eletrônico, “o custo da educação e do treinamento convencionais tem aumentado” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 313).

Moore e Kearsley (2008) tratam da realidade internacional, porém estes dados concordam com a realidade brasileira, cuja população também tem tido a necessidade de continuar a aprender para garantir sua empregabilidade e evitar o envelhecimento de sua força de trabalho no mercado competitivo da era da informação, levando a uma demanda por novas realidades educacionais de acesso ao conhecimento, como a EaD.

Por fim, com 3 ocorrências, vem a opção que se refere ao fato da ESaD vir a proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos. Esta questão é bastante recorrente na literatura sobre EaD e também se associa à ideia de democratizar o acesso ao ensino superior. Considera-se necessário pensar em alternativas educacionais à clientela jovem e adulta, atuante no mercado de trabalho e sem frequentar as instituições de ensino superior convencionais (O'ROURKE, 2003; PETERS, 2009; NUNES, 2009).

Na alternativa ‘outros’, em que os professores expressam num sentido mais subjetivo suas opiniões, dois comentários associam o papel da EaD ao aumento na qualidade da educação. A Prof^a1 comentou que o papel da educação a distância no ensino superior tem a ver com a “qualidade de ensino”; a Prof^a7 afirmou que este papel se relaciona com a “melhoria da educação em cidades interioranas do país”.

A segunda questão do questionário, feita com a intenção de se averiguar como os professores veem o papel da EaD no ensino superior, foi a seguinte: Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião? O Quadro 4 apresenta as respostas dos sujeitos professores.

Quadro 4: Característica da educação superior a distância (Professores)

Opções	Número de ocorrências
	Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira
Utiliza novas tecnologias para promover as interações nas aulas	5
Possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente	3
Apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente	5
Oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo	2
Outros	-
TOTAL	23

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

O item com maior número de ocorrências (8), vindo dos professores investigados, associa a característica mais interessante da ESaD ao fato dela tornar o ensino superior mais acessível à população brasileira. Com estes resultados, pode-se dizer que a questão do acesso ao ensino superior é valorizada pelos professores, confirmando o resultado da questão anterior que trata da democratização do acesso à educação. Nesse sentido, a Universidade Aberta do Brasil, como Programa do Governo Federal brasileiro, vem ao encontro dos anseios destes professores, se associando a universidades públicas de todo o país e oferecendo cursos em nível superior na modalidade a distância para localidades em que as instituições não chegam presencialmente. A realidade espacial brasileira, de fato, remete à necessidade de soluções diferenciadas da oferta presencial para o ensino superior e a iniciativa da UAB pode contemplar esta questão.

Outros dois itens apresentam 5 ocorrências cada e destacam que a característica interessante da ESaD relaciona-se ao fato de esta utilizar novas tecnologias para a promoção das interações nas aulas e de apresentar flexibilidade de horários tanto para o trabalho docente como para o discente. Depois, com 3 ocorrências, os professores estudados apontam para a característica que diz que a ESaD possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente. E, com 2 ocorrências, eles se referem ao fato da ESaD oferecer amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo.

Percebe-se que nesta questão, assim como na questão anterior, todas as opções foram contempladas, sugerindo que os professores trabalham com uma perspectiva abrangente da ESaD, considerando diferentes nuances da caracterização e do papel

social desse tipo de formação. A oferta de cursos no ensino superior, na modalidade a distância tem gerado reações diversas. Há os que nutrem bastante expectativa em torno da EaD no ensino superior em decorrência de suas atividades se darem em ambiente virtual de aprendizagem e, com isso, poderem oferecer mais oportunidades para a colaboração e o compartilhamento de saberes entre os alunos e entre os alunos e professores e tutores. As plataformas virtuais têm sido consideradas facilitadoras dos processos de interação e comunicação no trabalho de ensino e aprendizagem. Corroborando esta ideia, autores como Silva, Pesce e Zuin (2010), entendem que a sociedade em que vivemos, permeada pela tecnologia digital, com a inclusão do computador, da Internet e de plataformas que permitem a organização de salas de aula virtuais, possibilita a ampliação da oferta de cursos de formação por meio do sistema universitário brasileiro, com uso da modalidade a distância.

Por outro lado, há os que acreditam que a educação a distância pode viabilizar a oportunidade de atendimento à demanda educacional por apresentar flexibilidade espacial e temporal. Tal flexibilidade é necessária não somente aos alunos, mas também aos professores que acumulam funções docentes no ensino presencial e na UAB.

A seguir, são apresentadas as respostas dos professores à questão: Por que você decidiu trabalhar como professor no curso de Pedagogia da UnB/UAB? A intenção em apresentar essa pergunta foi estudar a associação entre como os professores veem a EaD no ensino superior e a decisão de trabalhar no curso em questão. As respostas dos sujeitos participantes para essa questão são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5: Porque decidiu trabalhar como professor na UAB/UnB (Professores)

Opções	Número de ocorrências
	Porque quero participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil
Participo de todas as atividades que tenho oportunidade de participar	4
A instituição em que trabalho solicitou que eu o fizesse	5
Porque a atividade me prepara para o mercado de trabalho	-
Porque aumenta a minha renda	-
Outros	3
TOTAL	17

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Os resultados para esta questão apontam, primeiramente, que a decisão dos professores em trabalhar no curso de Pedagogia UnB/UAB foi por dois motivos: para participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil, mas também porque a instituição em que trabalham solicitou a participação deles. Nota-se, que as decisões dos professores pesquisados foram influenciadas por um fator externo determinante: responder a uma solicitação da instituição em que trabalham. Porém, com o mesmo número de ocorrências aparece o fator de ordem interna, ligado à motivação em participar da implantação da EaD. Logo após, com 4 ocorrências, os professores assinalaram que trabalham na UAB porque participam das oportunidades de trabalho, o que pode significar também motivação de ordem interna diante de novas possibilidades para o exercício da docência. Confirmando os resultados que apontam para fatores de ordem interna, no item 'outros' desta questão foram apresentados os seguintes comentários dos sujeitos participantes: a Prof^a4 disse que decidiu trabalhar na oferta do curso de Pedagogia a distância por seu “desejo permanente de aprender”; a Prof^a6 comentou que foi para experimentar trabalhar o conteúdo que ela ministra no contexto da EaD; o Prof.10 afirmou ser pela oportunidade de “atualização profissional”.

A mesma pergunta: Por que você decidiu trabalhar como professor na UAB? foi repetida para os oito professores entrevistados. As respostas foram classificadas no Quadro 6, que se segue, e apresentam muita semelhança com as respostas dadas à mesma questão do questionário.

Quadro 6: Decisão de trabalhar na UAB/UnB (Professores)

✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
CLASSES COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ São os desafios da educação ✓ Por todo o nosso compromisso de formação ✓ Pela democratização do ensino de qualidade ✓ É uma honra poder falar do conteúdo da minha disciplina para um pessoal do interior da Bahia ✓ Minha história com educação a distância é muito longa ✓ Quando surgiu a UAB eu já me associei a ela 	22
SOLICITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO UnB <ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi um convite da faculdade ✓ O chefe de departamento solicitou 	8
REMUNERAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ A bolsa também tem o seu espaço ✓ É uma atividade remunerada 	3
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	33

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Professores

A análise das respostas dos professores entrevistados gerou a classe denominada 'compromisso com a educação', que aparece com um número expressivo de ocorrências (22), levando a crer que as motivações internas foram determinantes para que os professores tomassem a decisão de trabalhar no curso. Essa classe é composta de respostas dadas pelos professores participantes, como a apresentada pela Prof^a5, que diz:

No próximo semestre vão ser 5 polos para mim. Como é que eu vou perder essa oportunidade de mostrar os conteúdos que eu ministro para o pedagogo, que é o meu material de trabalho [...] Eu falei: [...] Eu quero ter oportunidade de trabalhar com isso. Então, eu fui...

Cabe lembrar aqui a noção de Morin, Ciurana e Motta (2003) sobre a situação educativa que leva o educador a mobilizar o Eros dentro de si, ou seja, o desejo, o prazer e o amor, essenciais à missão do educador.

Outra classe que surgiu foi referente à influência de um fator externo relacionado à demanda vinda da instituição em que os professores trabalham: 'solicitação da instituição UnB'. Neste caso, é relevante ponderar que, nos últimos tempos, as universidades foram chamadas a participar da iniciativa de formação docente de maneira mais intensa e a criação da UAB se associa a esta realidade. Trata-se de uma necessidade efetiva de se formar professores em exercício nas redes de ensino brasileiras e de se formar novos professores para atender a ampliação dessas redes. Além disso, existe a obrigação de cumprir as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases, em vigor em nosso país (CERNY, 2009).

Cabe ressaltar, porém, conforme afirma Belloni (2009), que as exigências advindas da expansão da EaD em nível superior acaba por estabelecer que as universidades deem conta de uma demanda reprimida há muitos anos pelo sistema educacional brasileiro. Assim, o desafio posto para os sistemas universitários públicos é atender cada vez mais alunos, durante mais tempo e com maior qualidade. Cerny (2009) alerta, contudo, que o fato das instituições universitárias serem chamadas a dar conta da demanda de expansão do ensino superior sem a ampliação de sua capacidade instalada, principalmente a de recursos humanos, leva o professor universitário a incorporar novas funções à sua carreira docente. É importante notar que algumas universidades já possuem experiências consolidadas na modalidade a distância, com oferecimento de

cursos de graduação e até de pós-graduação, mas para a maioria esta é uma iniciativa pioneira. Por isso, concorda-se com Cerny (2009) que recomenda cautela para não se recair na reprodução de experiências mal sucedidas realizadas anteriormente, exigindo-se, por exemplo, do corpo docente das universidades uma capacitação que eles não têm para trabalhar com a EaD.

Por fim, com 3 ocorrências, os professores apontam que decidiram trabalhar na UAB pelo fato de sua função sofrer remuneração, em forma de bolsa de aperfeiçoamento. Depreende-se assim que o exercício na UAB se constitui também em uma oportunidade de ordem financeira, sugerindo ser uma oportunidade de aumentar a renda do professor que, historicamente, não é valorizada em nossa sociedade.

4.1.2 – Perspectivas dos tutores a distância pesquisados (Dimensão 1)

A primeira dimensão, que trata do significado social da ESaD para os tutores a distância pesquisados, foi analisada, igualmente aos professores, a partir de três questões do questionário: Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior?; Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião? e Por que você decidiu trabalhar como tutor a distância na UAB/UnB? Além dessas questões, foi repetida a pergunta sobre a decisão de trabalhar no curso por ocasião da entrevista, sendo que ela é analisada logo após as três questões do questionário. A pergunta: Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior? foi assim respondida pelos Td pesquisados, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7: Papel da educação a distância no ensino superior (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências
Democratizar o acesso à educação	23
Oferecer uma formação mais rápida e econômica	5
Atender às demandas das políticas macroeconômicas	4
Diversificar a oferta, sendo uma alternativa à educação presencial	8
Proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos	5
Outros	2
TOTAL	47

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

A opção com maior número de ocorrências (23) mostra, de forma expressiva, que, para os sujeitos Td, o papel da EaD no ensino superior se associa, primeiramente, com a democratização do acesso à educação. Como segunda opção, com 8 ocorrências, os Td pesquisados apontam que o papel da EaD no ensino superior se relaciona com a diversificação na oferta do ensino presencial. Outras duas opções aparecem associadas ao papel da EaD no ensino superior, com 5 ocorrências cada: oferecer uma formação mais rápida e econômica e proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos. Por fim, com 4 ocorrências, os Td associam o papel da EaD ao atendimento às demandas das políticas macroeconômicas.

Cabe ressaltar a opção com maior número de ocorrências, que mostra que os sujeitos Td entendem que o papel da EaD no ensino superior se associa, primeiramente, à democratização do acesso à educação. De fato, o foco da UAB está na ampliação da oferta de educação superior pública para diferentes regiões brasileiras que carecem de cursos ou de vagas em cursos de formação em nível superior. A ênfase é tornar este nível de ensino acessível para pessoas que estejam nestas regiões ou que, por motivos pessoais, por compromissos familiares ou por questões de ordem financeira, não possam frequentar aulas regulares.

Esta questão, porém, não se esgota nos propósitos levantados pela UAB. No meio acadêmico, a despeito de se reconhecer a urgência de ações direcionadas ao incremento do ensino superior e de haver uma tendência favorável à oferta de cursos via Internet como forma de democratização do ensino, a UAB tem gerado inquietações. Há uma tendência que se opõe à ideia de que seja possível democratizar o acesso com a oferta em EaD. Essa tendência coloca em questão a validade e efetividade da modalidade a distância “e é contrária ao investimento fora do sistema público de “ensino presencial” quando este encontrar-se carente de investimentos” (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 14).

De acordo com Silva, Pesce e Zuin (2010), o primeiro argumento vindo da tendência oposta à democratização do acesso ao ensino superior via EaD diz respeito à defesa de um maior investimento em espaços universitários presenciais interiorizados já existentes e portadores de infraestrutura adequada, qualidade docente, mas com falta de vagas, com falta de bolsas de estudo e sem oferta de curso noturno, muitas vezes.

O segundo argumento se ampara nas fragilidades apresentadas pela oferta existente hoje em ESaD. Entre as fragilidades levantadas, destacam-se três:

reduzida carga de ensino presencial, nem sempre conduzida por professores (substituídos por monitores e tutores); fragmentação do processo de ensino: planejamento, elaboração, acompanhamento e avaliação realizados por pessoas distintas e não articuladas no trabalho interdisciplinar e; precarização do trabalho dos docentes, dos monitores e dos tutores, todos submetidos a contratos temporários” (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 15-16).

O terceiro argumento vindo da tendência contrária à democratização via ESaD, se refere ao fato de se acreditar que a modalidade a distância é portadora de limitações que levam ao prejuízo da formação universitária autêntica, como falta de espaço para programas de iniciação científica, falta de acesso a boas bibliotecas e a laboratórios e falta de espaços de convivência social e política para os integrantes dos cursos, professores e alunos.

Por último, o grupo é contrário ao investimento na modalidade a distância porque a considera pouco confiável, ocorrendo fora de um contexto presencial historicamente consolidado e com condições de favorecer relações diretas e o encontro ‘olho no olho’, definidor das ações humanas.

Neste caso, reitera-se a intenção deste estudo em contribuir com o debate acerca da realização de cursos em nível superior a distância. Para isso, faz-se necessário conhecer as convicções conflitantes e buscar entendê-las no âmbito da análise dos dados da pesquisa, mesmo porque considera-se que ainda há muito o que se refletir sobre a implantação de cursos a distância no cenário da educação em nível superior.

Ademais, o conhecimento da realidade do curso de Pedagogia UnB/UAB está sendo feito enquanto ocorre. O curso de Pedagogia encontra-se em processo de constituição, assim como a UAB, seus professores e seus tutores. E, também, o aluno não está pronto para o estudo na EaD, justificando a necessidade de se estudar e buscar respostas para a proposta que ora se apresenta para a formação universitária. Ressalta-se, por fim, os comentários de Silva, Pesce e Zuin, para quem:

A crescente oferta de cursos na modalidade *online* tem gerado diversas reações. Há quem a considera revolucionária e quem acredita que ela apenas reforça ou reproduz velhos padrões de “ensino a distância” com aparência de modernidade digital. Há os que acreditam que a educação *online* pode melhorar a qualidade da docência e da aprendizagem e aqueles que veem nela apenas uma oportunidade de atendimento à demanda educacional/formativa por flexibilidade espacial e temporal. Há ainda os que entendem que ela só funciona para grupos pequenos reunidos em “sala de aula virtual” mediada por um docente e aqueles que a considerem ideal para superar *déficits* educacionais ou profissionais de grandes grupos de indivíduos em autoaprendizagem acompanhada por sistemas de tutorias (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 11).

Na alternativa ‘outros’, opção em que os Td podem expressar-se subjetivamente, foram proferidos dois comentários que chamam a atenção. Em primeiro lugar, a Td⁴ considera que o papel da EaD é “melhorar a qualidade da educação básica por meio da formação de professores”. É interessante notar que a Td⁵, durante a entrevista, remete a essa mesma questão, comentando que, no futuro, seus filhos ou netos poderão se beneficiar com a formação atual dos professores da educação básica. Ela comenta:

Eu fico pensando sempre lá na ponta... porque daqui há dez anos, quem vai estar usufruindo desse saber é o menininho que vai estar lá na escola ou é meu filho. Meu filho vai estar aí daqui há dez anos [...] ele vai usufruir desse saber com esse profissional que se formou nessa área. Então, assim, de certa maneira eu estou contribuindo para que ele seja um profissional de qualidade também.

Nesta perspectiva, vale destacar que o Brasil ainda detém um número grande de professores atuando na educação básica sem formação superior. Apontando para esta direção, os dados do ‘Censo da educação básica 2012’ mostram que existem hoje, no Brasil, 468.735 professores que atuam na educação básica sem formação superior e que constituem um público em potencial para as universidades brasileiras. Além disso, um total 8.424 professores não têm nem mesmo o Ensino Médio. Os dados mostram, ainda, que muitos professores encontram-se cursando o ensino superior, como pode ser constatado no texto abaixo:

Em 2012, havia mais de 2 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil. Dentre vários aspectos levantados no Censo Escolar, destaca-se o nível de formação do docente [...] A partir da informação do número do CPF, foi possível identificar que mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da

educação básica também são alunos da educação superior, mostrando que está em curso um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica. Dos profissionais que atuam no magistério da educação básica e também são alunos da educação superior, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras (INEP, 2013).

Em segundo lugar, a Td^{a8} coloca que o papel da EaD tem relação com “respeitar o tempo e o ritmo do aluno, assim o curso pode ser adiantado ou prolongado, conforme a necessidade do aluno”.

Isto remete à noção de flexibilidade da aprendizagem, anteriormente exposta neste estudo, no sentido da possibilidade que o estudante poderia ter, com a EaD, de estudar as matérias, os cursos e os programas pela ordem e da maneira mais apropriadas às suas necessidades. Segundo O’Rourke (2003), muitos alunos preferem a experiência na EaD, pois ela pode contemplar suas necessidades e preferências pessoais de aprendizagem. Assim, o aluno pode preferir cursos a distância no lugar de aulas presenciais ou gostar mais de estudar por meio de material impresso, com leitura, reflexão e escrita.

Cabe ressaltar que, para a Td^{a8}, o respeito ao aluno seria relacionado ao seu tempo e ritmo para os estudos. Este, porém, não é o caso da oferta do curso de Pedagogia UnB/UAB, que tem a distribuição das disciplinas feita por meio de grade fechada, delimitando de certa forma o ritmo do estudante. Apesar de o fluxo de oferta das disciplinas do curso de Pedagogia UnB/UAB ser diferente da oferta do presencial e visar a adaptação às condições do curso a distância e dos alunos que o frequentam, tendo duração mais longa e abrangendo 11 períodos letivos, existe a previsão de que o aluno faça 5 disciplinas a cada período letivo²³.

Assim sendo, diferentemente da modalidade presencial, o aluno da modalidade a distância deve cursar todas as disciplinas previstas para um dado semestre letivo, tendo em vista que a sua grade curricular é fechada. Desta maneira, uma disciplina é ofertada apenas no momento em que está prevista, seguindo a grade curricular do curso, ou seja, apenas uma vez para cada grupo (UAB1, UAB2 e UAB3), sendo que o aluno pode cursá-la novamente quando ela for ofertada por ocasião de outro grupo. Isto significa que, além

²³ Site: UnB – Educação a distância. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/26-pedagogia>. Acesso em: 23/09/2013.

de precisar cursar uma quantidade determinada de disciplinas por semestre, o estudante pode ter de acrescentar alguma disciplina em situação de reoferta, caso ele não tenha sido aprovado em outra ocasião, chegando a cursar um número elevado de disciplinas em um único período, segundo comentários de alguns tutores a distância.

Em relação à segunda a indagação: Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião?, as respostas do Td podem ser conhecidas no Quadro 8, abaixo.

Quadro 8: Característica da educação superior a distância (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências	
Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira		13
Utiliza novas tecnologias para promover as interações nas aulas		10
Possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente		4
Apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente		15
Oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo		7
Outros		-
TOTAL		49

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Quinze ocorrências marcam a opção que demonstra que os Td participantes da pesquisa entendem que a característica mais interessante da ESaD é apresentar maior flexibilidade de horário para docentes e discentes. Conforme dito anteriormente, a noção de flexibilidade na EaD pode ser entendida como flexibilidade física, no sentido dos protagonistas de um curso de EaD poderem estudar ou trabalhar nas horas e no local mais convenientes para eles. Pesquisas revelam que um dos fatores que fazem com que os professores façam a aderência ao trabalho na EaD é o fato destes profissionais poderem trabalhar em casa.

E, de fato, retomando a análise dos perfis dos Td, tem-se que 20 deles dizem acessar as páginas da disciplina com mais frequência em casa. Além disso, a quase totalidade deles, 19, trabalha em outro local além da UAB. Considerando que contratualmente esse profissional se dispõe, junto à UAB, a investir 20 horas semanais no exercício da tutoria é de se esperar que ele trabalhe em sua residência para compor a

sua carga horária de trabalho, justificando sua atenção ao fator que caracteriza a EaD pela flexibilização.

Já, com 13 ocorrências, os Td consideram que a característica mais interessante da ESaD é por ela tornar o ensino mais acessível. Nesse sentido, destacam-se as ideias da Td^a14, para quem a UAB tem função clara de democratização. Ela diz:

E aí sim é que está o objetivo no caso de uma universidade aberta, né, a democratização do ensino. Então vou pegar só um exemplo de Alto Paraíso. Tem o pessoal que vive dentro de uma comunidade, isolada até do centro da cidade... e também lá em Carinhanha. Dificilmente essas pessoas que já estão dando aula, porque tem o magistério, elas teriam acesso a uma formação, a uma capacitação de nível superior. Aonde que elas iam, né? Em Carinhanha algumas moradias ficam a 70Km da sede do município. Ora, se o aluno fica já a 70Km e tem que ir a aula todos os dias, como é que ela ia sair pra se formar?

O terceiro item com maior número de ocorrências (10) foi associado ao uso de tecnologias que promovem a interação. Ainda, com 7 ocorrências, a ESaD foi considerada interessante porque oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo. E outra característica aponta, com 4 ocorrências, que a ESaD possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente.

Estas opções se relacionam com as expectativas depositadas sobre as TICs. Acredita-se fortemente que a utilização de tecnologias de informação e comunicação digitais pode inaugurar uma nova dimensão qualitativa para a educação superior, basicamente, em função de novas tendências que consideram o ato pedagógico em associação com perspectivas de formação de sujeitos críticos, autônomos, conscientes e transformadores.

A qualidade nas interações de caráter educativo é uma característica bastante almejada na EaD online. Por conseguinte, os métodos e as tecnologias devem favorecer a e melhorá-la, evitando limitá-la. Assim, é necessária atenção para não se requerer ações de caráter pedagógico que inviabilizem a interatividade, como, por exemplo, exigir que os alunos se comuniquem por e-mails com seus professores ou construam um debate ao longo de uma semana em um fórum, se a maior parte dos alunos não tiver acesso à Internet durante a semana e somente puder usar o computador no polo, no final de semana. Da mesma maneira, para os alunos que acessam a página da disciplina no

polo, uma vez por semana, é importante disponibilizar o material de estudo em outro lugar que não seja somente na plataforma e com antecedência para que eles possam se preparar para participar das situações interativas no AVA.

A esse respeito a Td^a 14 apresenta comentários, que apesar de um pouco extensos, são muito interessantes para revelar a realidade vivida por alguns protagonistas do curso de Pedagogia UnB/UAB:

Mais uma vez uso o exemplo lá de Carinhanha e Alto Paraíso aí, as pessoas que não conseguem chegar ao polo todo dia, que só vem no sábado, no domingo [...] Você passa a semana inteirinha, aí não entrou ninguém, nem na segunda, na terça, na quarta, na quinta, aí vai dando uma aflição, não tem ninguém no fórum... aí quando chega a sexta, o sábado, o domingo aí tá cheio de gente, tudo mundo entra ao mesmo tempo. Porque eles vão pro polo, lá tem computador e eles entram por lá.

Outro ponto é a facilidade que eles têm de acessar o conteúdo e tirar cópia. Porque aí com cópia escrita e papel na mão eles levam e vão estudando e vão lendo nos momentos que eles dispõem. Porque como eles não têm computador e Internet lá no município onde eles estão, já com o material escrito já facilita. Quer dizer, se fosse somente na plataforma aí a gente não ia ter essa dimensão que a gente tem hoje do grande número razoável de alunos. Eu acredito que aí a evasão, a desistência seria muito grande se eles não tivessem esse suporte de ter o material no papel.

Outra coisa também são os livros, livro na biblioteca. Porque tem os livros que o professor indica na biblioteca, é outro fator importantíssimo porque se ele não tem livro... às vezes você indica o capítulo tal do livro tal, porque não pode tirar cópia do livro e deixar na plataforma. Eu acho que de alguma forma isso aí deveria ser resolvido, pagar esses direitos autorais de alguém para colocar o livro disponível, sei lá...de alguma forma essas duas indústrias deviam se aproximar [...] Quer dizer são livros, são filmes importantes para aquela disciplina, então teria que ter uma negociação aí com esses direitos autorais pra poder estar liberado na plataforma para eles terem acesso.

Primeiramente, esta tutora relata que muitos alunos acessam a plataforma somente no final de semana quando vão ao polo, o que, de certa forma, determina a maneira de se trabalhar pedagogicamente os conteúdos, não sendo possível esperar reflexões elaboradas no decorrer de uma semana toda. Depois, ela diz que os alunos imprimem os conteúdos e os textos que estão na plataforma e levam para casa para estudar durante a semana, numa tentativa de contornar a falta de acesso ao computador e à Internet em suas moradias, o que pode sugerir que o material impresso tem papel

fundamental nos estudos desses alunos. Finalmente, ela comenta acerca das dificuldades de se trabalhar com os materiais convencionais, usados nos meios acadêmicos presenciais, pois os alunos por ela citados não têm acesso a livros, vídeos ou bibliotecas bem equipadas.

Assim sendo, é interessante notar que um curso deve usar a tecnologia, e os recursos em geral, para ampliar as possibilidades de apresentação do conteúdo e da interação, buscando garantir a permanência do aluno na EaD. E para isso o computador apresenta potencialidades, assim como a Internet, para o desenvolvimento da mediação docente (O'ROURKE, 2003). Mas, tal potencialidade para a interação pode não se efetivar totalmente em função de fatores estruturais e sociais. Ao mesmo tempo vê-se que alunos e tutores do curso de Pedagogia UnB/UAB se esforçam para contornar os problemas para que o processo de ensino e aprendizagem seja favorecido.

Outra questão apresentada aos Td foi: Por que você decidiu trabalhar como tutor a distância na UAB/UnB? As respostas dos 22 Td investigados para essa pergunta são apresentadas no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9: Porque decidiu trabalhar como tutor na UAB/UnB (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências
Porque quero participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil	17
Participo de todas as atividades que tenho oportunidade de participar	5
Porque a atividade me prepara para o mercado de trabalho	6
Porque aumenta a minha renda	7
A instituição em que trabalho solicitou que eu o fizesse	-
Outros	5
TOTAL	40

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Foram 40 ocorrências ao todo. Dessas, 17 assinalam que os Td decidiram trabalhar na UAB/UnB para participar da implantação da EaD em nível superior. Ainda, 7 ocorrências apontam que os tutores a distância decidiram por esse trabalho porque ele aumenta a sua renda. Depois, com 6 ocorrências, vem a opção que demonstra que os Td entendem que a atividade os prepara para o mercado de trabalho. Por fim, com 5 ocorrências, surge a opção participo de todas as oportunidades de trabalho.

No item ‘outros’ foram levantados 5 motivos pelos tutores a distância para trabalharem na UAB. Esses motivos foram somados aos apresentados pelos Td nas entrevistas, já que esta mesma questão foi repetida nas entrevistas, e apresentados no quadro abaixo. Dos 5 motivos levantados, 4 estão relacionados à classe ‘realização pessoal e profissional’ e um deles à classe ‘oportunidade de experiência profissional’. Assim, os resultados, tanto do item “outros” (dos questionários), quanto das entrevistas, são demonstrados no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10: Decisão de trabalhar na UAB/UnB (Tutores a distância)

CLASSES	✓ RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
OPORTUNIDADE DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter o vínculo com a universidade ✓ Ganhar experiência na EaD ✓ Continuar na área da Pedagogia ✓ Chance de atuar no ensino superior ✓ Para me associar com a pesquisa 		32
REALIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gosto de dar aulas ✓ Adoro a EaD 		11
VALORES E INTERESSES PESSOAIS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pela inclusão social desses alunos ✓ Pelo pagamento da bolsa 		5
POR SUGESTÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disseram que eu tenho perfil ✓ Fui convidada 		3
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		51

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Td

Trinta e duas ocorrências geraram a classe ‘oportunidade de experiência profissional’ que demonstra que os tutores a distância decidiram por trabalhar na UAB/UnB para manter o vínculo com a universidade, ganhar experiência na EaD, continuar na área da Pedagogia e atuar no ensino superior. A maioria das respostas foram associadas a uma oportunidade de atuação na sala de aula em nível universitário. E, com 11 ocorrências, a classe ‘realização pessoal e profissional’ demonstra que os Td decidiram por esse trabalho em função de se sentirem realizados, por acreditarem na EaD e por gostarem de dar aulas.

O corpo de tutores a distância sujeitos desta pesquisa possui histórico de formação e atuação na área educacional consistente, dentro e fora da EaD. Porém, a experiência como tutor em um curso de graduação em uma universidade pública de

renome, oferece uma experiência diferenciada para este grupo, que associa a sua decisão com uma oportunidade e realização profissional.

O exercício da tutoria a distância traz características peculiares ao trabalho pedagógico desempenhado na educação superior, já que essa função se aproxima, em muitos aspectos, à atividade usualmente estipulada a um professor universitário na educação presencial. A tutoria a distância é um elemento chave no desenrolar do processo ensino aprendizagem de um curso da UAB. O tutor a distância tem o papel de acompanhar, dinamizar e avaliar, durante todo o processo, as discussões acerca dos conteúdos de estudo de uma dada disciplina. E, ainda, cuida da comunicação que envolve o polo (onde se encontram o tutor presencial, o coordenador e o secretariado), a equipe de coordenação do curso na UAB (a equipe administrativa), o professor-supervisor e os alunos.

Trata-se de uma oportunidade de formação, de construção de saberes sobre a profissão docente, de uma formação em serviço na modalidade a distância. E os saberes devem ser considerados os pontos de partida para se pensar e analisar a identidade de educador. Os saberes dão estruturação para o modo de ser e de fazer do professor. Eles se constituem num conhecimento em prática, fundamentam o ato pedagógico e as relações do professor com a instituição escolar como um todo. A identidade do profissional docente está demarcada pelos saberes da profissão (GUIMARÃES, 2005).

Outra classe, 'valores e interesses pessoais' aponta para interesses diversos, como a decisão por trabalhar na UAB/UnB por se acreditar estar contribuindo com a inclusão social dos alunos ou pela remuneração da bolsa. Por fim, a classe 'por sugestão' demonstra que os Td também tomaram a decisão porque foram influenciados por outras pessoas que acham que eles têm perfil ou porque foram convidados.

A situação profissional dos tutores da UAB é de bolsista. Eles não são do quadro efetivo da UAB e recebem bolsa apenas pelo período em que estão exercendo sua função no decorrer de um semestre letivo. Neste ponto, cabe colocar o posicionamento da Td^a 4 que estranha a posição que ocupa como bolsista. Ela diz:

Somos considerados bolsistas, é uma expressão que não me agrada. Não me sinto confortável de não ter um vínculo profissional maior. Sou tutora que recebo episodicamente. A gente

não tem um contrato de trabalho, como se fosse um professor que não tem esse vínculo. É alguma coisa que eu estranhei um pouquinho. No projeto educativo tinha essa vertente, não tinha como eu discutir.

Este depoimento remete novamente à uma polarização existente no meio acadêmico, em que se discutem se os programas na modalidade a distância estariam contribuindo para a caracterização da situação de “precarização e sucateamento amplamente disseminados nos sistemas universitários”. Nesse sentido, o trabalho do professor e do tutor na ESaD ficariam associados ao “empobrecimento e banalização da docência e do ensino”, tendo em vista que parte das funções da docência nem sempre são conduzidas por professores universitários (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 16).

Em relação à precarização, é sabido que esse termo e o de “flexibilização” de relações de trabalho são comuns nos estudos sobre a transições nos mercados de trabalho ocorridas durante a onda neoliberal dos anos 1980 e 1990. Eles “denotam um “processo de deterioração” de empregos antes regulados e “bons” (p. 69). Porém, considera-se que a precariedade continua como uma tendência dominante no âmbito do capitalismo. “O processo de precarização é uma das tendências mais fortes [...] que está em curso no regime capitalista, que afeta as suas formas de produção, de troca e o seu modo de regulação” (ALVES; ESTANQUE, 2012, p. 127).

Por isso, entende-se neste estudo que é importante anunciar o estranhamento das funções estabelecidas nas relações de trabalho hoje no contexto da UAB, como fez a Td^a4 em seu depoimento, para não se correr o risco de absorver novas tendências sem reação ou criticidade, como se essa fosse um forma natural de implementar a ESaD no Brasil.

Por fim, cabe observar que, tendo em vista a complexidade da função do tutor a distância no trabalho de docência junto a alunos universitários, estes profissionais têm sido determinados em transpor as dificuldades inerentes ao processo, tanto quanto a possível desconfiança e a descrença provocadas em torno dessa função. Pois, não se tinha muita ideia, como não se tem até hoje, de como seria a metodologia, a dinâmica para participar de um curso a distância, enfim dinamizar uma sala de aula virtual. Eles aceitaram o desafio e, como pode ser constatado nos perfis dos sujeitos desta pesquisa,

a maioria tem experiência de mais de um semestre como tutor na UAB, atestando seu interesse pela função.

4.1.3 – Perspectiva dos tutores presenciais pesquisados (Dimensão 1)

Para o estudo da primeira dimensão, que trata do significado social da ESaD para os tutores presenciais (Tp) participantes da pesquisa, foram consideradas, também, três questões do questionário: Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior? Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião? Por que você decidiu trabalhar como tutor a distância no curso de Pedagogia da UnB/UAB? Inicialmente, foi perguntada aos Tp a seguinte questão: Para você, qual o papel da Educação a Distância no ensino superior? As respostas seguem no Quadro 11.

Quadro 11: Papel da educação a distância no ensino superior (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências
	Democratizar o acesso à educação
Oferecer uma formação mais rápida e econômica	-
Atender às demandas das políticas macroeconômicas	-
Diversificar a oferta, sendo uma alternativa à educação presencial	-
Proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos	-
Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira	-
Outros	-
TOTAL	3

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Tp

Como resposta, com 3 ocorrências, correspondendo ao total das 3 Tp participantes da pesquisa, houve a opção pelo item: democratizar o acesso à educação, concordando com as tendências apresentadas por professores e tutores a distância, de que, em primeiro lugar, o papel da EaD no ensino superior é proporcionar a democratização do acesso.

Esse acontecimento estaria relacionado à necessidade de ampliação do acesso da população brasileira ao ensino universitário. Quanto a isso, concorda-se que a educação deva buscar minimizar as incongruências e desigualdades existentes em nosso

sistema de ensino universitário. E, neste caso de democratização do acesso de brasileiros ao ensino superior, os desafios são grandes e demandam soluções inovadoras e práticas. A estratégia para atingir um grande contingente de professores de maneira rápida e massiva pode ser a partir da oferta de cursos na modalidade a distância.

As tutoras presenciais vivem de perto a realidade da falta de acesso à educação, pois residem em cidades do interior do Brasil, muitas vezes lugares tradicionalmente esquecidos pelas políticas públicas e pelo desenvolvimento econômico, em que existe um significativo número de professores sem formação adequada. Estas profissionais, ou pessoas de seu convívio, podem sofrer pessoalmente com a falta de oferta no ensino superior público.

É relevante notar, entretanto, que esta foi a única alternativa apontada pelas tutoras presenciais, sugerindo falta de envolvimento com as problemáticas do ensino superior, inclusive as que afetam os seus trabalhos na UAB.

Para dar continuidade ao estudo, buscou-se conhecer a opinião dos tutores presenciais a respeito da pergunta: Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião? As respostas seguem no Quadro 12.

Quadro 12: Característica da educação superior a distância (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências	
Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira		3
Apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente		1
Oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo		1
Utiliza novas tecnologias para promover as interações nas aulas		-
Possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente		-
Outros		-
TOTAL		5

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Tp

As 3 tutoras presenciais assinalaram o item: torna o ensino superior mais acessível à população brasileira, corroborando a opinião desse grupo em torno da

resposta à primeira questão, que demonstrou que, para as Tp, a função da EaD hoje é favorecer a democratização do acesso ao ensino superior.

Quanto à democratização do ensino superior brasileiro, é importante notar que os tutores presenciais de maneira geral, juntamente com os alunos, compõem um público bastante propício a usufruir da expansão da EaD brasileira, tendo em vista que residem em locais que estão distantes das universidades públicas. E de fato, segundo Mill, Silva, Bianchi e Almeida (2010), sabemos que as instâncias governamentais brasileiras buscaram nesta última década diferentes maneiras para atender a demanda por vagas no ensino superior. Nesse contexto, a modalidade a distância destaca-se como uma alternativa a esta demanda.

Ao mesmo tempo, estes mesmos autores apontam que é relevante considerar que, apesar desta modalidade ter se mostrado tecnicamente capaz de propiciar boa formação, cabe questionarmos as condições de estrutura física, tecnológica e humanas/intelectuais sob as quais essa formação está se dando. Assim,

a qualidade ou efetividade de processos de ensino-aprendizagem em escala tão larga exige atenção especial aos docentes da EaD, que geralmente não possuem formação adequada para o trabalho (MILL, SILVA, BIANCHI e ALMEIDA, 2010, p. 120).

NA UAB, os tutores presenciais compõem a equipe docente, mesmo exercendo funções específicas, de caráter mais administrativo que pedagógico, nos polos. Neste ponto, cabe esclarecer que, neste estudo, concorda-se com Mill (2010), para quem os tutores presenciais, por não serem especialistas, devem atender a dificuldades técnicas do ambiente virtual e auxiliar os docentes formadores em atividades presenciais.

Além disso, uma ocorrência foi direcionada para o item: apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente e outra para: oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo. Em relação à flexibilidade de horário, constata-se que, remetendo aos perfis das Tp, estas trabalham 30 horas semanais em outros cargos, além da função na UAB e duas delas disseram trabalhar de 12 a 20 horas na atividade de tutoria a distância. Isto sugere que estas profissionais necessitam provavelmente de utilizar horários em casa ou aos finais de semana para dar conta de duas atividades profissionais. Esta realidade se repete entre

todos os outros profissionais participantes da pesquisa, o que pode reforçar a necessidade de que todos aqueles que participam do trabalho em EaD online necessitem de acesso de excelência dos serviços de Internet, tanto nos polos, como em suas residências.

Por que você decidiu trabalhar como tutor presencial na UAB/UnB? As respostas das 3 tutoras presenciais à questão são apresentadas no Quadro 13 que se segue:

Quadro 13: Porque decidiu trabalhar como tutor na UAB/UnB (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências
Porque quero participar da implantação da EaD em nível superior, no Brasil	1
Participo de todas as atividades que tenho oportunidade de participar	2
Porque a atividade me prepara para o mercado de trabalho	1
A instituição em que trabalho solicitou que eu o fizesse	-
Porque aumenta a minha renda	-
Outros	-
TOTAL	4

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Tp

A análise das respostas demonstra que 2 tutoras presenciais decidiram trabalhar na UAB/UnB porque participam de todas as atividades a que têm oportunidade. Uma delas afirmou que quer participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil e outra considera que a atividade a prepara para o mercado de trabalho.

A função de tutoria presencial possui um importante grau de inovação profissional, tendo em vista que é uma função pouco ou nunca exercida antes, ainda mais em nível superior, constituindo-se em uma oportunidade de trabalho importante para um profissional da educação ou não. Nesse sentido, podemos dizer que a UAB tem gerado oportunidades de trabalho, principalmente para os profissionais da educação, em função de sua demanda para garantir o funcionamento dos seus cursos.

Mill (2010, p. 36) comenta que

Os tutores presenciais são geralmente educadores com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. Sua função é dar atendimento local para os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades pontuais.

Porém, Mill (2010) comenta ainda que nem sempre as experiência em EaD contam com tutores presenciais. Apesar de sua participação no processo educacional ser de extrema importância, por vezes, é considerada dispensável, dependendo da concepção pedagógica que sustenta uma proposta de curso em EaD. No caso da UAB/UnB esse profissional está contemplado.

Partindo do princípio de que as três tutoras presenciais pesquisadas possuem o diploma de Pedagogia, pode-se considerar que esta também pode ser uma oportunidade de reciclagem de suas carreiras, sem contar no aprendizado relacionado ao uso das TICs. A formação inicial não é mais considerada a única nem a principal fonte de preparação do educador. As formações inicial e continuada fazem parte de um mesmo processo contínuo e interligado, embora apresentem características distintas.

Estudiosos como Moura (2009, p. 38) e Silva, Pesce e Zuin (2010) entendem que a sociedade em que vivemos, permeada pela tecnologia digital, com a inclusão do computador, da Internet e de plataformas que permitem a organização de salas de aula virtuais, exige mudanças na maneira de considerar o processo educacional do sistema universitário brasileiro, considerando-se a possibilidade de ampliação de sua oferta com uso da modalidade a distância. Este pode ser considerado um desafio que emerge com a modalidade a distância, a necessidade de o profissional “aprender a lidar com uma nova demanda comunicacional, provocada pela evolução da tecnologia e convergência das mídias”.

4.1.4 – Discussão e considerações

Na análise da primeira dimensão, foram consideradas questões que tratam do papel da EaD no ensino superior, das características da ESaD e da decisão de professores e tutores em trabalhar na UAB/UnB. A partir dos resultados obtidos, constata-se que os professores pesquisados consideram que a EaD no ensino superior tem o papel de democratização e, igualmente, o papel de diversificação na oferta do ensino presencial, podendo-se dizer que necessita ser entendida como parte integrante da educação superior. Os tutores, a distância e presenciais, concordam que a função principal da EaD no ensino superior é democratizar o seu acesso.

Quanto às características da educação superior a distância, professores e tutores presenciais apontam, inicialmente, para o fato de a ESaD tornar o ensino superior mais acessível à população brasileira. Já os tutores a distância, colocam em primeiro lugar que a característica mais interessante da ESaD é apresentar maior flexibilidade de horário para docentes e discentes. Depois, com uma pequena diferença de ocorrências eles apontam que é o fato de a modalidade a distância tornar o ensino superior mais acessível.

No que tange à decisão de trabalhar na UAB/UnB, para os professores, tal decisão se deu por três motivos preponderantes: participar da implantação da EaD em nível superior, responder a uma solicitação da instituição em que trabalham e por compromisso com a educação, o que, segundo os professores, engloba as duas opções anteriores. Para os tutores a distância, a decisão de trabalhar na UAB/UnB tem a ver, prioritariamente, com a participação na implantação da EaD em nível superior e com a oportunidade profissional de experiência na docência do ensino superior. Para as tutores presenciais, a análise de suas respostas demonstra que elas decidiram, em primeiro lugar, trabalhar na UAB/UnB porque participam de todas as atividades a que têm oportunidade.

Como síntese destas informações apresenta-se o Quadro 14 em que são comparadas as respostas dos professores, tutores a distância e tutores presenciais pesquisados. A análise comparativa dos resultados considera apenas a opção, ou opções (caso elas tenham o mesmo número) com maior número de ocorrências, ou seja, a 1ª opção levantada por cada grupo de sujeitos para uma pergunta. Ou classe com maior número de ocorrências, quando se tratar dos resultados das entrevistas.

Quadro 14: Comparativo da dimensão 1 (professores e tutores)

Perspectivas dos sujeitos da pesquisa	Questão 1 – questionário 'PAPEL DA EaD NO ENSINO SUPERIOR'	Questão 2 – questionário 'CARACTERÍSTICA DA ESaD'	Questão 3 – questionário 'PORQUE DECIDIU TRABALHAR NO CURSO PEDAGOGIA UnB/UAB'	Questão – entrevista 1 'DECISÃO DE TRABALHAR NA UAB'
Professores 1ª(s) opção(ões) ou classe	= Democratizar o acesso = Diversificar a oferta da educação presencial	= Torna o ensino superior mais acessível	= Participar da implantação da EaD em nível superior = Solicitação da instituição	= Compromisso com a educação
Tutores a distância 1ª(s) opção(ões) ou classe	= Democratizar o acesso	= Apresenta flexibilidade de horário para docentes e discentes	= Participar da implantação da EaD em nível superior	= Oportunidade de experienciar a docência do ensino superior
Tutores presenciais 1ª(s) opção(ões)	= Democratizar o acesso	= Torna o ensino superior mais acessível	= Participar de atividades a que tem oportunidade	----

Fonte: Dados da pesquisa.

A democratização do acesso à educação é visivelmente a questão mais pontuada nos resultados obtidos junto aos três grupos de sujeitos pesquisados. Nesse sentido, concorda-se que, de fato, uma das finalidades do Programa UAB relaciona-se com sua meta em atingir jovens interessados em uma formação inicial e em oportunizar o acesso de adultos com vivências prévias no mercado de trabalho e com interesses em uma formação inicial ou continuada.

A expansão da EaD no contexto universitário apresenta aspectos positivos, como redução das barreiras de acesso a cursos em nível superior, ampliação da oferta de cursos em diferentes regiões do território brasileiro, oportunidade de formação àqueles que não puderam frequentar a escola tradicional, formação fora do contexto com

requisitos de espaço e tempo diversos, permanência do aluno em seu espaço de convivência habitual, entre outros (MOURA, 2009).

Porém, segundo Dias Sobrinho (2010), as políticas públicas de democratização da ESaD necessitam ir além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social. Para esse autor, tratar da democratização do ensino implica visar as noções de qualidade e de significado social da educação no cenário brasileiro. Requer se considerar as necessidades de melhoria e ampliação da educação de maneira geral, de modo a elevar a quantidade e a qualidade de concluintes no Ensino Médio; ampliar e melhorar a formação de professores e a infraestrutura de todo o sistema educativo; assegurar a permanência do estudante nos cursos e ampliar a participação do Estado no provimento da educação. Assim, pensar em transformações e em expansão com qualidade e equidade da educação superior é considerar a urgência de mudanças estruturais da sociedade brasileira como um todo.

Outra questão que se impõe é que a educação superior pública brasileira detém, historicamente, serviços de excelência, estruturas acadêmicas sólidas, professores qualificados, com dedicação em tempo integral ao ensino, à pesquisa e à extensão, e dialogando com o conhecimento de ponta, seja nacional ou internacional. Ao assumirem a implementação da UAB, estas instituições de ensino assumem uma atividade complexa e que pode colocar em risco a sua credibilidade, mas, principalmente, a sua capacidade de oferecer cursos com a mesma qualidade do presencial na modalidade a distância. A reflexão, assim, é necessária e pode favorecer para o avanço em termos teóricos e práticos no que se refere ao desenvolvimento de cursos superiores a distância com qualidade transformadora.

4.2 – DIMENSÃO 2: Papéis dos atores na prática pedagógica do curso de Pedagogia UnB/UAB

4.2.1 – Perspectivas dos professores pesquisados (Dimensão 2)

Para analisar a segunda dimensão junto aos professores foram consideradas perguntas tanto dos questionários quanto das entrevistas. Dos questionários, as

perguntas foram: Quanto ao tutor a distância, em sua opinião, qual deve ser o seu papel principal?; Em relação ao papel do tutor presencial, em sua opinião, qual é a sua função mais importante?; Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião?

Nas entrevistas, buscou-se conhecer a opinião dos sujeitos professores sobre como eles percebem o seu papel e o papel do aluno. Inicialmente, foi perguntado aos 8 professores entrevistados: Como você percebe o seu papel em relação ao trabalho dos outros atores do processo educacional? As respostas foram as seguintes, conforme mostra o Quadro 15:

Quadro 15: Percepção do professor sobre o seu papel na UAB/UnB (Professores)

✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
CLASSES	
TRABALHAR EM PARCERIA COM OS TUTORES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autonomia dos dois, presenciais e a distância ✓ Trabalhando conceitualmente as principais ideias ✓ Estabelecer dinâmica da coautoria com os tutores ✓ É um papel ampliado ✓ Porque você tem outras pessoas para interagir ✓ Trabalho em parceria 	36
ACOMPANHAR AS ATIVIDADES DOS Td <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhamento de presença dos professores tutores na plataforma ✓ Reuniões no primeiro momento semanais, depois quinzenais ✓ Ter um fórum de discussão específica com eles 	19
PAPEL EM CONSTRUÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programar atividades que promovam o diálogo ✓ Colocar-se no lugar do aluno de EaD ✓ Papel sempre em desenvolvimento 	4
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	59

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Professores

A partir das respostas dos sujeitos professores, foi possível identificar três classes. A primeira estabelece como o papel para o professor 'trabalhar em parceria com os tutores'. Parte dos argumentos dá a entender que a função do professor é reforçar a autonomia dos tutores trabalhando conceitualmente as principais ideias com eles, pois são os tutores que vão estabelecer a mediação com os alunos, na plataforma ou presencialmente. Além disso, o papel do professor é entendido como sendo compartilhado com outros atores do processo de ensino e aprendizagem, a partir de frases como: dinâmica da coautoria com os tutores, papel ampliado, tem outras pessoas para interagir, trabalho em parceria.

Esta e outras situações que sugerem a ressignificação do papel docente no contexto da EaD podem ser consideradas exemplos do quanto a função do professor encontra-se em transformação, ao menos para o cenário da ESaD. Autores como Moore e Kearsley (2008) são taxativos em dizer que as tendências para o corpo docente em EaD é de mudança. A função docente está sendo chamada a ser mais “aberta”, no sentido de ser entrelaçada a outras funções. Também, as atividades consideradas estáveis e previsíveis para a docência estão sendo questionadas, permitindo papéis menos tradicionais. Formiga (2009, p. 39) complementa esta ideia ao afirmar que a EaD “requer profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança”.

A segunda classe, bastante relacionada à primeira, leva a crer que, para os sujeitos pesquisados, o papel do professor é ‘acompanhar as atividades dos tutores a distância’, no sentido de supervisionar as atividades do Td na plataforma, fazer reuniões para acompanhamento do curso e manter um fórum de discussão específico com os Td.

Porém, ao mesmo tempo em que os professores pesquisados perceberam que o seu papel deve ser interligado com o do tutor a distância, em seus relatos, demonstraram, também, que esse trabalho integrado ainda é algo a ser conquistado, tendo em vista, principalmente, que as atividades docentes historicamente foram sempre desenvolvidas de maneira isolada. Além disso, o Prof.10 comenta que o papel docente no curso de Pedagogia UnB/UAB ocorre em meio a muita contradição e que não é simples estabelecer o trabalho em parceria com o tutor a distância, pois a função docente está investida de muita autoridade. Este professor diz:

Existe contradição, por mais que haja esse esforço simbólico, ele não consegue superar a contradição que existe. É de autoridade, de processo de legitimação e de poder, nessa relação [...] por mais que eu faça o esforço da minha própria vigilância, das minhas atitudes, não supera essa questão da autoridade do ponto de vista de quem fez as tarefas iniciais, de quem propôs os textos.

As preocupações do Prof.10 são repetidas por outros 4 professores que apontam para uma realidade que necessita de maiores esclarecimentos, principalmente para os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem. Esses professores comentam suas dificuldades com algumas delimitações dadas ao papel do professor que, em princípio, não deve fazer intervenções diretas nos fóruns ou em outras tarefas desenvolvidas na

plataforma de aprendizagem, segundo o entendimento deles. Nesse sentido, a Prof^a3 comenta:

Eu abro um fórum, o aluno aparece, participa e faz perguntas. A tutora não aparece em tempo. Eu estou na plataforma e eu não vou responder? Eu tenho que mandar um email para a tutora esperando que ela veja a minha resposta e poste lá? Porque eu não respondo?

O Prof.9 apresenta a suas reflexões a esse respeito, comentando sobre sua preocupação em não interferir no trabalho do tutor a distância e sugerindo que a sua interlocução com os alunos deve ocorrer nos encontros presenciais:

Eu acho que o tutor é um professor e isso é um pouco complicado em educação à distância, na UAB e em outras experiências também. Ou seja, até que ponto o tutor pode interceder quando a presença do professor é mais direta com o aluno. Aquilo não está sendo uma ingerência no trabalho dele? Como ele não se vê como professor, ele se vê como tutor, a gente acaba fazendo essa separação. O professor faz uma coisa, o outro faz outra e o aluno outra, né. Quando na verdade, o trabalho do tutor, do professor tutor e do professor supervisor é um trabalho de professor.

Nota-se que existe falta de definição entre alguns professores pesquisados em relação a participação ativa ou não dos professores nos momentos de interlocução via plataforma, no âmbito do curso de Pedagogia UnB/UAB. Parece não haver consenso se esta é uma atribuição somente do tutor a distância ou se é dado ao professor a sua participação. Este parece ser um ponto que não está claro para todos. O Prof.10 sugere que esta questão seja mais debatida no contexto do curso, de tal forma que fique melhor esclarecida, apontando para o fato de ser a favor da participação do professor na plataforma:

Eu também não tenho ainda clareza [...] Entrar nos fóruns ou não [...] Eu vejo que há possibilidade sim do professor entrar nos fóruns e estabelecer relações com os alunos [...] pensar em um planejamento em que o professor supervisor entra sabendo que naquele momento, vai fazer mediação ou vai estar junto com o professor tutor em determinada situação criada, é possível sim.

Embora a definição dos papéis dos atores do processo de ensino e aprendizagem já tenha sido feita no âmbito da UAB através de seminários e de reuniões periódicas com a coordenação do curso, é interessante notar que esta questão foi comentada por 5

professores entrevistados, quando estes trataram do papel do professor. A esse respeito, Belloni (2009, p. 78) coloca um questionamento importante que é: “professor coletivo, quem ensina a distância?” Para esta autora, a discussão acerca do papel do professor é central na análise da EaD, e também bastante polêmica, tendo em vista que este é “chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado”.

A terceira classe aponta para a ideia de que este é um ‘papel em construção’, um papel em desenvolvimento, sem todas as características definidas. Assim, o papel do professor foi associado à programação de atividades que promovam o diálogo da mesma maneira que foi relacionado com a situação de colocar-se no lugar do aluno de EaD.

A experiência educativa junto à EaD remete à problemática da formação do profissional de educação. Afinal, como deve ser a preparação do professor para atuar em uma modalidade repleta de novas configurações? De acordo com Belloni (2009, p. 77), para se pensar em inovação no contexto educacional é necessário que se considere duas condições prévias: “a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores”. No caso da EaD, os professores encontram-se diante do advento das TICs digitais e de sua apropriação de maneira ativa e crítica. Além disso, há o desafio ligado à delimitação clara das funções docentes e, ainda, a necessidade de se pensar a concepção de materiais específicos, voltados para a aprendizagem a distância.

Como você avalia a influência da experiência na UAB/UnB para a sua constituição profissional? Essa pergunta foi feita aos 8 professores que participaram das entrevistas. A classificação das respostas pode ser observada no Quadro 16.

Quadro 16: Avaliação acerca da experiência na UAB/UnB (Professores)

CLASSES	RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisão na noção de vínculo professor aluno ✓ Revisão do que seja material didático ✓ Repensar das múltiplas possibilidades de espaço educativo ✓ Repensar da própria educação ✓ Revisão da relação professor aluno com a entrada dos tutores ✓ Repensar do processo educativo, pois tem muita coisa para melhorar ainda 		13
PRÁTICA EDUCATIVA DIFERENCIADA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Antes da EaD a gente não usava ferramentas tão específicas ✓ Mudança na forma de organizar a disciplina ✓ Construção da disciplina com o apoio de técnicos e tutoras ✓ Trabalho no sistema de co-construção dos materiais 		10
EXPERIÊNCIA POSITIVA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem muito grande ✓ Gostei muito da experiência ✓ Experiência produtiva 		5
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		28

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Professores

Verifica-se que os professores avaliam que a experiência na UAB/UnB provocou, inicialmente, ‘desenvolvimento profissional’ pelo fato de ter proporcionado revisão na noção de vínculo professor-aluno, de material didático, de espaço educativo e da própria educação. Depois, os professores consideram que possibilitou a vivência de uma ‘prática educativa diferenciada’ com o uso de ferramentas específicas, mudança na forma de organizar e construir uma disciplina e com a construção coletiva de materiais.

As duas primeiras classes de respostas encontram-se relacionadas, pois o exercício de uma prática educativa diferenciada pode levar ao desenvolvimento profissional. Os professores pesquisados apontam que a experiência educativa junto à EaD despertou o repensar de aspectos da prática pedagógica, provocando o seu desenvolvimento.

A condição do educador o coloca em constante processo de formação. A construção da profissionalidade docente tem seu ponto de partida na formação inicial e segue sendo construída ao longo da trajetória profissional. A formação inicial não é mais considerada a única nem a principal fonte de preparação do educador. A ela se associa a formação em serviço, também conhecida como formação continuada, formação

permanente ou desenvolvimento profissional, entre outros termos. A formação inicial e a continuada fazem parte de um mesmo processo contínuo e interligado, embora apresentem características distintas.

A crescente produção teórica acerca da educação e o reconhecimento do valor do saber da experiência na constituição da profissão docente levaram ao conceito de desenvolvimento profissional, que pode ser entendido como sendo um “processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão”. Assim, a formação continuada encontra-se associada, antes de tudo, à necessidade de reflexão propiciada pelas experiências de organização do contexto educacional em que o professor atua, pelos desafios vivenciados no dia a dia da sala de aula e pela experiência acumulada (GUIMARÃES, 2005, p. 38).

Para conhecer a opinião dos professores acerca do papel do tutor a distância no curso Pedagogia UnB/UAB, foi apresentada, no questionário, a seguinte questão: Quanto ao tutor a distância, em sua opinião, qual deve ser o seu papel principal? Diante disso, os professores deram as seguintes respostas, apresentadas no Quadro 17:

Quadro 17: Papel do tutor a distância (Professores)

Opções	Número de ocorrências
	Os tutores devem fazer a ponte entre alunos e professor supervisor
O tutor necessita incentivar e estimular a participação dos alunos	5
Ao tutor cabe orientar o estudante sobre a forma como se deve estudar a distância	4
A função do tutor é tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado em uma disciplina	4
Os tutores necessitam ter participação ativa nos fóruns, respondendo aos alunos e fazendo questionamentos	9
Outros	1
TOTAL	27

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

A opção com o maior número de ocorrências (9) mostra que, para os professores pesquisados, o Td necessita ter participação ativa nos fóruns, respondendo aos alunos e fazendo questionamentos. Em seguida, com 5 ocorrências, vem a opção que demonstra que os professores entendem que o Td deve incentivar a participação dos alunos nas

atividades do curso. Outras opções, com 4 ocorrências cada, apontam que os Td devem fazer a ponte entre os alunos e o professor, incentivar e estimular a participação dos alunos e orientar o estudante sobre a forma como ele deve estudar a distância. No item 'outros' a Prof^a6 sugere que o Td deve: "tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo da disciplina pelos fóruns ou outras formas de interação", reforçando as noções sobre o seu papel de mediador do conhecimento junto ao aluno.

Os resultados levam a crer que, inicialmente, os professores estão preocupados em que se estabeleça um processo de interação entre o aluno e o tutor a distância (o profissional responsável pela mediação) e os outros alunos. O que interessa é a participação ativa tanto dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, alunos como de tutores, nos espaços destinados à dinamização dos conteúdos em estudo (geralmente os fóruns), o que demonstra uma perspectiva de incentivo à construção do conhecimento vinda dos professores.

Seguidos autores falam das características do trabalho pedagógico em EaD online. Formiga (2009) fala sobre a valorização atual dada à aprendizagem dita cooperativa, no sentido da existência de uma nova potencialidade na disseminação do conhecimento em função da eficácia das novas tecnologias em fazer isso. Também fala da força das abordagens que focam a aprendizagem do aluno possivelmente levando a uma modificação na função docente que já não tem mais o papel de mera transmissão do conhecimento. "Portanto, cabe agora ao professor (ou tutor) deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor" (p. 44).

A qualidade das situações interativas tem relação com o processo de comunicação entre professor (tutor) e aluno. Tal comunicação necessita oportunizar ao estudante a realização de sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia e independência frente ao conhecimento e à realidade que o cerca. No contexto atual, a prática pedagógica do professor, permeada por novos paradigmas, encontra o desafio de modificar a comunicação no sentido de promover a participação, a bidirecionalidade e a reflexão constante. Ainda, orientar o aluno a realizar análises coerentes e ricas de sentido. Tais ações educativas promovem a descoberta por parte do aluno, o desenvolvimento da sua sensibilidade e coragem para a autonomia (NEDER, 2005 e LEAL, 2009).

No decorrer das entrevistas, diante da pergunta que trata da percepção do professor sobre o seu papel em relação aos papéis dos outros atores, os professores comentaram, com 12 ocorrências, que acham que o tutor 'é um professor'. Alguns exemplos de depoimentos nesta perspectiva: "acho que o tutor é um professor e esse deve ser o seu papel" ou "eu os qualifico como professores".

Outras 6 ocorrências tidas no decorrer das entrevistas, relacionaram o papel do Td à 'preparação profissional', em termos teóricos, estudando os conteúdos da disciplina e perguntando ao professor sobre suas dúvidas, pois é o tutor que estará em contato direto com o aluno nos desenvolvimento das aulas, segundo os professores. Mas, muitas vezes o tutor pode não estar preparado. A situação de despreparo do tutor pode acontecer tanto no que se refere ao aspecto da atividade de tutoria quanto em relação ao conteúdo da disciplina.

Nesse sentido, com 3 ocorrências, os professores entendem que o Td deve ser um 'especialista no assunto da disciplina' em que vai trabalhar. Essas ocorrências foram seguidas de críticas ao processo de seleção ocorrido no curso de Pedagogia UnB/UAB que, segundo professores participantes da pesquisa, não favorece a seleção de profissionais especialistas. Nesse sentido a Prof^a1 comenta:

O nosso tutor ele tem que ser um *expert*, um especialista na área, ele tem que ser formador[...]se ele não sabe os conceitos básicos para serem trabalhados, o que o aluno vai saber?[...] Eu não tenho que dar aula pra tutor. Eu quero deixar muito claro isso: eu posso até tirar dúvida do tutor em alguma coisa, mas eu não tenho que ensinar o conteúdo da disciplina. Porque aí ele estará no mesmo nível do meu aluno! Então eu acho que esse é um dos equívocos que a UAB está tendo. Que é querer que um tutor domine todos os conteúdos.

E a Prof^a8 salienta:

Às vezes, o edital, ele é falho nisso. E, às vezes, por ter que observar algumas questões administrativas você não pode mandar o tutor embora. E, na verdade, o problema também não é só do tutor [...] ele se matriculou naquilo que estava lá no edital [...] O que que eu falo com isso? Se você for comparar esse edital que está aberto para tutoria e o edital que está aberto agora mesmo, para a seleção de professores para fazer a substituição do quadro, aí você vê que o perfil par os professores está bem determinado. É um professor que tem formação nisso, que tem imersão nessa área e tal.

E aqui cabe perguntar se os tutores a distância estão preparados para o exercício da docência voltada para a sua participação ativa e o estímulo da participação dos alunos em ambiente virtual? Esses profissionais estão responsáveis por fazer a mediação pedagógica, inclusive dos conteúdos teóricos, junto aos alunos na plataforma. E se não estão prontos para este exercício, pergunta-se como tem sido feita a preparação destes profissionais para que adquiram as competências para este trabalho? Segundo Foerste (2005), não resta dúvida de que as mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico do professor universitário necessita ser compreendida de maneira aprofundada. Principalmente, com a introdução da educação a distância e de um conjunto significativo de atores novos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Com respeito à função do tutor presencial perguntou-se: Em relação ao papel do tutor presencial, em sua opinião, qual é a sua função mais importante? Os professores apresentaram suas respostas, o que pode ser conferido no Quadro 18.

Quadro 18: Função do tutor presencial (Professores)

Opções	Número de ocorrências	
Aplicação das avaliações presenciais		2
Auxílio no uso dos computadores e da biblioteca do pólo		3
Realização de algumas atividades em grupo sugeridas no curso		4
Oferecimento de apoio aos alunos respondendo as suas dúvidas e queixas		3
Promoção de debates com os estudantes sobre os conteúdos que estão sendo estudados nas disciplinas		5
Outros		2
TOTAL		19

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

O item com maior número de ocorrências (5) trata da função do tutor presencial (Tp) relacionado com a promoção de debates dos conteúdos estudados nas disciplinas. Depois, com 4 ocorrências, a função do Tp foi associada com a realização de atividades de grupo. É curioso notar que as opções com maior número de ocorrências associam a tutoria presencial às funções da docência.

Porém, no item 'outros', duas professoras dão a entender que o papel do tutor presencial está bem definido e com possibilidades de ser produtivo da maneira como está

delimitado. A Prof^a2 pontua que o papel do tutor presencial se relaciona com: “logística e acompanhamento dos alunos”; a Prof^a6 propõe que o Tp deve “coordenar todos os tipos de atividades que acontecem no polo, tanto avaliações presenciais, trabalhos, dúvidas”, dando a entender que seu papel está identificado com o gerenciamento das atividades no polo e que tal gerenciamento pressupõe muita atividade.

Nas entrevistas, contudo, a tutoria presencial foi abordada e os depoimentos dos professores pesquisados convergem para a noção de que o Tp deva ter postura de educador, ter função pedagógica. Segundo a depoente Prof^a3, de fato, o papel do tutor presencial está definido e se associa às funções de caráter administrativo, com o auxílio e apoio nas atividades dos alunos nos polos. Mas, essa professora, em seu relato, comenta que esse papel necessita ser reavaliado e completa sua fala sugerindo que os tutores presenciais auxiliem os alunos nos estudos sobre as regras da ABNT. Ela diz:

Quando nós começamos com o curso de Pedagogia, ninguém sabia qual era a sua função. E aí, finalmente, se fez um curso em 2008 [...] justamente para se definir os papéis de cada um: professor supervisor, tutor presencial, tutor a distância e etc. Porque não havia essa clareza. À medida que foi passando o tempo, o que eu percebo é que existe uma acomodação sobre essas funções e que esse tutores presenciais não percebem que sim, na minha opinião, devem ter uma função pedagógica.

No decorrer das entrevistas, outras 4 ocorrências apontam para críticas no sentido de que o Tp não preenche o espaço que lhe caberia no trabalho pedagógico da UAB/UnB, ficando muito mais em uma posição administrativa e se acomodando. Outro ponto de vista é apresentado pela Prof^a1 que considera que seria impossível para o tutor presencial dar conta de auxiliar o aluno em relação a todos os conteúdos de todas as disciplinas do curso. Ao mesmo tempo essa professora sugere que esse profissional pode orientar discussões em grupo no polo. Ela comenta:

Olha o momento que a gente vive. Eu acho que essa transição vai também passar. O tutor presencial, no início, ele ficava para ligar os computadores porque os alunos não sabiam ligar o computador [...] a tarefa dele era ligar o computador, abrir a disciplina porque o aluno não sabia a senha, conduzir isso. Era uma iniciação para aquele aluno. A gente observa que os alunos vão adquirindo essas aprendizagens e vão liberando o tutor disso... E aí eles têm algumas situações que eles vão ficando na posição de providenciar o texto e tal. E muitos deles têm formação. Que poderia fazer determinados grupos de estudos, discutir uma temática lá tranquilamente para aproximar esses alunos do polo.

Então, eu acho que ainda tem essa função que a própria UAB ainda não consegue trabalhar isso no tutor.

A percepção de que o tutor presencial deva ter postura de professor e função pedagógica provoca a necessidade de reflexão, pois tal proposição tem limitações, dentro mesmo da definição do perfil de tutor presencial prevista pela UAB. De qualquer forma, neste estudo, reiteram-se as palavras de Belloni (2009) que sugere que o tutor presencial deva ficar responsável por coordenar e orientar a exploração de materiais em grupos de estudo, porém sua função seria mais de caráter social do que pedagógico.

O Quadro 19 mostra as respostas dos professores referentes ao papel do estudante de EaD. Para tanto, foi apresentada a seguinte questão para os participantes: Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião?

Quadro 19: Perfil do aluno de EaD (Professores)

Opções	Número de ocorrências	
Apresentar domínio das ferramentas de comunicação		1
Ter independência e iniciativa para encontrar soluções		3
Demonstrar ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos		7
Adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso a distância		3
Participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso		4
Outros		1
TOTAL		19

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Com 7 ocorrências, a opção com maior número sugere que os professores pesquisados entendem que o perfil desejável para o aluno de EaD é ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos. Verifica-se que, em seguida, os professores demonstram achar que o aluno deva ter participação ativa nas discussões pedagógicas do curso. Depois, o aluno necessita adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso em EaD e, por último, apresentar domínio das ferramentas de comunicação. No item 'outros' a Prof^a11 afirma que o aluno necessita ter "autonomia nos mais diferentes aspectos, especialmente autonomia intelectual".

O ponto levantado pela Prof^a 11 chama a atenção e tem relação com a questão da disciplina para os estudos, porque se refere à autonomia do aluno, um aspecto

determinante para o sucesso do aluno estudante na EaD ou não. A autonomia do aluno é um princípio que pontua que “as pessoas têm capacidade para tomar decisões a respeito do que, como e em que grau aprendem”. Entende-se que as pessoas, a partir desse princípio, têm capacidade de desenvolver sua autonomia (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 348). Depois, a autonomia pode ser entendida como uma capacidade de se relacionar com o conhecimento de forma crítica, autônoma, com condições de discernir os elementos ideológicos daquele saber. Neste caso, o ensino deve preparar o aluno para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, por meio do diálogo e do gerenciamento dos conflitos cognitivos.

Então, ao mesmo tempo em que é necessário se esperar do aluno a autonomia, entende-se que ela necessita ser desenvolvida junto ao estudante a partir de princípios pedagógicos que a contemplem. Ao contrário, a noção de autonomia pode ser confundida com um atributo que o aluno necessita ter para ser aluno a distância. Nesse sentido, ao corpo docente não caberia muito que fazer, caso o aluno não se apresente “intrinsecamente” autônomo ou demonstre independência natural para os estudos. Isso pode significar que muitos cursos em EaD estão deixando os alunos a cargo de seu aprendizado, e tutores estão se colocando em uma posição passiva, apenas aguardando as demandas do alunos para lhes sanar as dúvidas. Se o tutor não for ativo, colocando questões instigantes, levantando discussões entre os alunos poderá estar confundindo a autonomia dos alunos com deixá-los isolados e sem o apoio devido.

Em outras palavras, na perspectiva sócio-interacionista a prática pedagógica sintetiza as ações de ensinar e de aprender em uma unidade dialética. Por isso, faz-se necessário identificar as condições e circunstâncias que possibilitam a integração das ações de ensinar e aprender no contexto educacional. A ação de ensinar tem “dupla objetivação”: primeiramente, a ação de ensinar necessita ser dirigida ao primeiro objeto da atividade de ensino: o sujeito que aprende. Nesse caso, ensinar tem a finalidade de proporcionar ao sujeito que aprende a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente, o que provoca transformação psíquica neste sujeito e algum tipo de desenvolvimento naqueles envolvidos com a prática educativa. A “segunda objetivação” do ato de ensinar diz respeito à atuação do profissional educador, levando ao segundo objeto da atividade de ensino: o conteúdo dessa atividade, ou seja, o que ensinar e como organizar o ensino (BERNARDES, 2009, p. 237).

Nas entrevistas, a questão do papel do aluno voltou a ser abordada gerando o Quadro 20 abaixo.

Quadro 20: Papel do aluno (Professores)

CLASSES	RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
HABILIDADE PARA LIDAR COM LÓGICA DE ENSINO DO CURSO <ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno necessita apresentar a estrutura de pensamento exigida pelo curso ✓ Necessita compreender as exigências da tarefa ✓ Necessita saber perguntar ao mediador, ao professor ✓ A forma de trabalhar no curso a distância tem que ser diferente ✓ O que é uma participação efetiva num fórum ✓ Necessidade de se expor apresentando suas ideias no fórum ✓ O aluno da educação à distância não é diferenciado, ele vive em um contexto diferenciado 		22
DISCIPLINA E ORGANIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disciplina ✓ Dedicção a esse curso ✓ Ele não tem ninguém ali dando os comandos ✓ Organização para aprender 		14
INTERESSE E MOTIVAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivação interna ✓ Desejo ✓ Vontade ✓ Interesse 		9
HABILIDADE PARA LIDAR COM NOVAS TECNOLOGIAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições para eu aderir àquele tipo de trabalho ✓ Noções básicas de computador, das TICs e da Internet ✓ Ou ele aprende ou ele já sabe 		5
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		49

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Professores

Do total de 49 ocorrências, 22 apontam para a classe ‘habilidade para lidar com a lógica de ensino do curso’. Nesse sentido, os professores consideram que o aluno necessita ter postura mais participativa, dando retorno aos professores e tutores no sentido de que entenderam as tarefas, que refletiram sobre o conteúdo estudado, que têm opinião sobre o assunto. Outras 14 ocorrências levaram à classe ‘disciplina e organização’ e apontam que os professores entendem que o aluno de EaD necessita ter disciplina e organização nos estudos. Além disso, a classe ‘interesse e motivação’ demonstra que os professores consideram que é necessário que o aluno tenha também interesse e motivação interna. Por fim, concordando com os resultados encontrados com a aplicação dos questionários, os professores acham que o aluno deva ter habilidade e noções básicas para lidar com a tecnologia.

Ao mesmo tempo, todos os professores demonstram ter clareza, a partir de seus relatos, de que os alunos do curso, em sua maioria, não apresentam estas características, com exceção do interesse e da motivação. Os professores demonstram saber que os alunos são de classes populares, que não tiveram oportunidade de estudar até aquele momento, que compõem um público muito diferente do jovem do presencial, um público que já tem uma idade mais avançada pelas circunstâncias históricas, que tem um acesso aos bens culturais muito limitados, do ponto de vista de repertório da leitura e da escrita e que estes fatores afetam nos seus rendimentos escolares, e que o perfil desejado para o aluno de EaD é um perfil a ser conquistado, no caso da UAB/UnB.

É interessante notar que no ambiente informatizado de aprendizagem, mesmo em um modelo de construção de conhecimento, os estudantes trabalham em relativo isolamento em relação aos outros. Contudo, na experiência prática, os professores relatam situações de superação das expectativas e de avanços no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos. Destaca-se o relato de experiência do Prof9 que comenta ter se surpreendido com a autonomia de seus estudantes.

Foi agora nessa parte que eu trabalhei com [...] a prática. E o que me surpreendeu a distância é que eles fizeram tudo isso sem a minha presença [...] E quando eu cheguei lá pra ver a prática [...] houve a compreensão absoluta daquilo que a gente estava pensando, da forma de fazer. Agora isso aconteceu pelo fórum. No fórum houve a discussão [...] um acompanhamento do que os grupos estavam fazendo bastante intenso. E uma discussão bastante intensa [...] Esse foi o meu grande...e aí eu, pra mim, eu comprovei que realmente educação à distância não tem medidas, não tem barreiras [...] nós ficamos inseguros em relação a EaD e aí na UAB funcionou perfeitamente, muito melhor do que a gente esperava, um encanto! Quase todos os alunos participaram muito ativamente, foram muito responsáveis e compreenderam bem a ideia do processo de trabalhar com a disciplina que é uma coisa que eles não estão acostumados.

Uma questão que foi colocada aos professores foi: Qual a maior dificuldade que você percebe que os seus alunos enfrentam no trabalho pedagógico em EaD? Suas respostas podem ser vistas no Quadro 21:

Quadro 21: Dificuldades dos alunos (Professores)

✓ RESPOSTAS CLASSES	OCORRÊNCIAS
NAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICA E ACADÊMICA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com a língua portuguesa ✓ Em utilizar as regras ortográficas ✓ Aluno que não consegue interpretar ✓ Alguns tiveram um intervalo significativo nos estudos e com isso eles perderam o hábito de leitura ✓ Dificuldades na leitura e interpretação de texto ✓ Leem pouco e escrevem mal ✓ Dificuldades em saber o que o autor diz sobre aquilo, sem achismos ✓ Dificuldades em se apropriar de um conceito ✓ Reler, fazer resenha, resumo, isso tudo que qualquer aluno precisa fazer ✓ Fica difícil de eles trabalharem com aquela escrita mais acadêmica ✓ Transpor aquilo para um projeto, colocando algumas normas ✓ Ele tem muita dificuldade de se fazer entender 	53
NO ACESSO AO COMPUTADOR E À INTERNET <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nesses locais, nesses polos, o acesso ✓ Depende desse caminhar da tecnologia ✓ Depende da infraestrutura econômica ✓ O lugar de vida dessas pessoas ✓ Eles têm que ir ao pólo, postar a tarefa, participar do fórum ✓ A maior dificuldade é ainda o próprio computador. E a Internet ✓ São coisas que eles nem têm nas casas. É só no pólo 	21
NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de organização deles ✓ Não dá pro aluno pensar que ele vai estudar duas horas no fim de semana somente ✓ A dificuldade de se organizar melhor ✓ A questão dos prazos é muito recorrente ✓ Alguns alunos por morarem longe acham que se ele chegar no polo às oito horas, às onze ele já terminou de responder tudo 	17
NA EXPOSIÇÃO DAS DÚVIDAS SOBRE AS TAREFAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acham que são inferiores aos alunos do presencial ✓ Muitas vezes, se sentem inibidos, não conseguem se expressar por escrito ✓ Tem dúvida, mas ele não diz ao tutor ✓ Nossos alunos foram educados para uma cultura do silêncio ✓ O exercício de perguntar sobre a tarefa se torna um desafio para o aluno ✓ Nós professores colocamos à disposição o fórum de dúvidas, mas o fórum de dúvidas ele pode ter uma representação meramente burocrática 	15
NA APROPRIAÇÃO DO SEU PAPEL DE ALUNO DA EAD <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepção equivocada do que é EaD ✓ Alguns não querem comprometer a sua imagem de adulto, tendo de escrever e se expor na situação virtual ✓ Alguns acham que não é necessário ir aos encontros presenciais ✓ Ele não se reúne no polo 	12
NO DOMÍNIO DO AMBIENTE <ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno não tem domínio das ferramentas que utiliza no ambiente virtual ✓ Não sabe fazer um e-mail, não sabe postar uma coisa ✓ Não são todos que tem a relação boa com o computador ✓ É questão cultural 	8
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	126

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Professores

Os professores falaram muito sobre os alunos, demonstrando atenção à sua situação. A classificação das respostas aproxima-se dos resultados dos questionários, mas nas entrevistas, os professores puderam expor com mais propriedade suas preocupações acerca da necessidade de desenvolvimento de competências lingüísticas e acadêmicas por parte dos alunos.

Para exemplificar as ideias do quadro, alguns relatos de professores parecem contribuir. A Prof^a7 fala do papel do aluno como sendo o mesmo de um aluno universitário e faz uma análise da dificuldade dos alunos em entender a função do fórum:

O papel dele para mim é igual. Eu acho que hoje a gente é que tem de pensar nessas formas diferenciadas de aprendizagem [...] Os alunos da pedagogia ainda não conseguem, eu não sei se é entender, mas aproveitar o recurso. Aproveitar a qualidade, aproveitar a importância dele para com um lugar de aprendizado e um lugar de interação. A construção de conhecimento. Os alunos utilizam os fóruns como se fosse uma tarefa; “eu tenho de participar” [...] a gente coloca o fórum avaliativo para garantir que o aluno participe. Igual: “eu gostaria muito que meu aluno lesse um livro, como ele não lê, eu boto ele avaliado”, sabendo que a função primordial não deveria ser assim [...] Eles têm uma dificuldade de entender aquele fórum como esse momento, a nossa aula presencial. O que é que dificulta?

O Prof.9 faz uma leitura social das dificuldades dos alunos bastante procedente, afirmando:

Olha tem que pensar também, que esse é um programa de inclusão. O programa de educação à distância, é um programa de inclusão. De incluir aquele que estava fora do processo de formação [...] Então com o processo de inclusão, ele vai pegar aquele que estava fora, que não estava incluído. Então do ponto de vista, do conhecimento, do preparo, é lógico que ele não vai estar no mesmo nível daquele que entra numa universidade depois de se preparar, estudando anos, fazendo cursinho, estudando nas melhores escolas e etc. Então nesse aspecto ele tem uma defasagem em relação a esses outros estudantes. E tem defasagens que são complicadas porque faz parte da cultura local, o modo de falar, o jeito de se expressar [...] E aí isto dentro de uma cultura acadêmica que quer as coisas bem definidas, bem escritas, eles tem alguma dificuldade [...] E eles acabam entrando no mundo acadêmico e aí como eles têm os textos de referência eles acabam aprendendo bastante com isso. Mas evidentemente que é um processo um pouco mais longo, em quatro anos você não muda uma cultura.

A esse respeito é interessante observar as palavras de Charlot, que reflete:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular (CHARLOT, 2006, p. 15).

As ideias de Charlot levam a pensar no compromisso do professor com o aluno e com sua condição. Assumir o compromisso de atuar na UAB, com o público alvo que ela atende, implica em assumir as consequências e as demandas daí advindas. Nesse sentido, a Prof^a2 comenta sobre sua percepção acerca das dificuldades dos alunos com a escrita e a leitura e sobre os possíveis encaminhamentos para a questão:

Eles têm problemas com a escrita [...] têm dificuldade de leitura [...] isso me incomoda porque eu estou formando professor [...] eu acho que esse é um problema, mas eu não sei como equacionar ou se a EaD é a via de equacionamento disso. Não é. Eu acho que isso pode ser minimizado a partir do momento que o aluno desenvolver uma rotina de leitura [...] não é que eles não sejam capazes. Eles não se sentem capazes de produzir, de reproduzir a mesma ideia com vocabulário próprio porque, que às vezes, eles não têm. A formação vai ter que ser lendo, então..

A questão das lacunas na formação inicial dos alunos, que refletem na organização do trabalho pedagógico no curso de Pedagogia UnB/UAB, foi uma questão comentada por outros professores e, também, pelos tutores a distância. Nesse sentido, cabe aqui retomar algumas das características apontadas por O'Rourke (2003, p. 22) no sentido de se observar o aluno do ensino à distância e, também, o aluno da UAB: adultos com vidas ativas, compromissos familiares e profissionais; que podem estar afastados do ensino formal há algum tempo; e podem não ter possibilidade de contatar com bibliotecas ou com outros recursos acadêmicos.

Na análise da prática educacional vê-se o processo de ensinar e o processo de aprender como uma unidade indissolúvel (COLL; MONEREO, 2010). A abordagem teórica de Vigotski (2003) privilegia três aspectos quando trata do processo de ensino e aprendizagem: o aluno (inter)ativo, o professor mediador e organizador do ambiente

educativo e a comunicação/interação de caráter educativo. E esses aspectos necessitam sempre de uma análise conjunta, levando em conta a sua relação de interdependência. Portanto, pensar o aluno, pressupõe pensar a atuação do professor e os processos didáticos mais pertinentes para a abordagem pedagógica numa dada situação.

Por fim, comenta-se sobre a necessidade de se inserir o estudante dentro de um novo contexto de aprendizagem, em que ele necessita desenvolver novas estratégias e novas habilidades. Assim, a familiarização inicial com as tecnologias constitui uma tarefa fundamental a ser realizada junto ao aluno, com a oferta de esclarecimentos às suas possíveis dúvidas, não só em relação ao ambiente virtual e suas ferramentas, mas também em relação à compreensão de toda a estrutura, organização e operacionalização do curso. Além disso, a Prof^a3 propõe uma saída para as dificuldades dos alunos no tocante às dificuldades lingüísticas, dizendo: “A UAB tem que oferecer não só um curso de introdução à informática como um curso de português, não só aos que venham a entrar como aos que já estão, porque esse é um problema estrutural”.

4.2.2 – Perspectivas dos tutores a distância pesquisados (Dimensão 2)

A análise da segunda dimensão junto aos tutores a distância partiu de três perguntas do questionário, que versam sobre os papéis do professor, do tutor presencial e do aluno no contexto da EaD. São elas: Qual a característica que você considera mais importante para um professor em EaD?; Em relação ao papel do tutor presencial, em sua opinião, qual é a sua função mais importante? e Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião? Além disso, foram feitas questões nas entrevistas que buscaram conhecer a opinião do Td sobre a sua função na EaD em relação às funções dos outros atores.

Primeiramente, foi perguntado: Qual a característica que você considera mais importante para um professor em EaD? O Quadro 22 mostra os resultados para esta questão.

Quadro 22: Característica para um professor em EaD (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências
	Ter domínio do conteúdo da disciplina
Ter bom entrosamento com os tutores e equipes de apoio do curso	7
Compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD	14
Variar as atividades com frequência para tornar o ensino mais atrativo	7
Conhecer boas técnicas para a elaboração de atividades em ambiente virtual	6
Outros	-
TOTAL	45

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

A opção com maior número de ocorrências (14) aponta que, para os Td respondentes, a característica mais importante para o professor em EaD é compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno nesta modalidade educativa. Em seguida, com 11 ocorrências, os Td demonstram achar que o professor deve ter domínio do conteúdo da disciplina. Com 7 ocorrências cada, duas opções demonstram que os Td entendem que o papel do professor envolve ter bom entrosamento com os tutores e equipes de apoio do curso e variar as atividades com frequência para tornar o ensino mais atrativo. Por fim, com 6 ocorrências, os Td deram a entender que ao professor em EaD cabe conhecer boas técnicas para a elaboração de atividades em ambiente virtual.

A função do professor, também foi abordada nas entrevistas. De acordo com as respostas dos sujeitos depoentes, foram organizadas quatro classes que refletem suas opiniões acerca da função do professor. Inicialmente, com 31 ocorrências, destaca-se a classe 'apoio e orientação' aos tutores e aos alunos no decorrer do processo educacional, significando que o professor deve acompanhar o processo, tirar dúvidas sobre o material, tirar dúvidas e ensinar o tutor, fazer reuniões frequentemente com os tutores a distância, orientar os alunos, orientar em relação ao conteúdo que vai ser ministrado, sugerir melhorias e atuação mais discreta.

A outra classe, elaborada a partir de 8 ocorrências, tem a ver com noção de que o professor necessita ter 'abertura e flexibilidade', no sentido de entender que as turmas têm dinâmicas diferenciadas, de apresentar abertura e de fazer trabalho de construção de conhecimento conjunto.

Em relação ao processo de aprendizagem do aluno em EaD, estudiosos como Moran (2000) e Formiga (2009) falam do novo papel para o professor diante da ESaD apontando para a atual valorização da aprendizagem cooperativa, no sentido da existência de uma nova potencialidade na disseminação do conhecimento em função da eficácia das novas tecnologias em fazer isso. Também falam da força das abordagens que focam a aprendizagem do aluno levando a uma modificação na função docente que já não tem mais o papel de mera transmissão do conhecimento. Nesse sentido, “cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor’ o aluno, os tutores (MORAN, 2000, p. 44).

Formiga (2009) fala que um obstáculo a ser enfrentado pelo professor de EaD é o fato de existir um excesso de informações disponíveis. Portanto, professor e aluno necessitam centrar suas atenções nas informações, optando por conteúdos e pelas fontes que as dispõem, levando-se em conta principalmente a força da Internet para a disseminação de acesso às informações.

Mais duas classes foram elaboradas a partir das respostas dos Td participantes da pesquisa: ‘elaboração da disciplina’, significando que o professor é o elaborador da disciplina, deve prover todo o conteúdo e indicar leituras, sites e material de aprofundamento e ‘papel importante’, tendo neste item 4 ocorrências afirmando que o papel do professor é muito importante e que a parte dele é primordial.

Diante de tantas atribuições esperadas para o professor, em EaD reitera-se que o professor universitário pode não apresentar todos as competências requeridas para se atuar na EaD. Por isso, para dar sentido à sua ação, torna-se relevante resgatar os motivos porque o professor se envolveu com a trabalho na educação a distância, lembrando que a essência da EaD necessita estar na sua proposta pedagógica.

Por fim, retoma-se que, de maneira geral, um curso de Pedagogia visa proporcionar ao estudante uma formação crítica acerca da educação e do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, propõe-se que sejam identificados os elementos que favoreçam uma boa experiência de aprendizagem, mas associando-os aos princípios de formação do pedagogo, no sentido de se evitar a

reprodução de práticas sociais, enfatizando ações conscientes e responsáveis por parte do futuro profissional docente.

Outra questão abordada nas entrevistas buscou conhecer a percepção dos Td acerca do papel exercido por eles, levando em conta a relação entre a tutoria a distância e as funções dos tutores presenciais, dos professores e dos alunos. Ela diz: Como você vê o seu papel de tutor a distância no trabalho pedagógico realizado na UAB?

Quadro 23: Percepção dos tutores a distância sobre o seu papel (Tutores a distância)

CLASSES	RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuidado, zelo, até na forma como vai se expressar ✓ Evitar situação constrangedora para o próprio aluno ✓ Se comunicar individualmente com o aluno problemático ✓ Não deixar que o sentimento de abandono prevaleça no aluno ✓ Doce e firme ao mesmo tempo 	46
MEDIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer a mediação do conhecimento ✓ Trazer os alunos para aquela área com encanto ✓ Dar retorno para que o aluno entenda ✓ Dinamizar os textos no fórum 	43
ORIENTAÇÃO ORTOGRÁFICA E METODOLÓGICA AO ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olha o português, se está escrito correto, se não está ✓ A questão da grafia ✓ Orientação sobre os trabalhos de graduação 	19
AVALIAÇÃO DO ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidade com a correção do trabalho ✓ Identificar a aprendizagem individual ✓ Avaliar o tempo todo 	18
INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO DO ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar e incentivar o aluno a participar ✓ O aluno pode ficar com medo de perguntar ✓ Estímulo ao uso das palavras 	14
ELO ENTRE OS ATORES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dá feedback ao supervisor da disciplina ✓ É o elo entre as ideias do professor autor e o aluno ✓ Faz a junção da professora da disciplina, com os alunos e com o tutor presencial 	14
PREPARAÇÃO TEÓRICO/PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decodificar o conteúdo da disciplina ✓ Discutir os textos com o professor 	10
TROCA DE EXPERIÊNCIA COM OUTROS TUTORES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pode usar o fórum só para os tutores ✓ Troca dificuldades e dicas com outros tutores ✓ Discute a avaliação com outros tutores 	7
DOCÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É o docente online ✓ É como se fosse um professor presencial 	6
COMPROMISSO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compromissado ✓ Cuidados com as leituras e na observação do aluno 	4
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		181

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Td

Foram organizadas 10 classes, considerando as respostas dos Td sobre como vêem o seu papel em relação ao papel dos outros atores do processo de ensino e aprendizagem. A primeira classe, com 46 ocorrências, aponta que, para os Td participantes deste estudo, o seu papel se relaciona com a ‘habilidade de comunicação e afetividade’. Algumas expressões que caracterizam essa classe são: cuidado, zelo, até na forma como vai se expressar; evitar situação constrangedora para o próprio aluno; encarar cada um como cada um, não como grupo; quando o tutor é afetivo tem uma turma mais participativa; se comunicar individualmente com o aluno problemático; não deixar que o sentimento de abandono prevaleça no aluno; tem que se comunicar com delicadeza e respeito; doce e firme ao mesmo tempo.

Muito próxima em número de ocorrências (43), outra classe se forma e se associa ao trabalho de ‘mediação’ no sentido de fazer a mediação do conhecimento; trazer os alunos para aquela área com encanto; valorizar os talentos; ter contato nos encontros presenciais; domínio do conteúdo; dar retorno para que o aluno entenda; dinamizar os textos no fórum.

Nota-se que a questão que trata do papel do tutor a distância foi bastante comentada pelos próprios tutores a distância. Foram computadas 181 ocorrências. Partindo do princípio de que a profissão de tutor é recente e que ainda não existe uma compreensão formada em nível intersubjetivo, é de se esperar que os Td apresentem muitas informações, pois esta é uma forma de compor para si mesmo uma ideia sobre a questão da tutoria.

A profissão de tutor, como foi dito antes, é recente, no contexto da educação superior. Não existem tantas referências para se pautar as ações de tutoria. Por isso, entende-se que existem desafios para a sua prática. De qualquer forma, três aspectos se destacam a partir dos levantamentos dos tutores sobre o seu papel.

O primeiro deles diz respeito ao aspecto da afetividade. Assim sendo, considera-se, inicialmente, o depoimento da Td^{a1} que fez o seguinte comentário sobre esse ponto:

Como ser afetivo dentro da modalidade a distância? Porque alguns dizem que não é possível, mas é. Toda uma questão de você saber colocar as palavras certas no local certo. Quando você vai mandar uma mensagem, por exemplo, para os alunos de uma forma geral: o prezado quer dizer uma coisa, o querido aluno já

tem uma outra entonação, um abraço no final da tarde, no final da mensagem. [...] A questão da netiqueta tem que estar sempre presente. Você não usar palavras de caixa alta num momento que não se deve. Então, essa diferenciação é que choca mais. O fato de você estar tão presente e tão ausente ao mesmo tempo. De você conhecer tão bem uma pessoa que está lá em Carinhanha e nunca ter visto ela. Acho que isso que torna fascinante a EaD.

Conforme discussão feita no capítulo 2 deste trabalho, o papel de tutor pressupõe muitas habilidades. O tutor faz intervenções de variadas maneiras, dando apoio emocional ao aluno em seu processo de aprendizagem. Por isso, uma das habilidades principais para o exercício de tutoria diz respeito às estratégias de comunicação. E, considerando os resultados desta pesquisa, os tutores parecem estar cientes desta nuance de seus trabalhos.

Entre muitas questões pertinentes, no contexto da EaD online, Harasim et al. (2005) observam a precisão em se valorizar aspectos relacionados a regras para o comportamento no ambiente online (netiqueta) que favoreçam a boa convivência entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Netiqueta, ou o comportamento que se espera que professores, tutores e alunos apresentem em uma sala de aula virtual, diz respeito às regras de comportamento nas redes e abrange as questões de construção e manutenção de um senso de comunidade online.

Harasim et al. (2005) defendem que uma atmosfera positiva pode reduzir a ansiedade da comunicação online e contribuir para um ambiente agradável. Apesar de a proposição de regras de netiqueta parecer, muitas vezes, não prever o conflito na sala de aula virtual, dando a entender que tudo pode ser resolvido com a manifestação de bom humor ou utilizando-se frases de reforço como: 'boa ideia' ou 'obrigado pela sugestão', sua proposta é necessária no contexto do ambiente virtual, pois os conteúdos ficam registrados na plataforma e pedem mais cuidado por parte dos membros de uma turma.

Assim, de acordo com as ideias de Harasim et al. (2005), para se criar uma boa atmosfera, os atores do processo ensino aprendizagem devem, por exemplo: responder às mensagens prontamente; personalizar as observações; evitar comentários hostis e com o uso de palavras grosseiras, sexistas ou racistas; promover a cooperação oferecendo assistência e apoio aos outros participantes e compartilhando ideias.

Outro ponto refere-se à mediação pedagógica. Destaca-se, inicialmente, que o relato da Td^a 17, que faz sua defesa em prol de um trabalho pedagógico baseado na perspectiva do sócio-construtivismo. Ela ainda comenta que o fórum é um espaço de interação privilegiado. Ela diz:

...o que muda é a forma de trabalhar. Porque tanto eu posso ter uma sala de aula enquadradinha, onde todo mundo senta atrás do outro e olha para a nuca do outro e a interação não acontece e o professor é a autoridade máxima e absoluta, como eu posso ter uma sala de aula sócioconstrutivista, onde todos interagem. Há uma troca, construção de saberes, etc. A mesma coisa é na EaD. E eu te dei um exemplo disso. Quando eu não tinha fórum, era uma coisa quadradinha. Quando você tem fórum, você trabalha com música, com imagens...

Mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação”, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (GERVAI, 2007, p. 32). A mediação pode ser feita pela tecnologia, por exemplo, um livro faz a mediação entre o sujeito e os conhecimentos ali expostos, mas também pode ser feita pela ação humana. Os educadores, como mediadores, têm a função de interceder na relação do sujeito aprendiz com o conhecimento acumulado, expressos em fatores sociais, culturais e históricos. Nessa perspectiva, “o professor tem o papel explícito de interferir e provocar avanços que não ocorreriam sem a intervenção do professor” (GERVAI, 2007, p. 33).

Tanto a questão da afetividade, quanto a questão da mediação foram colocados como pontos fundamentais pelos tutores a distância. É importante destacar que, para professores e tutores presenciais, o que se espera inicialmente dos Td é uma participação ativa no ambiente virtual de aprendizagem, sugerindo que suas expectativas giram em torno da mediação pedagógica.

No caso do tutor a distância, nos cursos da UAB, sua função é fazer a mediação, interferir no espaço do ambiente virtual, além de outras intervenções. A mediação do tutor nos espaços de interação, como o fórum, ferramenta muito utilizada para a dinamização dos conteúdos no AVA, possibilita o trabalho pedagógico entre o aluno e o conhecimento, o aluno e o tutor e entre os alunos, garantindo um trabalho baseado na colaboração. Gervai (2007), em seu estudo, constatou que a intervenção determina o tipo de experiência educacional vivenciada pelos alunos. No caso de sua pesquisa, o professor

que quase não interferia entre os alunos, em situação de aprendizagem no espaço do fórum, gerou pouca interação entre os alunos e quase nenhuma produção acadêmica.

Finalmente, embora não tenha sido expresso claramente pelos tutores em seus relatos, considera-se que um aspecto que permeia a discussão sobre o papel do tutor é a questão de sua identidade profissional. Nesse sentido, a Prof^a17 comenta sobre sua percepção no papel de tutora a distância e sugere que esta questão tem que ficar mais esclarecida:

Quem somos nós? Qual é a nossa figura? Porque o professor supervisor, ele escreve o curso, mas quem está lá na ponta é tutor a distância [...] Porque, na realidade, nós não somos tutores, nós somos também professores. Mas, eles ainda não acharam uma denominação para a gente. Porque, quem somos nós? Que nome nós temos? [...] Então, tem algumas coisas que precisam ser ajustadas.

Este aspecto pode ser discutido a partir da próxima questão, que trata do desenvolvimento profissional. Como você avalia a influência da experiência na UAB/UnB para a sua constituição profissional? Esta foi a pergunta feita aos 8 Td entrevistados. Sua classificação pode ser observada no Quadro 24 abaixo.

Quadro 24: Avaliação da experiência na UAB/UnB para a constituição profissional do tutor a distância (Tutores a distância)

CLASSES	✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estou aprendendo a ser menos rígida com os alunos ✓ Aprendi em relação ao conteúdo da disciplina ✓ Aprendi coisas novas que nem sabia como passar para o aluno ✓ Tornei-me uma profissional muito mais elaborada 	13
CONTRIBUIU PARA O TRABALHO FORA DA UAB	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficou mais fácil falar em público ✓ Ficou mais fácil lidar com a palavra escrita ✓ Ficou mais fácil ensinar um conteúdo no ambiente de trabalho ✓ É uma capacitação que me ajuda muito 	11
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		24

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Td

Treze ocorrências levaram à classe em que os Td demonstram que a vivência levou ao 'desenvolvimento profissional' e 11 ocorrências à classe 'contribuiu para o

trabalho fora da UnB', no sentido de que os Td entendem que a experiência contribuiu para a sua capacitação profissional.

Novamente, a questão do desenvolvimento profissional é associada aos resultados obtidos com a experiência profissional na EaD. Agora na perspectiva dos tutores a distância. Este grupo é formado, em sua maioria, por profissionais de educação. O desenvolvimento profissional, neste caso, se associa à ideia de aprendizado em serviço, pois que os Td exercem as funções docentes, mas, também, ao fato de que estes profissionais estabelecem vínculo com a universidade e assumem a posição prestigiada de professor universitário, mesmo que na função de tutoria a distância. Vê-se, pelo relato da Prof^a17, feito acima, que a função de tutor a distância não goza de prestígio ou de clareza em relação à sua definição no espaço acadêmico, mas isso não impede que esses profissionais vivenciem situações de aprendizado e de construção de suas identidades profissionais.

Ainda, em relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (2001) comenta que

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (s.n.).

Quanto ao papel do tutor presencial, em sua opinião, qual é a sua função mais importante? Para esta questão foram apresentadas as seguintes respostas como mostra o Quadro 25.

Quadro 25: Papel do tutor presencial (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências
	Auxílio no uso dos computadores e da biblioteca do polo
Realização de algumas atividades em grupo sugeridas no curso	4
Oferecimento de apoio aos alunos respondendo as suas dúvidas e queixas	14
Promoção de debates com os estudantes sobre os conteúdos que estão sendo estudados nas disciplinas	9
Aplicação das avaliações presenciais	-
Outros	1
TOTAL	33

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Quatorze ocorrências demonstram que os Td acham que o papel do tutor presencial é oferecer apoio aos alunos, respondendo as suas dúvidas e queixas. Nove consideram que o papel do Tp é promover debates com os estudantes sobre os conteúdos que estão sendo estudados nas disciplinas. Cinco ocorrências demonstram os Td também entendem que o tutor presencial necessita dar auxílio aos alunos no uso dos computadores e quatro ocorrências demonstram que eles devem realizar atividades de grupo, segundo os tutores a distância pesquisados.

Percebe-se que as opções com maior número de respostas remetem a uma expectativa em torno de funções mais pedagógicas do que de apoio logístico. A função principal do Tp, como já dito, está relacionada aos aspectos administrativos das atividades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas de um semestre. O que tem feito com que os grupos de sujeitos, professores e tutores a distância, tendam a pensar em funções mais pedagógicas do que sociais para os Tp? Os resultados deste estudo sugerem que o papel do Tp pode estar sendo percebido em torno de contradições ou de um desencontro entre expectativas de professores e de tutores a distância e o exercício do profissional que atua no polo presencial.

Destaca-se a resposta dada no item “outros”, pois 1 sujeito comentou assim: “Apoiar o aluno em todos os sentidos, o que engloba todas as alternativas acima, menos alternativa “Promoção de debates com os estudantes sobre os conteúdos que estão sendo estudados nas disciplinas”, visto que ele não tem formação específica para atuar com todas as disciplinas cursadas pelos alunos”. É importante notar que este tutor a

distância deixa claro a limitação do Tp no que se refere ao item relacionado à dinamização de conteúdos.

A questão do papel do tutor presencial surgiu no decorrer das entrevistas e os resultados sugerem que, para os Td, esse papel tem a ver com a promoção de discussões pedagógicas nos polos (21 ocorrências), entendendo melhor os textos, sanando dúvidas pedagógicas dos alunos e propondo grupos de estudo. Além disso, esse profissional deve manter parceria com os Td (20 ocorrências), fazendo a ponte entre Td e alunos (10 ocorrências) e dando apoio logístico aos alunos (8 ocorrências). Além disso, na opinião dos Td entrevistados, o papel do tutor presencial é importante e encontra-se em construção. Outro ponto que importante diz respeito à opinião dos Td sobre a seleção dos Tp. Seis respostas levam a crer que alguns Td consideram que a seleção dos seus colegas nos polos necessita ser mais rigorosa e exigir mais qualificação. Nota-se que o papel do tutor presencial deve ser esclarecido no contexto da UAB/UnB, buscando-se responder quem estaria apto para exercer papéis da docência junto aos alunos? E quais seriam os atributos esperados para cada função dita de docência.

A outra pergunta feita aos tutores a distância foi relativa ao papel do aluno: Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião? As opiniões dos Td são apresentadas no Quadro 26.

Quadro 26: Perfil do aluno (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências
Demonstrar disposição para aprender	4
Apresentar domínio das ferramentas de comunicação	5
Ter independência e iniciativa para encontrar soluções	11
Demonstrar ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos	16
Adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso a distância	7
Participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso	10
Outros	-
TOTAL	53

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Com 16 ocorrências, os tutores demonstram que o perfil desejável para o aluno de EaD relaciona-se com a sua capacidade de demonstrar ter disciplina para gerenciar seus

próprios estudos. Onze ocorrências apontam para a ideia de independência e iniciativa para encontrar soluções e dez com a noção de participação ativa nas discussões pedagógicas. Além disso, os Td assinalaram que o aluno deve adaptar-se às especificidades do curso e demonstrar disposição para aprender.

É necessário lembrar que a experiência na UAB/UnB é recente para todos, docentes e discentes, e talvez todos estejam construindo o seu papel no processo de ensino aprendizagem na EaD. Ademais, a UAB é um sistema associado às instituições de ensino superior presencial. Portanto, os seus professores são professores que se constituíram profissionalmente em torno da lógica de funcionamento do ensino presencial que é diferente do outro a distância. E os alunos também têm como referência apenas a sua experiência com o ensino presencial. Como se dá o processo de aprendizagem do aluno de EaD? O processo de ensino e aprendizagem da EaD está sendo descoberto e compreendido ao mesmo tempo em que está acontecendo.

Neste ponto é interessante resgatar a reportagem com o professor Rui Seimertz, coordenador operacional adjunto de Ensino de Graduação a Distância da Universidade de Brasília. Em entrevista ao UnB Notícias (2012) este professor avalia de maneira favorável a situação da UAB/UnB. Contudo, ao fazer sua análise, deixa claro que o processo não tem sido fácil para os atores do processo educacional, principalmente para o aluno. Segue um trecho da reportagem que ilustra parte das dificuldades dos alunos no enfrentamento de seu processo educacional:

A maior parte das aulas ocorre virtualmente e, portanto, o aluno deve ter acesso a um computador praticamente todos os dias. A cada 15 ou 30 dias, dependendo do curso, eles têm de assistir a uma aula presencial no polo, ministradas por professores da UnB. “Muitas pessoas não estavam preparadas para enfrentar esse tipo de aprendizagem a distância, sem a presença física do professor constantemente”, explica Rui. “Alguns inscritos chegaram a 2011 sem ter facilidade com o computador e estes são cursos que dependem da habilidade em lidar com a tela, fazer pesquisas” [...] Rui conta que essa modalidade de ensino ainda sofre muito preconceito. “Houve a insinuação de que era mais fácil, mas grande parte dos nossos professores não ‘refrescam’ não. Não é porque é a distância, porque é uma cidade do interior que a exigência de qualidade dos trabalhos é menor. Os professores exigem a mesma clareza, a mesma destreza e a mesma habilidade do que nos cursos presenciais”, diz.

Nas entrevistas, esta mesma pergunta voltou a ser indagada aos Td pesquisados da seguinte maneira: Qual o papel do aluno no curso de Pedagogia UnB/UAB, em sua opinião? Suas respostas estão no Quadro 27, a seguir.

Quadro 27: Papel do aluno de um curso a distância (Tutores a distância)

✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
CLASSES	
DISCIPLINA E ORGANIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disciplina para o estudo ✓ Reservar momentos de estudo ✓ Organização ✓ Momento de fazer a tarefa ✓ Dedicar "x" horas para aquele momento ✓ Monitorar o que é necessário fazer ✓ Fazer cronograma 	21
USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber ligar o computador ✓ Saber usar o Word ✓ Saber entregar um trabalho no ambiente virtual ✓ Saber o que é a Internet ✓ Saber usar a plataforma Moodle ✓ Ter conhecimentos prévios das ferramentas tecnológicas 	18
COMPROMISSO E AUTONOMIA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autonomia ✓ Compromisso ✓ Estudar sozinha ✓ Autoidata ✓ Autocontrole 	14
HABILIDADE DA ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhorar a escrita ✓ 90% das avaliações são escritas ✓ Ter boa habilidade de escrita ✓ Maior parte da interação é escrita 	12
CLAREZA SOBRE O CURSO A DISTÂNCIA E PERFIL PARA A EAD <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber lidar com o curso a distância ✓ Saber que a EaD é difícil ✓ Saber que na EaD é necessário estudar muito ✓ Para algumas pessoas o ensino a distância não dá certo porque eles preferem estar numa sala 	9
PARTICIPAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar do fórum ✓ Participar é fundamental ✓ Entender que tem que participar 	8
AUTOCONHECIMENTO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoconhecimento ✓ Qual estilo que ele aprende melhor ✓ Como é que ele se organiza 	6
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	88

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Td

A partir dos depoimentos dos tutores a distância sobre o papel do aluno, foram criadas sete classes: 'disciplina e organização', com atributos como: disciplina para o estudo, momentos de estudo, organização e dedicação; 'uso das ferramentas tecnológicas', com considerações como: saber ligar o computador, saber usar o word, saber entregar um trabalho no ambiente virtual; 'compromisso e autonomia', com expectativas como: autonomia e compromisso do aluno; 'habilidade da escrita', em que se sugere que os alunos melhorem sua capacidade de escrita; 'clareza sobre o curso a distância e perfil para a EaD', em que se espera que o aluno aprenda a lidar com o curso a distância e suas dificuldades; 'participação', em que se espera que o aluno participe ativamente dos fóruns e 'autoconhecimento', com expectativas de que o aluno reconheça qual o seu estilo de aprendizagem.

Em relação ao item que diz que o aluno deve ter disciplina e organização, a Td^a fez o seguinte comentário:

É assim, eu percebo que as práticas de aprendizagem dependem muito mais do aluno, no caso a distância, dependem muito mais do próprio aluno, porque ele tem que tentar ser um pouco autodidata também. Ele tem que ter um controle de horário, um controle de tempo para poder assimilar o conteúdo, para fazer a participação, para entregar as atividades.

De acordo com Palloff e Pratt (2004), estima-se que os cursos a distância online tomem o dobro do tempo do aluno em relação a uma experiência presencial. Por isso, o aluno necessita assumir o compromisso com sua formação, caso opte pelo caminho da EaD. Em relação aos educadores, pontua-se que eles devem levar em conta que a questão do gerenciamento do tempo do aluno é algo a ser trabalhado no decorrer de um curso todo, tendo em vista que não se trata de algo internalizado, mas em construção, podendo sofrer atropelos durante o processo de organização das atividades do aluno. Importa salientar que, segundo Palloff e Pratt, cabe ao professor incentivar o gerenciamento do tempo do aluno e não apenas concluir que ele necessita ter tal disciplina.

Sobre o perfil do aluno de EaD e a questão do compromisso, é interessante notar que a Td^a17 comenta a diferença de postura em relação aos alunos de diferentes polos:

Eu vejo que quanto menos possibilidade o aluno tem de frequentar uma universidade presencial, mais ele se envolve com educação a distância. Então, as turmas, por exemplo, da região norte e as turmas da Bahia, de Carinhanha, elas são muito mais compromissadas e comprometidas do que as de Águas Lindas, por exemplo.

Uma observação importante foi feita pela Td^a2, que considera que os alunos devam ter atendimento personalizado, de acordo com suas demandas. Ela fala:

Eu acho muito pouco você delimitar... vão acontecer na disciplina dois encontros. Ou um encontro que seja. É muito precipitado a UAB delimitar isso. Porque, não sei, mas eu penso que isso varia um pouco de disciplina para disciplina, inclusive de região para região, de polo para polo, no caso da UAB [...] Nessa turma, por conta da dificuldade que eu percebi nos alunos por conta da formação básica mesmo, de saber o que é um trabalho acadêmico, o que é um feedback para uma proposta acadêmica [...] Aquele curso, aquela turma, precisa a gente prever mais coisa para aquele grupo.

Concordando com esse depoimento, a Td^a5 afirma que

Cada polo que a gente pega tem uma diferença muito grande de aluno para aluno. E de polo para polo também [...] Por exemplo, o polo de Carinhanha ele é um polo que tem total apoio da prefeitura e ele é um dos melhores polos que nós temos. O índice de desistência de Carinhanha é mínimo. É um polo que você tem um grande número de alunos e muitos alunos esforçados. Tem aluno que viaja e vai para o polo e passa o final de semana praticamente inteiro para retirar texto das disciplinas, para acessar Internet fazer suas pesquisas e volta para a sua fazenda, tem a semana inteira para estudar e o polo fica ali disponível o tempo todo. E você não vê tanto relato de dificuldade de acesso à Internet, como em outros polos.

Esse último depoimento acima se relaciona também com a questão da infraestrutura oferecida ao aluno, o que compete para o seu comprometimento e envolvimento com o curso. A esse respeito, Palloff e Pratt (2004, p. 136) novamente contribuem com a discussão lembrando da importância do apoio ao aluno de EaD. Essas autoras comentam que dificilmente os alunos virtuais terão sucesso em um curso se não tiverem, por exemplo, um bom acesso à Internet. “A tecnologia pode ser fonte de frustração para o aluno virtual, pode impedir o progresso e tornar-se um obstáculo que ele não consegue transpor”. Por isso, é salutar oferecer diferentes opções aos alunos em relação ao acesso ao material de ensino ou aos espaços com acesso à Internet.

No tocante às dificuldades dos alunos, foi feita a pergunta: Qual a maior dificuldade que você percebe que os seus alunos enfrentam no trabalho pedagógico em EaD? As respostas dos Td podem ser vistas no Quadro 28.

Quadro 28: Dificuldades dos alunos (Tutores a distância)

✓ RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
CLASSES	
NAS COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICA E ACADÊMICA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não sabe ler e sistematizar o que leu ✓ Dificuldade de criar um texto próprio ✓ Ainda mais que eles serão professores ✓ Eles dizem que não entender os textos 	15
NO ACESSO AO COMPUTADOR E À INTERNET <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de energia elétrica e isso inviabiliza a entrega de atividades ✓ Tem que fazer grandes deslocamentos entre a residência e o polo ✓ Acessa uma vez por semana no polo para dar conta de todas as tarefas 	14
NA APROPRIAÇÃO DO SEU PAPEL DE ALUNO DA EAD <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não consegue cumprir totalmente o papel de aluno ✓ Conciliar as demandas das disciplinas ✓ Não está preparado para a EaD 	10
GRADE DE DISCIPLINAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ O número de disciplinas ofertadas é muito alto ✓ Oito disciplinas a distância para um aluno é muito difícil ✓ A quantidade de coisas que eles têm que ler 	9
DESINTERESSE PELO CURSO DE PEDAGOGIA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alguns deles estão ali aproveitando a oportunidade ✓ Algumas pessoas estão interessadas só em ter o diploma 	6
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	54

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevistas Td

De um total de 54 ocorrências, 15 apontam que os Td acham que a dificuldade maior dos alunos está relacionada com as competências linguísticas. Muito próximo disso, quatorze ocorrências demonstram que, para os Td, a maior dificuldade dos alunos é com o manejo do computador e Internet. Outras 10 ocorrências apontam que é na apropriação do seu papel como aluno, segundo os Td. Depois, 9 ocorrências levam a crer que a maior dificuldade dos alunos é com a grade de disciplinas e 6 que tem a ver com o desinteresse pelo curso.

Em relação às competências linguísticas necessárias para o aluno do curso de EaD e em relação às dificuldades linguísticas, seguem três depoimentos de tutoras que apresentam fragmentos da realidade vivenciada no âmbito do curso da UAB:

Então tem que ter um mínimo de autonomia, um mínimo de disciplina pra saber que em algum momento da semana ele vai ter que dedicar “x” horas pra aquele momento de estar lá, de ler, de postar seu comentário. E algumas pessoas acham mais fácil falar do que escrever. Então, às vezes, a pessoa se expressa muito bem falando e se expressa mal escrevendo. E, no curso a distância, eu acho que 90% das avaliações são escritas. Então praticamente não tem trabalho que a pessoa apresenta, só quando tem a teleconferência ou quando o professor vai até o polo, ou o tutor vai até o polo. Mas, assim, a maior parte da interação é escrita e se o aluno não souber se expressar bem escrevendo ele vai acabar sendo prejudicado (Td^a12).

É muito comum a gente ter um ou outro erro, mas são erros, por exemplo, graves de grafia mesmo de palavras, erros de português. Aí eu fico imaginando porque que isso aparece tão forte nos cursos a distância? [...] eu vejo isso como um grande problema porque muito deles vão para a sala de aula daqui três anos. E aí? Como é que vai chegar esse professor que escreve mal na sala de aula, como é que vai ensinar o aluno dele [...] eu acho que está faltando se preocupar como esse professor vai chegar lá na sala de aula. Porque em tese esses professores pedagogos vão trabalhar com as séries iniciais. Vão trabalhar alfabetização, séries iniciais, educação infantil (Td^a5).

Eu percebo muita dificuldade dos alunos com a escrita. Eu não sei como é que feito o vestibular para o ingresso desses alunos. Se já são alunos que realmente estão preparados para iniciar um curso a distância (Td^a2).

Outra queixa dos tutores a distância e dos professores pesquisados, foi relativa às dificuldades dos alunos em expor suas ideias no momento da escrita. A pesquisa na Internet tem sido uma prática no contexto das atividades acadêmicas de maneira geral, e bastante corriqueira dos alunos da UAB de forma específica, em função das restrições por eles sofridas em relação ao acesso a bibliotecas. Não há dúvida de que, neste caso, estes alunos necessitam aprender a ler de maneira crítica uma informação, aprender a sintetizá-la, discernir se é válida e confiável.

Além disso, é necessário que o aluno aprenda a analisar se a informação obtida é útil para aos seus objetivos de estudo. Aprenda também a citar as referências das fontes consultadas de forma adequada. Este, de certa forma, passa a ser um problema também do professor, da academia, muito em função do momento social que vivemos. É necessário que se aprenda a usar as informações advindas da Internet, evitando-se a prática do plágio, ou cópia sem citação da fonte, de textos de outros autores durante as pesquisas. As análises de Monereo e Fuentes (2010) apontam estudos realizados com

estudantes universitários demonstrando que esses apresentam pouca habilidade para pesquisas acadêmicas em ambientes virtuais em rede. Tal realidade leva a crer que é necessário hoje formar os estudantes em estratégias e competências de busca e seleção de informação na Internet.

E uma saída para se evitar situações de plágio consiste na elaboração de tarefas, em que sejam pedidos processos de elaboração de ideias, relacionamento entre assuntos, em que haja a promoção de debates, de produção de textos. Diante da quantidade de conteúdo informativo existente na Internet, estudiosos como Monereo e Fuentes (2010, p. 363) sugerem que uma “alfabetização informacional” seja presidida nos currículos acadêmicos, tendo em vista a necessidade de se “formar produtores, buscadores e usuários de informação com as competências” próprias para a sua organização e gerenciamento.

Em relação aos problemas de acesso à Internet, a Td^a4 comenta:

O acesso à Internet. A gente tinha alunos que não conseguiam visualizar o texto. A Internet era muito lenta, ela não baixava. O que que a gente teve que fazer? Pegar todos os textos e encaminhar por email. E aí um dia quando o aluno vai lá na cidade ele já consegue imprimir tudo e ter o texto até o final do semestre. Então, a gente antecipou para eles todo o material que ia ser utilizado ao longo do curso, já por conta dessa dificuldade.

Por fim, em relação ao número de disciplinas, aos prazos para as realizações das tarefas e a grande quantidade de conteúdo, a Td^a6 pondera que:

A dificuldade maior, maior de todas é conciliar o tempo deles à forma como a disciplina está sendo ministrada [...] A grande maioria trabalha em escola, em fazenda. Então, para elas irem para o estágio e, ainda, fazerem toda a participação em todas as atividades do curso era muito difícil. Para conseguir ler todos os textos da disciplina. Para elas era muito difícil.

Diante dos relatos acima, nota-se que a realidade dos alunos no curso de Pedagogia UnB/UAB é desafiante, por vezes. Conforme reportagem com o professor Rui Seimertz, o processo não tem sido fácil para os protagonistas dos cursos da UAB. Nesse sentido, é interessante conhecer as ponderações de três professores, sujeitos da pesquisa, que avaliam que as suas atuações como docentes também podem estar

dificultando os caminhos trilhados pelos alunos e, como são atuações que estão em processo de constituição, merecem reflexão. Eles dizem assim:

As questões dos prazos, ele tem muito a ver com o planejamento do professor. Os alunos, a ferro e fogo, devem cumprir o prazo estabelecido pelo professor. Mas, normalmente, só vemos o prazo e não vemos a complexidade da tarefa [...] O prazo deve ser sempre compreendido dentro da especificidade, da complexidade da tarefa que foi colocada por um professor. Se a cada semana tem uma tarefa, o professor está sufocando os alunos com os conteúdos. Na minha aula presencial deixo o trabalho em duas três aulas e um professor na distância faz uma relação muito mecânica, toda semana tem que ter uma tarefa(Prof¹⁰).

Eu acho que eles (alunos) têm visto e têm experienciado modos dessa atividade de EaD de maneira equivocada baseada na quantidade (Prof⁵).

Se brincar, no ensino a distância a gente é muito mais exigente com eles, eu acho. Você parece que sente obrigatoriamente que tem que botar uma tarefa, se não tiver uma tarefa parece que eles não vão nem no seu componente. Não sei se a gente arriscaria. Eu nunca me arrisquei. Tem sempre uma tarefa na quinzena, um texto para ler. Eu sempre tenho uma coisa pra eles fazerem, um fórum para participar [...] Tem sempre uma coisa pra fazer naquela quinzena. E daí, eu acho que talvez seja um grande diferencial, mesmo, de não ir à aula, mas tem todo um controle. Eu não vejo que a gente tenha um atendimento, assim, tão livre, não (Prof⁷).

As dificuldades dos alunos do curso de Pedagogia são contextualizadas, se relacionam com suas histórias de vida, com suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. O curso necessita levar em conta a realidade regional dos polos e dos sujeitos alunos dos polos. Tomando por base o princípio de que todo trabalho pedagógico consciente é intencional, necessita de sistematização real e deve envolver realidades sócio educativas concretas, a prática pedagógica somente atingirá seu papel se trabalhar com o sujeito concreto e com a realidade vivida por esses sujeitos.

4.2.3 – Perspectiva dos tutores presenciais pesquisados (Dimensão 2)

Os resultados relativos às concepções dos tutores presenciais sobre os papéis do professor, do tutor a distância e do aluno, além de questões que norteiam o seu próprio papel na EaD, partiram da análise de três questões: Qual a característica que você

considera mais importante para um professor em EaD?; Quanto ao tutor a distância, em sua opinião, qual deve ser o seu papel principal?; Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião?

Para a pergunta: Qual a característica que você considera mais importante para um professor em EaD?, o Quadro 29 mostra as respostas das Tp.

Quadro 29: Característica para um professor em EaD (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências	
Ter domínio do conteúdo da disciplina		1
Ter bom entrosamento com os tutores e equipes de apoio do curso		2
Compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD		3
Variar as atividades com frequência para tornar o ensino mais atrativo		-
Conhecer boas técnicas para a elaboração de atividades em ambiente virtual		-
Outros		-
TOTAL		6

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário Tp

Três das respostas foram dirigidas ao item: compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD. Duas apontaram para o item: ter bom entrosamento com os tutores e equipes de apoio do curso. E uma para a opção: ter domínio do conteúdo da disciplina. As respostas dizem respeito às novas funções do professor, primeiramente conhecer o processo de aprendizagem do aluno de EaD e, depois desenvolver novas habilidades e competências, tendo em vista que o trabalho pedagógico em EaD é feito em grupo, em equipe e o professor sequer fica em contato com o aluno, ele tem o seu trabalho integrado às funções dos tutores a distância e presencial. Nesse caso, concorda-se com Moraes (2010) que explica que a organização da EaD no ensino superior pressupõe necessariamente a organização de novos espaços de estudo, a utilização de materiais e procedimentos didáticos específicos e a revisão dos papéis dos estudantes e dos professores universitários.

Em relação à questão: Quanto ao tutor a distância, em sua opinião, qual deve ser o seu papel principal?, o Quadro 30 mostra as respostas das tutoras presenciais.

Quadro 30: Papel do tutor a distância (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências
	Os tutores devem fazer a ponte entre alunos e professor supervisor
O tutor necessita incentivar e estimular a participação dos alunos	1
Ao tutor cabe orientar o estudante sobre a forma como se deve estudar a distância	1
A função do tutor é tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado em uma disciplina	1
Os tutores necessitam ter participação ativa nos fóruns, respondendo aos alunos e fazendo questionamentos	3
Outros	-
TOTAL	7

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário Tp

Todas as opções foram consideradas. Assim, com 3 ocorrências, as tutoras assinalaram que os Td necessitam ter participação ativa nos fóruns, respondendo aos alunos e fazendo questionamentos. Depois, com 1 ocorrência cada, as opções foram: os tutores devem fazer a ponte entre alunos e professor supervisor; o tutor necessita incentivar e estimular a participação dos alunos; ao tutor cabe orientar o estudante sobre a forma como se deve estudar a distância; a função do tutor é tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado em uma disciplina.

Isto pode demonstrar que existe uma grande expectativa acerca do papel do Td. Trata-se de uma função nova, desconhecida, com uma identidade em construção. De fato, o tutor a distância é um

interlocutor especial e qualificado da academia, pois dispõe de estudos mais adiantados no campo da educação, com grande vantagem de ter acumulado alguma experiência profissional na atividade de ensino [...] Assim, pode facilitar o acesso e estudo do conhecimento disponibilizado nas diferentes disciplinas, ao mesmo tempo dispõe de conhecimento educacional prático para exemplificar pontos importantes dos textos... (FOERSTE, 2005, p. 144).

A esse respeito Mill (2010) faz um alerta: é preciso atenção especial no que se refere à relação entre os Td e os alunos, pois a função de um tutor a distância é demasiadamente trabalhosa e complexa e por isso deve ser estabelecido um número de no máximo 25 alunos por oferta de disciplina para que se obtenha qualidade em seu trabalho.

Para investigar a percepção do tutor presencial sobre o seu papel na UAB, foram feitas duas perguntas. Inicialmente, questionou-se como o Tp avalia a influência das vivências na UAB/UnB para a sua constituição profissional. Diante da pergunta, as 3 respostas obtidas, cada uma equivalente à opinião de uma das Tp, foram:

- “Tem me acrescentado grande conhecimento”;
- “Avalio de forma construtiva, um processo de aprendizagem, uma organização de saberes direcionada a formação de educadores e uma interação no âmbito profissional, levando sempre ao conhecimento”;
- “Avalio de forma positiva, estamos na era da informação, a tecnologia aliada ao conhecimento favorece de forma produtiva para que eu tenha um desempenho profissional compatível com o mercado de trabalho cada vez mais exigente”.

Partindo do princípio de que as três tutoras presenciais pesquisadas possuem o diploma de Pedagogia, pode-se considerar que esta também pode ser uma oportunidade de reciclagem de suas carreiras, sem contar no aprendizado relacionado ao uso das TICs. A formação inicial não é mais considerada a única nem a principal fonte de preparação do educador.

Estudiosos como Moura (2009, p. 38) e Silva, Pesce e Zuin (2010) entendem que a sociedade atual, permeada pela tecnologia digital, com a inclusão do computador, da Internet e de plataformas que permitem a organização de salas de aula virtuais, exige mudanças na maneira de considerar o processo educacional do sistema universitário brasileiro, considerando-se a possibilidade de ampliação de sua oferta com uso da modalidade a distância. Este pode ser considerado um desafio que emerge com a modalidade a distância, a necessidade de o profissional “aprender a lidar com uma nova demanda comunicacional, provocada pela evolução da tecnologia e convergência das mídias”

Depois, foi perguntado aos tutores presenciais: Qual a maior dificuldade que você tem enfrentado na prática educativa na UAB/UnB? As respostas das Tp foram:

- “O sumiço dos alunos da plataforma, alguns ficam muitos dias sem acessar”;
- “Falta do curso preparatório. Pois sem ele fica difícil atender a todos com devida atenção e dedicação”; (cabe explicar que essa tutora presencial foi contratada no decorrer de um semestre letivo, para uma substituição, e não recebeu a preparação para o exercício da tutoria no período usual);
- “A maior dificuldade é a não flexibilidade de alguns professores em relação ao prazo para postagem das atividades, a maioria não conhece o contexto social do discente e não avalia as necessidades destes”.

Quanto a esse último ponto levantado, Decamps e Depover (2011) apontam em seus estudos que os tutores observam limitações relativas às condições organizacionais nas quais trabalham, solicitando mais tempo para atender às demandas dos alunos e para melhorar a qualidade em suas intervenções junto aos aprendizes.

O papel de tutoria traz desafios. Ao tutor cabe mediar o desenvolvimento do curso, respondendo as dúvidas dos estudantes. As ações da tutoria devem contribuir para o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes da EaD, com orientação e auxílio constantes.

Porém, tal empreendimento nem sempre é possível de ser feito com sucesso, tendo em vista as características, listadas anteriormente, do aluno de EaD, que possui demandas externas ao curso que muitas vezes o impedem de participar das atividades acadêmicas. Nesse caso, pode-se inferir que o tutor vivencia frustrações em sua função, pois nem sempre é possível cumprir com o seu papel, que se interrelaciona com outras funções no contexto educacional.

No que tange à questão: Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião? As tutoras deram as seguintes respostas mostradas no Quadro 31:

Quadro 31: Perfil do aluno (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências
	Demonstrar disposição para aprender
Demonstrar ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos	2
Adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso a distância	1
Participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso	3
Apresentar domínio das ferramentas de comunicação	-
Ter independência e iniciativa para encontrar soluções	-
Outros	-
TOTAL	8

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Tp

Três das ocorrências foram voltadas para o item que diz que o aluno necessita participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso. Duas ocorrências reforçaram a ideia de que o aluno necessita demonstrar disposição para aprender. Outras duas se relacionaram com a disciplina do aluno para gerenciar os próprios estudos. E uma com a necessidade do aluno se adaptar com as peculiaridades do curso.

A opção que trata da participação ativa do aluno vai ao encontro das ideias de Masetto (2000) que propõe tratar das novas atitudes esperadas para o aluno da EaD, o aluno virtual. Segundo esse autor, busca-se uma mudança comportamental e de mentalidade por parte do estudante: que ele trabalhe individualmente, para poder aprender e para colaborar com a aprendizagem dos outros membros do grupo; que ele veja os outros atores do processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos) como parceiros de aprendizagem. As ações que o estudante realiza sozinho são “autoaprendizagem” e as que realiza com o outro (professor e colegas alunos) são “interaprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 141).

Ainda, foi perguntado ao Tp: Qual a maior dificuldade que você percebe que os alunos enfrentam no trabalho pedagógico em EaD? As respostas a essa pergunta levou a dois aspectos diferentes: dificuldades em relação ao uso da ferramenta e dificuldades na organização do tempo de estudo, como pode ser verificado no Quadro 32.

Quadro 32: Dificuldades dos alunos (tutores presenciais)

✓ RESPOSTAS CLASSES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
NO USO DAS FERRAMENTAS <ul style="list-style-type: none"> • Especificidades das ferramentas virtuais • Falta de uma preparação para lidar com as ferramentas 	2
NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DE ESTUDO <ul style="list-style-type: none"> • Administração, gerência do tempo de estudo • Organização em tempo hábil para postar as atividades na data esperada 	2
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	4

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos, é importante considerar que a modalidade a distância carrega os desafios inerentes à educação e, além disso, possui desafios relativos ao uso das tecnologias. As TICs digitais exigem dos alunos do curso de Pedagogia UnB/UAB, e das pessoas em geral, o seu domínio. Por isso, torna-se necessário investir na apropriação da técnica por parte de alunos, tutores e professores.

O estudante virtual, conforme afirmam Palloff e Pratt (2004), necessita ter apoio para o êxito em suas tarefas e estudos. É necessário garantir o seu acesso às TICs, oferecendo apoio ao desenvolvimento de suas habilidades para uso produtivo das TICs, tendo em vista que a utilização de atividades pedagógicas online voltadas ao favorecimento da comunicação, da colaboração e da reflexão e que contemplem a flexibilidade para os estudos levam a uma maior possibilidade de sucesso no aprendizado.

4.2.4 – Discussão e considerações

Para analisar a dimensão 2 junto a professores e tutores foram levadas em conta as questões que tratam dos papéis do professor, do tutor a distância, do tutor presencial e do aluno na EaD feitas nos questionários e nas entrevistas. Cada resposta, sugestão ou comentário dos sujeitos pesquisados foi considerado como uma reflexão apresentada por esses atores sobre o seu trabalho e o trabalho do outro no processo de ensino e aprendizagem vivenciado no curso de Pedagogia UnB/UAB.

Na construção do quadro comparativo da dimensão 2 a intenção foi destacar as principais atribuições dadas pelos sujeitos pesquisados a cada um dos quatro personagens avaliados: o professor, o tutor a distância, o tutor presencial e o aluno. Por isso, para a comparação, a questão que trata da avaliação dos sujeitos sobre a influência da experiência na UAB/UnB para a sua constituição profissional não foi considerada. Segue o Quadro 33, sintetizando as principais atribuições levantadas para cada um dos quatro atores do processo de ensino e aprendizagem estudados.

Quadro 33: Comparativo da dimensão 2 (professores e tutores)

Perspectivas dos sujeitos da pesquisa	Questão 4 questionário e/ou entrevista 'PROFESSOR EM EAD'	Questão 5 questionário e/ou entrevista 'PAPEL DO TUTOR A DISTÂNCIA'	Questão 6 questionário e/ou entrevista 'PAPEL DO TUTOR PRESENCIAL'	Questão 7 questionário e/ou entrevista 'PERFIL DO ALUNO'	Dificuldades dos alunos questionário ou entrevista
Professores 1ª(s) opção(ões) ou classe	= Trabalho em parceria com o tutor a distância	= Participação ativa no ambiente virtual de aprendizagem = É um professor	= Promoção de debates sobre os conteúdos estudados = Função pedagógica	= Demonstrar disciplina para os estudos = Habilidade para lidar com a lógica do curso	= Competências linguística e acadêmica
Tutores a distância 1ª(s) opção(ões) ou classe	= Compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD = Apoio e orientação aos tutores e alunos	= Habilidade comunicativa e afetiva	= Oferecimento de apoio aos alunos, respondendo as suas dúvidas e queixas	= Demonstrar disciplina para os estudos = Disciplina e organização	= Competências linguísticas e acadêmicas
Tutores presencias 1ª(s) opção(ões)	= Compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD	= Participação ativa no ambiente virtual de aprendizagem	-----	= Participar ativamente das discussões pedagógicas no curso	= Uso das ferramentas = Organização do tempo de estudo

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 33 observa-se, a partir dos resultados gerais, que existem diferentes expectativas em torno das funções dos atores, pois, de fato, cada papel carrega consigo uma série de atributos. Porém é possível notar que o aspecto da participação ativa se

repete algumas vezes para os atores do processo educativo. Além disso, muito dos atributos levantados pressupõe uma atividade atrelada a outro ator do processo de ensino e aprendizagem (por exemplo, o 'tutor presencial' oferece apoio ao 'aluno'), levando a crer que existe uma relação de interdependência entre as funções. Outro ponto percebido na análise dos resultados que tratam da dimensão 2, foi a existência de expectativas variadas em torno de cada função, até mesmo contraditórias, como no caso do papel do tutor presencial.

A esse respeito Maia e Mattar (2007) comentam que professores e tutores podem não ter claros os seus papéis na EaD. Consequentemente, esses atores podem acabar não se preparando apropriadamente para desempenhar sua função educativa, dotada de inovações. Os alunos, por sua vez, também estão se apropriando de seu novo papel, não foram acostumados à independência, nem à participação ativa. Para Aretio (1994) a falta de fundamentação teórica suficiente tem marcado o desenvolvimento da EaD, se refletindo nas situações de confusão acerca dos papéis no processo educativos.

Ao mesmo tempo, pode se dizer, que existe um universo de novas possibilidades para as atividades docentes e discentes, apontados pelos sujeitos pesquisados, que necessita ser explorado em relação à prática educativa na EaD. Afinal, as atribuições apontadas para cada função estão ocorrendo no contexto da prática educativa em EaD, estão ocorrendo no contexto do curso de Pedagogia UnB/UAB? Nas análises dos resultados desta pesquisa foi possível verificar que nem todos os atributos esperados para uma função são facilmente aplicáveis, pois a prática educativa ocorre em meio a influências sociais e de caráter econômico, político e técnico que muitas vezes determinam o seu andamento.

Este fato leva a outro aspecto relevante que é a questão da formação de professores para atuar na EaD. Conhecer sobre o seu papel, sobre métodos, técnicas e ferramentas relativas à EaD torna-se uma prioridade para o exercício nessa modalidade educativa. Caso contrário, dificilmente professores e tutores alcançarão um nível de excelência em sua atuação. A prática da educação a distância com qualidade, depende e continuará dependendo da preparação dos educadores e de outras pessoas envolvidas com a EaD (alunos, coordenadores, técnicos), a fim de que se possa chegar a melhores processos comunicacionais dos quais dependem a boa prática (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Para Niskier (2009), a EaD exige dos docentes saberes que vão além das tarefas didáticas que estão habituados a utilizar no ensino presencial. A EaD exige do professor novas qualificações. O uso efetivo das novas tecnologias leva à necessidade de certo domínio destes meios de comunicação. Depois, as propostas pedagógicas que subsidiam a ação docente nesta modalidade trazem elementos inovadores para o entendimento desta prática. Por fim, a EaD requer que os professores entendam esse campo de trabalho a partir de uma abordagem sistêmica, considerando suas características pedagógicas em interrelação com os aspectos econômicos e políticos que envolvem a questão. Essas compreensões são importantes e definem muitas das decisões ocorridas no processo de gerenciamento de um curso a distância, desde a definição do desenho pedagógico até a implementação de programas consistentes com as demandas dos alunos, passando por questões como as estruturas físicas e humanas de uma instituição proponente de um curso em EaD.

As referências para se pensar a formação docente de educadores abrangem o saber e o fazer, a teoria e a prática. No decorrer da constituição do educador ocorrem atualizações nos conhecimentos específicos e de caráter técnico-pedagógico, e a constante análise da prática educativa e de outras experiências da profissão (NISKIER, 2009). Os procedimentos para “aprender a ensinar” e “aprender a profissão”, ou, em outras palavras, “aprender a ser professor” envolvem processos de duração longa. Grande parte desse aprendizado se dá no espaço vivencial da sala de aula, em que ocorrem situações imprevisíveis, eventos inesperados que demandam uma ação rápida e, por vezes, intuitiva. Assim, o caminho da reflexão na e sobre a ação torna-se um caminho importante para o desenvolvimento da profissão docente (MIZUKAMI, 1996).

Hoje em dia, com a expansão do uso das TICs no âmbito educacional da ESaD, torna-se relevante investigar sobre o trabalho e a formação docente em atividades pedagógicas elaboradas em ambiente universitário virtual. Uma das ações necessárias para o avanço no universo da formação de professores passa pelo desenvolvimento da atenção ao trabalho pedagógico e ao processo de formação vivenciado por professores formadores. Nesse sentido, Mizukami (1996) ressalta que

Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é [...] de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso como a função social da escola (p. 60).

A formação é um tema de relevante destaque na educação, pois o professor é um de seus agentes fundamentais. Assim sendo, a questão da qualificação docente perpassa as principais questões referentes à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Neste estudo, o espaço de interlocução entre os aspectos relativos à formação e a prática docente estiveram permeando a discussão. Assim, denota-se que a experiência de trabalho na EaD provocou o desenvolvimento para muitos dos professores investigados, a referida experiência pode estar trazendo novas reflexões para os educadores e influenciando favoravelmente no seu desenvolvimento profissional.

4.3 – DIMENSÃO 3 – Processo interativo/comunicativo em AVA

A terceira dimensão considera o uso do ambiente virtual de aprendizagem no desenvolvimento da prática educativa do curso de Pedagogia UnB/UAB, enfatizando os elementos da interação e da comunicação no AVA. Para o estudo da dimensão 3 buscou-se analisar as perguntas dos questionários e das entrevistas para conhecer as opiniões dos atores sobre o Moodle, sobre os potenciais das ferramentas e dos recursos desta plataforma para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

4.3.1 – Perspectivas dos professores pesquisados (Dimensão 3)

A seguir, são apresentadas as respostas dos professores à questão: Qual o aspecto mais importante da prática educativa na educação superior a distância, em sua opinião? O Quadro 34 mostra os resultados das respostas dos professores.

Quadro 34: Prática educativa na educação superior a distância (Professores)

Opções	Número de ocorrências
A qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual	6
O tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor	5
A escolha das tecnologias que serão utilizadas no curso	3
O incentivo oferecido pelos professores aos alunos	2
O bom entrosamento entre tutores e alunos	4
Outros	1
TOTAL	21

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Com seis ocorrências, os professores consideraram que o aspecto mais importante da prática educativa na ESaD é a qualidade das situações interativas no ambiente virtual e, com cinco ocorrências, os docentes acharam que o importante é o tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor. As duas opções encontram-se associadas, tendo em vista que a atividade pedagógica proposta pode promover a qualidade das situações interativas. Depois, com quatro ocorrências, vem a questão do bom entrosamento entre tutores e alunos; com três ocorrências segue a importância da escolha da tecnologia e, por fim, com duas ocorrências, importa o incentivo oferecido pelos professores aos alunos.

A preocupação com a qualidade das situações interativas aliada ao tipo de atividade proposta pelo professor leva a crer que os professores preocupam-se com os aspectos didático-pedagógicos da prática educativa no curso de Pedagogia UnB/UAB. Nesse sentido, considera-se que o contato com a informação não garante que ela se transforme em conhecimento. O conhecimento é fruto de uma construção feita pelos sujeitos

como produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação. É o significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, com base nas informações advindas do meio em que ele vive. É algo construído individualmente, muito próprio e impossível de ser transmitido – o que é transmitido é a informação proveniente desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si (VALENTE, 2009, p. 66).

Valente (2009) destaca com propriedade que considera que as teorias de Paulo Freire, J. Piaget e L. S. Vigotski podem ser entendidas como teorias interacionistas, pois entendem o conhecimento como algo construído pelo sujeito, na interação com o mundo dos objetos e das pessoas. Assim sendo, este autor recomenda que se entenda sobre o papel dos objetos e das pessoas na mediação entre o sujeito e o conhecimento. Vigotski (2000) propôs que a estruturação das funções mentais superiores ocorre em dois planos: inicialmente no plano externo ou social e, posteriormente, no plano psicológico, ou seja, ela é internalizada e ressignificada pelo sujeito. Desta forma, a mediação tem papel fundamental neste processo, pois que garante a interação do sujeito com ambiente.

Tais formulações trazem implicações para o entendimento do papel docente. Assim, podemos entender que as preocupações dos professores da presente pesquisa

remetem ao papel deles mesmos, como professores, e dos tutores na mediação do conhecimento junto ao aluno, visando à promoção de situações interativas de qualidade.

O Quadro 35 mostra as respostas dos professores à questão: Em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação em um curso a distância, importa:

Quadro 35: O uso das TICs em um curso a distância (Professores)

Opções	Número de ocorrências	
A sua capacidade em proporcionar o trabalho cooperativo		4
A sua adequação ao propósito pedagógico do curso		7
A sua capacidade em promover a interatividade		7
O seu custo e possibilidade de aquisição		2
Outros		-
TOTAL		20

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Com sete ocorrências, os professores consideram que em relação ao uso das TICs importa a sua adequação ao propósito pedagógico do curso. E, igualmente, com sete ocorrências, os professores entendem que o que importa é a capacidade das TICs em promover a interatividade. Quatro ocorrências apontam para a capacidade da TIC em proporcionar trabalho cooperativo. Por fim, com duas ocorrências, os resultados apontam que, para os professores, é importante considerar o custo e a capacidade de aquisição da tecnologia.

Concorda-se com as ideias dos professores no sentido de que é relevante considerar se a tecnologia favorece a execução de um modelo pedagógico de aprendizagem participativa, fundamentada no diálogo, com interatividade e colaboração virtual, que possibilitem situações interativas voltadas ao desenvolvimento do aluno. Porém, é importante lembrarmos, juntamente com Silva, Pesce e Zuin (2010) que somente o potencial da máquina não garante a interatividade e a cooperação. A mediação necessita de suporte que sustente sua proposição pedagógica. No caso de uma perspectiva de interatividade, docentes e discentes precisarão contar com recursos tecnológicos potencialmente capazes de mobilizar a comunicação e a interlocução.

Como exemplo, cita-se a pesquisa de Buque (2006) que reforça a ideia de que as TICs digitais podem favorecer a interação no trabalho pedagógico a distância. Essa

pesquisadora estudou o papel da tutoria em interconexão com o uso de meios tecnológicos específicos na EaD, analisando o processo de tutoria em um curso a distância de formação de professores primários ofertado por um instituto de aperfeiçoamento profissional de uma província de Moçambique, África, um local que, segundo a autora, necessita ampliar os recursos tecnológicos potencialmente interativos. Tal empreendimento ocorreu em um tempo em que não se contava com tecnologias como o computador naquele país, e, portanto, o material de base para o seu desenvolvimento foi o material impresso instrucional enviado ao aluno, que deveria estudá-lo de forma individualizada. Nesse caso, houve um momento inicial de preparação junto aos tutores que apresentavam o material de estudo e as regras de funcionamento do curso em questão para os alunos.

Buque (2006), em seu trabalho de pesquisa, tece considerações acerca da relação pedagógica estabelecida entre os tutores e os cursistas em preparação e propõe melhorias e ações inovadoras no acompanhamento pedagógico dos alunos dos cursos na modalidade de EaD. A pesquisadora defende que a mediação pedagógica exercida pela tutoria é vital para a garantia do processo de ensino e de aprendizagem. Em sua investigação, considerou informações vindas de relatórios do instituto de aperfeiçoamento e trazidas pelos alunos, seus tutores e gestores. Os resultados de seu trabalho apontaram para a existência de fraca interação tanto entre tutores e cursistas como entre os próprios cursistas determinada por fatores como: o tipo de articulação existente entre os tutores, o tipo de prescrição de atividades para o papel do tutor, as condições financeiras dos cursistas e o regulamento do curso.

Para analisar seus resultados, Buque (2006) primeiramente ponderou o fato de que a EaD pressupõe uma mediação baseada em diferentes meios tecnológicos, sendo que hoje em dia esta modalidade pode e necessita usufruir dos recursos do computador. Depois, conforme já foi dito, considerou o conceito contemporâneo de EaD que leva em conta o valor da interação entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem para construção dos saberes. A sugestão de ações para a superação do quadro detectado, com a melhoria das práticas pedagógicas dos tutores no decorrer de sua orientação junto aos cursistas em formação na modalidade EaD, girou basicamente em torno da adoção do computador ligado a Internet como recurso de favorecimento da interação professor-tutor aluno e o conseqüente favorecimento das atividades de ensino e aprendizagem.

O investimento na mediação pedagógica pode acabar revertendo em qualidade no ensino, porque na mediação encontra-se a possibilidade de se construir aprendizagens significativas e de se fazer uma formação de qualidade. E isso tudo implica em se ter claro qual o princípio de mediação que se almeja, significa ter domínio do AVA, do Moodle, significa ter de desenvolver novas competências, pois é preciso saber fazer uso da tecnologia para se promover interatividade.

Cabe apontar para dois relatos de professores sujeitos que comentam que é preciso superar as dificuldades ao se fazer uso da TICs. A Prof^a1 comenta que: “o professor hoje, dentro dos novos avanços, recursos tecnológicos, ele precisa estar por dentro de como é que ele vai fazer, o que ele pode fazer, de como ele vai poder explorar”.

E a Prof^a5 complementa essa ideia ao dizer:

Você está falando com um dinossauro. Tecnicamente, eu sou um dinossauro. Eu me proponho a trabalhar com educação com gente da idade da minha filha de 17, 18, 19 anos. Se eu não sair desse espaço pré-histórico, como eu é que eu vou me comunicar com essas criaturas? Não tem como! Então, assim, eu tenho que caminhar como pessoa e como parte de uma comunidade.

Por outro lado, o uso da tecnologia só se mostra eficaz se houver formação contínua sobre o seu uso nos cursos, principalmente no que se refere ao domínio dos aspectos técnicos. Isto para professores e alunos (CERNY, 2009). Ademais, a qualidade da experiência em EaD pode ser afetada, como observa O'Rourke (2003), pela qualidade e abrangência dos materiais de aprendizagem, pelo custo e facilidade de utilização das tecnologias necessárias, pelo grau de consistência entre o uso de determinados recursos e materiais e o processo de avaliação empreendido no curso, pelas propostas e execução de serviços de tutoria. Nesse caso, verifica-se que os professores, com suas respostas demonstram preocupação com fatores como o custo da tecnologia.

Outras duas perguntas foram apresentadas em conjunto nas entrevistas: Quais as estratégias que você utiliza da plataforma Moodle para o desenvolvimento das aulas e das tarefas de estudo? Como você avalia as ferramentas do ambiente Moodle, como os fóruns e os chats, por exemplo? As respostas foram classificadas em torno da temática

'estratégias e ferramentas do Moodle', gerando três classes: 'ferramenta mais utilizada', cujo resultado foi o fórum (18 ocorrências); 'atividades usadas com frequência' (11), em que surgiram as seguintes atividades: tarefa, filmes, vídeos e videoconferência de abertura das quinzenas; 'ferramentas não utilizadas' (6), surgindo: o chat, a videoconferência, o wiki e o questionário.

Em relação às atividades realizadas com frequência, cabe apresentar a explicação da Prof^a6 sobre o porquê dela ter feito vídeos de abertura das quinzenas:

Eu fiz a coisa do vídeo porque eu percebi que eles não liam o guia. Entendeu. Eu peguei um período de formação. Eu passei 6 meses indo na biblioteca toda 4^a feira, não faltei nenhum dia. Eu adorava ir para lá porque eu não sabia mexer com essas coisas, como continuo não sabendo. Aí, mas assim, nas conversas você vai percebendo quais que são os problemas e tal. Então, quando foi na prática eu já saquei a coisa do guia e o vídeo ele entrou para suprir isso e colocar o pessoal numa orientação: "olha aqui, nós temos duas semanas, 15 dias para fazer isso aqui". Sabe, para orientar e para dar uma postura, porque no presencial a gente fala, né. Então, a coisa de ter suprimido a oralidade me incomodou profundamente. Eu falei: "como é que eu vou falar para os alunos?" Aí eu pensei no vídeo.

É interessante notar que a Prof^a6 inicia seu relato contando que fez curso de formação e que lá foi se apropriando de saberes a partir dos relatos dos colegas que já tinham experiências em EaD, o que lhe permitiu optar por algumas atividades como fazer os vídeos. As referências para se pensar a formação docente de educadores abrangem o saber e o fazer, a teoria e a prática. No decorrer da constituição do educador ocorrem atualizações nos conhecimentos específicos e de caráter técnico-pedagógico, a constante análise da prática educativa e de outras experiências da profissão (NISKIER, 2009).

Quanto ao incômodo da professora pela falta de momentos de interlocução com os alunos, Luzzi (2007), assim como García Aretio (1994) ponderam que a atividade a distância possui especificidades comunicativas em função justamente da separação professor-aluno. A distância entre os atores do processo de ensino e aprendizagem gera, de alguma maneira, a restrição do uso da fala ou da verbalização já que a palavra é o elemento que articula a linguagem humana. A palavra é um símbolo poderoso que evoca representações, figuras e imagens de objetos reais e concretos, além de possibilitar a

abstração. Assim sendo, pode acontecer de uma estratégia educativa pautada fortemente na linguagem escrita vir a afastar possibilidades de experimentação, de exploração e de contemplação da realidade de forma direta, levando a um prejuízo para o estabelecimento de relações produtivas entre pensamento e linguagem (LUZZI, 2007). Ressalta-se que a iniciativa desta professora foi elogiada pelos alunos, segundo relato de tutoras que trabalharam com ela no semestre de 2º/2011.

O uso de chats e videoconferência aparece como problemático entre os professores pesquisados, sendo que o principal problema mencionado foi a falta de infraestrutura nos polos para suportar a comunicação síncrona por muito tempo.

Outro ponto que se destaca é o do fórum como ferramenta mais usada. Essa questão pode ser melhor analisada juntamente com a questão que se segue. O Quadro 36 apresenta as respostas dos professores à questão: Qual é o aspecto mais importante no acompanhamento das atividades pedagógica feitas em ambiente virtual, em sua opinião?

Quadro 36: Atividades pedagógicas em ambiente virtual (Professores)

	Número de ocorrências
Quantidade de intervenções nos fóruns	1
Qualidade das intervenções nos fóruns	7
Qualidade das tarefas de estudo realizadas	6
Frequência com participações substantivas nos fóruns	2
Cumprimento dos prazos de entrega das tarefas de estudo	1
Outro	
TOTAL	17

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Nota-se que, com sete ocorrências, os professores optaram pelo item: qualidade das intervenções nos fóruns como o aspecto mais importante das atividades pedagógicas em ambiente virtual. Seis destacaram o item: qualidade das tarefas de estudo realizadas. Dois, ainda, apontaram para a questão da frequência, com participações substantivas nos fóruns e um tratou do cumprimento dos prazos de entrega das tarefas.

É importante, inicialmente, destacar que a Prof^a7 considera que o fórum corresponde à sala de aula presencial. Ela diz: “Eu considero o fórum a nossa sala de

aula, se eu tivesse comparando o ensino presencial com o ensino a distância. Aquele momento ali da sala dos fóruns é, eu acho, que é a nossa sala de aula”.

Se se pensar que o fórum, no ambiente Moodle, representa o espaço da sala de aula, compreende-se que os professores tenham pensado na qualidade das intervenções nesse espaço. Segundo Araújo (2006, p. 23-24),

a criação de fóruns, mediados pelos professores, possibilita compartilhar e construir conhecimento, pois é um espaço de discussão que envolve a todos, alunos e professores e possibilita a orientação de pesquisas e de produções de textos coletivos e individuais [...] O fórum é uma ferramenta que facilita a interação dos participantes do grupo, que se localiza em lugares diferentes e distantes. A utilização dele na EaD contribui para a discussão de temas sem a necessidade dos alunos estarem conectados simultaneamente. Por ser assíncrono, o fórum fica disponível no ambiente facilitando a administração do tempo e a participação de todos, além de favorecer o aprofundamento dos temas em discussão.

Relacionada com a questão das atividades pedagógicas no AVA, as seguintes perguntas foram feitas nas entrevistas aos professores: Ao elaborar a sua disciplina, quais as principais diferenças que você percebeu? Alguns conteúdos foram difíceis de introduzir na plataforma? Você inseriu novos conteúdos ou novas atividades? Apenas dois professores disseram explicitamente o que foi modificado em suas atividades no AVA.

Essas questões foram feitas com a intenção de se buscar saber dos professores quais são suas prioridades quando propõem atividades pedagógicas e se essas prioridades foram restritas em função do ambiente virtual, se foi possível variar as tarefas no ambiente, se os professores se sentiram limitados em sua criatividade, pois, de fato, as ferramentas podem moldar e limitar algumas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, os dois professores que comentaram esta questão deram a entender que não sofreram limitações ou dificuldades. A Prof^a5 comenta: “senti falta dos jogos que eu faço no presencial e não consegui levar para o trabalho em EaD”. Porém, esta mesma professora diz : “os vídeos vieram do presencial e os vídeos na sala de aula já vieram da experiência no Moodle. Uma coisa foi alimentando a outra [...] À medida que

eu vou vendo as possibilidades de ferramenta a distância eu alimento o presencial e o presencial alimenta a distância também”.

O Prof.9 disse que não houve mudanças nos textos, mas na quantidade de material de teórico sim. Ele diz: “os textos que eu utilizei no presencial, inclusive com indicação de livro, foram os mesmos utilizados no ambiente virtual [...] Porém, houve diferenças em relação à quantidade de textos, a questão mais de densidade dos textos, em função do tempo, de uma limitação”. Esse professor também comentou que houve diferenças em relação às tarefas, mas desta vez não em função de ser na EaD: “o que mudou foram algumas tarefas que foram repensadas à luz do contexto deles e não porque a situação a distância exigia”. Em relação à última mudança feita pelo Prof.9, remete-se às ideias de Cerny (2009, p. 68) que lembra a importância de se considerar o contexto no qual os alunos estão inseridos.

Afinal, quando o conhecimento é dissociado da realidade dos alunos, estes passam a fracassar na resolução de problemas, simplesmente porque as ideias foram aprendidas em contextos que não fazem parte da sua realidade, e deste modo têm dificuldades de atribuir sentido às informações e de aplicá-las a diferentes situações. A construção do conhecimento é estimulada quando o aluno tem oportunidade de interagir e cooperar, coordenar pontos de vista com outros colegas e relacionar os dados ao contexto.

No Quadro 37, encontram-se as respostas dadas pelos professores à pergunta: Considerando os cursos oferecidos em ambiente virtual, a participação em atividades coletivas como os fóruns é importante por quê?

Quadro 37: Uso do fórum (Professores)

Opções	Número de ocorrências
	Proporciona a construção do conhecimento
Permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno	5
Garante a integração entre os alunos, os professores e os tutores	6
Contribui para desenvolver a responsabilidade dos membros do grupo	3
Possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados	6
Outros	-
TOTAL	26

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Professores

Inicialmente, constata-se que quase todos os itens foram considerados de maneira expressiva. As primeiras opções dos professores pesquisados, com seis ocorrências cada, apontam que, para eles, a participação em atividades coletivas é importante porque proporciona a construção do conhecimento, garante a integração entre os alunos, os professores e os tutores e possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados. Depois, com 5 ocorrências, tal participação importa porque permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Com três ocorrências, os professores consideram que a participação coletiva contribui para desenvolver a responsabilidade dos membros do grupo.

O fórum é uma ferramenta do ambiente Moodle muito utilizada nos cursos que fazem uso de tal plataforma. Sua função está relacionada à promoção das interações online. Além disso, conforme exposto anteriormente, a qualidade assíncrona das interações online em espaços educativos, como os fóruns, “dá aos participantes tempo para refletir sobre um assunto antes de comentá-lo ou de levar adiante qualquer tarefa” (HARASIM et al., 2005, p. 50). Assim, segundo Harasim et al. (2005), as participações em fóruns podem ocorrer com intencionalidade e orientação, com o intuito de se promover a interação educativa. Essa autora complementa essa ideia dizendo:

Em alguns sistemas de rede, o aluno só pode participar de uma discussão em grupo depois de fazer um primeiro comentário sobre o tema. A “apresentação” ao grupo com um comentário ponderado (nem uma resposta nem uma crítica ao comentário de terceiros) promove a participação ativa dos membros (HARASIM et al., 2005, p. 50).

A experiência de trabalho que envolve interação online (como a participação em fóruns) gera a “aprendizagem ativa”, pois para participar é necessário dar opiniões, dar respostas às perguntas dos outros e compartilhar ideias. Escrever as ideias, escrever as informações demanda esforço intelectual. Às vezes, exige-se que uma colocação seja aprimorada, refletida, enfim, as oportunidades de participação são geradas e alimentadas nesse tipo de trabalho, possibilitando desenvolvimento (HARASIM et al., 2005).

4.3.2 – Perspectivas dos tutores a distância pesquisados (Dimensão 3)

No tocante ao questionamento: Qual o aspecto mais importante da prática educativa na educação superior a distância, em sua opinião?, as respostas dos Td são mostradas no Quadro 38:

Quadro 38: Prática educativa na educação superior a distância (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências	
A qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual	15	
O tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor	11	
A escolha das tecnologias que serão utilizadas no curso	5	
O incentivo oferecido pelos professores aos alunos	7	
O bom entrosamento entre tutores e alunos	7	
Outros	1	
TOTAL	46	

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Também os Td, assim como os professores, entendem que o aspecto mais importante da prática educativa é a qualidade das situações interativas, seguido do tipo de atividade proposta pelo professor. Este último é um ponto importante, tendo em vista que o professor planeja as atividades pedagógicas e o Td executa junto aos alunos. É interessante notar que o programa UAB abarca a função do tutor a distância na função da docência, o que, segundo Mill, não é uma regra entre os programas de EaD. A esse respeito Mill afirma:

Devido à grande quantidade de estudantes matriculados em uma disciplina de graduação, por exemplo, alguns modelos de EaD lançam mão dos tutores para auxiliar o professor-formador na função docente (MILL, 2010, p. 35).

O papel do tutor a distância, ou tutor virtual, conforme Mill, é:

...mais direcionado ao conteúdo da disciplina e, por isso, normalmente são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. O trabalho do tutor virtual acompanha os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender e orientando os estudantes em suas dificuldades (MILL, 2010, p. 35).

O Quadro 39 mostra as respostas do Td à seguinte questão: O que importante no uso das TICs em um curso a distância?

Quadro 39: Uso das TICs (Tutores a distância)

Opções	Número de ocorrências
	A sua capacidade em proporcionar o trabalho cooperativo
A sua adequação ao propósito pedagógico do curso	15
A sua capacidade em promover a interatividade	12
O seu custo e possibilidade de aquisição	3
Outros	-
TOTAL	37

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Inicialmente os Td apontam, com 15 ocorrências, que o que importa no uso das TICs é a sua adequação ao propósito pedagógico do curso. Doze ocorrências apontam que os Td também entendem é por sua capacidade de promover a interação. Depois, com sete ocorrências os Td demonstram que o uso das TICs tem a ver com a sua capacidade em proporcionar o trabalho pedagógico; e três ocorrências levam a crer que Td consideram ainda a questão do seu custo e possibilidade de aquisição.

Nesse sentido, considera-se que as respostas dos Td são relacionadas muito mais aos aspectos ligados à interação humana e às suas possibilidades de promover desenvolvimento. O importante é o acesso a pessoas, que possuem seus pensamentos, suas ideias, suas explicações, seus sentimentos, suas experiências, enfim.

Ao mesmo tempo, apontam-se as ideias de Sartori (2005) que em seu estudo pretendeu desmistificar a tecnologia como responsável pela interatividade de um trabalho pedagógico em EaD, tendo em vista que uma dada tecnologia aceita várias maneiras de interação em seu formato ou, ao contrário, pode até limitar alguns modos de interação. Esta autora defende que “a interatividade não é função direta da tecnologia utilizada em um curso a distância, mas do modo de interação previsto no seu desenho pedagógico” (p. 140).

Sartori (2005) se propôs a discutir a interface entre comunicação e educação presente na modalidade EaD. Mais especificamente, estudou como se dá o relacionamento entre os modos de interação e o desenho pedagógico de um curso superior a distância e as tecnologias de comunicação e informação. Esta pesquisadora

buscou ainda averiguar sobre o papel do gestor na EaD, identificar o lugar atribuído às TICs na elaboração do desenho pedagógico de um curso a distância e compreender o que os participantes da pesquisa entendem por interatividade.

Como resultado, Sartori (2005) destaca que houve um grande número de respostas enfatizando a importância da colaboração e da participação na EaD, identificando uma tendência ao desenvolvimento de projetos dialógicos. Por interatividade os resultados demonstraram que os sujeitos da pesquisa entendem que é antes uma questão de trocas entre os atores do processo de ensino aprendizagem do que uma questão ligada ao tipo de tecnologia utilizada para a EaD.

Durante as entrevistas, a questão do uso das TICs voltou a ser abordada gerando a temática da utilização da plataforma Moodle. A partir daí surgiram três classes de respostas. A primeira delas foi 'aspectos positivos da plataforma Moodle' (com 17 ocorrências), envolvendo comentários como: o ambiente é muito bom, fácil de usar, atende às necessidades, é interativo. A segunda classe foi 'aspectos negativos da plataforma Moodle' (15), com comentários como: não tem correção ortográfica, muitos alunos não conseguem se adaptar, os alunos não conseguem ver as notas, falta de padronização no formato das disciplinas, funciona como um depósito de arquivos. A terceira classe foi 'sugestões', contendo comentários como: ter treinamento específico para o aluno trabalhar dentro do Moodle, padronizar um pouco as disciplinas, em uma disciplina ela trabalha de forma semanal, em outra disciplina quinzenal, muitos alunos acabam se perdendo, auxílio para o aluno usar as ferramentas.

Um aspecto importante a se ressaltar é que os Td parecem apresentar mais familiaridade com as dificuldades dos alunos, parecem conhecer os desafios no uso da plataforma junto aos alunos. Tanto que todas as sugestões apresentadas de certa forma estão voltadas para o favorecimento das atividades dos alunos na plataforma. O aspecto do acompanhamento do aluno de EaD é um dos mais enfatizado nos cursos de formação quando se trata do papel do tutor. E, como é possível perceber pelo levantamento dos Td sobre o Moodle, o acompanhamento do aluno não é isolado, ele se dá dentro de um determinado contexto, de determinadas necessidades surgidas no âmbito das relações, tornando essa atividade complexa.

O Quadro 40 mostra as respostas dos Td acerca da seguinte pergunta: Qual é o aspecto mais importante no acompanhamento das atividades pedagógicas feitas em ambiente virtual, em sua opinião?

Quadro 40: Atividades pedagógicas em ambiente virtual (Tutores a distância)

Opções	
	Número de ocorrências
Qualidade das intervenções nos fóruns	17
Qualidade das tarefas de estudo realizadas	15
Frequência com participações substantivas nos fóruns	6
Cumprimento dos prazos de entrega das tarefas de estudo	5
Quantidade de intervenções nos fóruns	-
Outros	-
TOTAL	43

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

A atividade pedagógica em ambiente virtual tem sido uma atividade por excelência do tutor a distância. Assim, falar do acompanhamento das atividades no fórum implica tratar do papel do tutor. Por isso, é importante ressaltar que a primeira opção dos Td foi relacionada à qualidade das intervenções nos fóruns, sugerindo que este profissional pode estar tratando de sua própria atividade docente.

Nesse sentido, é interessante notar as palavras de Corrêa (2004 *apud* CORRÊA, 2007) quando diz que o cotidiano da prática pedagógica dos programas de EaD está implicado com o desenvolvimento do trabalho de tutoria. Para esta autora, o tutor irá interagir, no contexto da EaD com: “o ambiente de ensino e a aprendizagem proposto; os materiais didáticos produzidos pelos especialistas; a organização do tempo/espaço de sua própria instituição; o contexto institucional; o processo de aprendizagem de seus alunos” (p. 85-86).

Quanto à qualidade das intervenções nos fóruns, Masetto (2000) defende que o tutor, responsável pela comunicação com o aluno, necessita atentar para que suas expressões e comunicações estejam voltadas para ajudar a aprendizagem do aluno e incentivar o seu processo de construção do conhecimento. Nesse caso, cabe listar os alguns dos passos sugeridos por Masetto para o desenvolvimento da mediação por meio da expressão e da comunicação. Na prática, portanto, a mediação deverá ocorrer:

mais comumente para dialogar e trocar experiências; para debater dúvidas e lançar perguntas orientadoras [...] para propor desafios, reflexões e situações –problema; para relacionar a aprendizagem com a realidade social e questões éticas; para incentivar a crítica quanto à quantidade e à qualidade de informações de que se dispõe; para construir o conhecimento junto com o aprendiz tanto no sentido de dar significado pessoal às informações que se adquirem, como sentido de reorganizar um conteúdo produzindo um conhecimento próprio (MASETTO, 2000, p. 170).

No Quadro 41, é possível verificar as respostas dadas pelos tutores a distância à seguinte questão: Considerando os cursos oferecidos em ambiente virtual, a participação em atividades coletivas como os fóruns é importante por quê?

Quadro 41: Uso do fórum (Tutores a Distância)

Opções	Número de ocorrências	
Proporciona a construção do conhecimento		13
Permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno		7
Garante a integração entre os alunos, os professores e os tutores		12
Contribui para desenvolver a responsabilidade dos membros do grupo		2
Possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados		11
Outros		-
TOTAL		45

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Td

Treze ocorrências apontam que os Td sujeitos da pesquisa consideram que interessa participar dos fóruns pelo fato dele proporcionar a construção do conhecimento. Doze ocorrências levam a crer que os Td acham que é porque o fórum garante a integração entre os atores do processo educacional. Onze apontam para o fato de que o fórum possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados. Por fim, duas ocorrências demonstram que os Td também entendem que os fóruns contribuem para o desenvolvimento de responsabilidade dos membros do grupo.

Além da questão do questionário, durante as entrevistas foi perguntado: Como você avalia as ferramentas do ambiente Moodle, como os fóruns e os chats, por exemplo? As informações obtidas a partir dessa questão geraram o tema 'Fórum'. A partir daí surgiram duas classes. Uma delas apresentou o maior número de ocorrências (31) e se classifica como 'pontos positivos', contendo comentários como: deu mais certo até

agora, são mais interativos, os alunos participam, é a sala de aula, permite mais tempo de reflexão, é o que sustenta a EaD, é o momento da gente se encontrar e discutir o texto. A outra (com 3 ocorrências), denominada 'pontos negativos', gerou comentários como: o fórum funciona até tal ponto, os alunos tendem a sempre concordar com a ideia que está sendo dada.

Nota-se que os pontos positivos foram expressivos em relação aos pontos negativos atribuídos aos fóruns. Em relação aos pontos negativos a Td^a2 comenta que muitas vezes o aluno não responde ao chamado via Internet. Assim os recursos eletrônicos funcionam quando o aluno dá o retorno ao tutor, o que nem sempre depende do funcionamento da tecnologia, ou da característica de uma ferramenta, mas da própria dificuldade do aluno (listada anteriormente) em expor suas dúvidas ou necessidades. A esse respeito a Td^a 2 comenta: “Embora eu fizesse muitas considerações a distância [...] por fórum, por email, por mensagem, por tudo, eu não tinha os retornos”.

De qualquer forma, resgatam-se as ideias de Rosenberg (2008, p. 19) sobre as ferramentas com desenho assíncrono, tendo em vista que elas podem não garantir a participação, mas sim favorecê-la:

Embora fosse fantástico se todas as pessoas estivessem disponíveis exatamente no momento em que necessitássemos delas, o mundo atual não opera dessa forma. As tecnologias síncronas, como salas de bate-papo e seminários via Web, são úteis, porém insuficientes. Peça a um grupo de pessoas para se reunir em uma determinada hora, especialmente se contarmos os fusos horários, e você pode ter certeza de que metade delas não aparecerá. Poder se comunicar quando e onde as pessoas têm a largura de banda para participar é crítico. A tecnologia assíncrona também tem um benefício adicional para os facilitadores: eles não precisam estar no “local” com um grupo ao vivo. Os facilitadores podem tomar fôlego e fornecer respostas sensatas que realmente deixam as pessoas comprometidas.

Em relação ao fórum a Td^a4 comenta sobre a limitação em se apoiar somente neste recurso, apesar de considerá-lo muito bom:

O fórum é um belíssimo recurso, mas ficar só nele como atividade colaborativa, eu acho que é cobrança demais. Ampliar os recursos dá trabalho, alguns alunos tem dificuldade de acesso, as bandas largas são diferenciadas. Mas, eu não posso deixar de oferecer, eu não posso deixar de aproveitar a oportunidade nos pólos. Os

polos têm de estar preparados para oferecer todo esse acolhimento e essa possibilidade de inserção.

Para além da questão técnica, os usos das tecnologias também se definem em uma determinada conjuntura social e histórica. Considera-se, assim, que a realidade da comunicação humana mediada por tecnologia é inexorável na contemporaneidade. Mas, sabe-se, também, que a realidade social brasileira comporta grande diversidade. Assim sendo, é necessário considerar que a experiência educativa com o uso da Internet e do computador enfrenta desafios. A ampliação da comunicação proporcionada pelas TICs encontra maiores barreiras justamente com a população a quem se dirigem os cursos da UAB.

Além disso, as tecnologias que estão começando a ser utilizadas demandam um esforço de adaptação, independentemente do tipo de tecnologia utilizada para o apoio do processo de ensino aprendizagem. Isto porque, quando a tecnologia está sendo inserida no contexto da prática educativa, quando esta tecnologia encontra-se em fase de exploração por parte dos sujeitos do processo pedagógico, estão todos tentando compreendê-la, explorando suas potencialidades e ninguém sabe como usá-la a contento. Assim, é com o desenvolvimento do uso das TICs. No atual estágio de desenvolvimento da tecnologia digital no contexto educativo, vê-se que questões como a interação professor- aluno ou elaboração de instruções continuam presentes ou retornam como preocupação de ordem pedagógica, conforme anunciam Moore e Kearsley:

A história mostra que as decisões com que os usuários da nova tecnologia se defrontam também foram enfrentadas pelos predecessores que usaram textos impressos, rádio, teletransmissão e tecnologias de teleconferência. De modo similar, todos os princípios de criação do conteúdo da instrução, de apoio ao aluno e da organização e aplicação dos recursos, bem como da teoria da educação a distância, têm de ser aplicados em contextos tecnológicos e sociais em mutação (MOORE E KEARSLEY, 2008, prefácio).

4.3.3 – Perspectivas dos tutores presenciais pesquisados (Dimensão 3)

A seguir, são descritos e analisados os resultados obtidos a partir de uma única questão dos questionários em que os tutores presenciais informaram suas opiniões a respeito da prática educativa na educação a distância. A abordagem feita aos Tp foi

diferenciada no que se refere, principalmente, aos estudos sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem. Desta forma, foi feita somente uma pergunta voltada para o estudo da terceira dimensão junto aos Tp.

Buscou-se conhecer a visão dos Tp acerca do trabalho pedagógico na ESaD, a partir da seguinte questão: Qual o aspecto mais importante da prática educativa na educação superior a distância, em sua opinião? O Quadro 42 mostra as respostas das tutoras presenciais:

Quadro 42: Prática educativa na educação superior a distância (Tutores presenciais)

Opções	Número de ocorrências
	A qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual
O incentivo oferecido pelos professores aos alunos	1
O bom entrosamento entre tutores e alunos	1
O tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor	-
A escolha das tecnologias que serão utilizadas no curso	-
Outros	-
TOTAL	5

Fonte: Dados da pesquisa – Questionários Tp

Do total de ocorrências, 3 foram direcionadas para o item: a qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual. Ainda, uma foi para: o incentivo oferecido pelos professores aos alunos e outra foi direcionada ao item: o bom entrosamento entre tutores e alunos.

Com esses resultados, pode-se dizer que, para as Tp, o fator humano, relacional do trabalho pedagógico é importante. Também, que as tutoras pesquisadas apresentam preocupação com propostas pedagógicas voltadas para relações afetivas, além das cognitivas. Cabe lembrar que tais relações fundamentam a constituição do psiquismo humano, segundo González Rey (1995) e, também, colaboram para o estabelecimento de uma atmosfera comunicacional positiva no contexto educativo. Segundo a perspectiva vigotskiana, a linguagem e a interação humana com o mundo físico e social formam elementos básicos do desenvolvimento da consciência e do aprendizado (LONGHI, BEHAR, BERCHT, 2009).

4.3.4 – Discussão e considerações

A síntese das informações relacionada às questões que tratam dos aspectos da EaD virtual, do uso das TICs no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, do acompanhamento das atividades pedagógicas no AVA e da participação em atividades coletivas no AVA, encontra-se no Quadro 43. Nele são comparadas as respostas dos professores, tutores a distância e tutores presenciais pesquisados.

É importante salientar, porém, que, inicialmente pensou-se que os Tp não estariam tão envolvidos com atividades de criação de disciplina ou de mediação pedagógica no Moodle e isto justifica a ausência de perguntas dirigidas ao grupo de Tp sobre o uso das TICs e do fórum, bem como sobre o acompanhamento pedagógico no AVA. Considera-se, contudo, tal avaliação equivocada, pois o Tp, acompanha diretamente o aluno em suas atividades no AVA e, certamente, pode oferecer informações refletidas a respeito desse acompanhamento.

Quadro 43: Comparativo da dimensão 3 (professores e tutores)

Perspectivas dos sujeitos da pesquisa	Questão 7 questionário e entrevista 'ASPECTO MAIS IMPORTANTE DA PRÁTICA EDUCATIVA NA ESaD'	Questão 8 questionário e entrevista 'USO DAS TICs EM EAD'	Questão 9 questionário 'ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO AVA'	Questão 10 questionário 'PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES COLETIVAS COMO FÓRUM'
Professores 1ª(s) opção(ões) ou classe	= Qualidade das situações interativas no AVA	= Sua adequação ao propósito pedagógico = Sua capacidade em proporcionar interatividade	= Qualidade das intervenções nos fóruns	= Proporciona construção do conhecimento = Garante a integração entre alunos, professores e tutores = Possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados
Tutores a distância 1ª(s) opção(ões) ou classe	= Qualidade das situações interativas no AVA	= Sua adequação ao propósito pedagógico	= Qualidade das intervenções nos fóruns	= Proporciona construção do conhecimento = Garante a integração entre alunos, professores e tutores
Tutores presenciais 1ª(s) opção(ões)	= Qualidade das situações interativas no AVA	----	----	----

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira questão analisada neste quadro, perguntou aos sujeitos pesquisados qual é o aspecto mais importante da prática educativa no ambiente virtual de aprendizagem. Os três grupos de sujeitos pesquisados centraram na questão da qualidade das situações interativas, uma opção que entende o trabalho pedagógico baseado na interação entre dois atores do processo de ensino e aprendizagem.

Dois pontos chamam a atenção, primeiro que diante das perguntas sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem, praticamente todas as respostas de professores e tutores

convergem. Depois, depreende-se da análise dos resultados, que professores e tutores demonstram ter clareza em relação à importância de se estabelecer situações interativas no processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia UnB/UAB. Portanto, os resultados sugerem que esses sujeitos pautam-se por preceitos que orientam a visão interacionista do processo de ensino e aprendizagem, sendo que, para essa perspectiva, a qualidade da interação é que garante o desenvolvimento da boa prática pedagógica.

Finalmente, é relevante ressaltar que a UAB optou por fazer uso extensivo das TICs no processo de ensino e aprendizagem, em detrimento do uso de material impresso ou de outro recurso material. Isto envolve novas práticas educativas, nem sempre absorvidas de imediato por educadores e educando. Ademais, o novo contexto de trabalho faz emergir novos atores e novos papéis o que exige adaptação de todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem diante de uma realidade inovadora.

A discussão sobre mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem é atual. As TICs provocam o desenvolvimento de processos de aprendizagem a distância, em que vigoram a construção conjunta de conhecimento, e-mails entre educadores e educandos, troca de informações e trabalhos, fóruns de aprendizagem, videoconferências. Assim sendo, as TICs cooperam para com a mediação pedagógica ocorrida a distância. Apesar das TICs colocarem professores e estudantes trabalhando, discutindo, produzindo e enriquecendo-se em contatos mútuos, elas se apresentam como instrumentos, necessitando de adequação aos objetivos aos quais se destinam. Do contrário, podem não expor todas as suas potencialidades a serviço de uma prática pedagógica voltada ao aluno e ao seu processo de construção de sentidos sobre a realidade humana e social (MASETTO, 2000, p. 144-145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pise no chão e não no asfalto
Porque no chão deixarás rastros
Dos caminhos do coração.
(Ricardo Anastácio)

O presente estudo objetivou investigar as práticas educativas desenvolvidas no curso de Pedagogia UnB/UAB, por meio da perspectiva de professores e tutores que atuaram no 2º semestre de 2011 nesse curso. A pesquisa visou responder a seguinte pergunta: Como se configuram as práticas educativas no curso de Pedagogia UnB/UAB, na perspectiva de professores e tutores?

Como referenciais, foram considerados pressupostos teóricos da educação e da psicologia educacional, com orientação para a abordagem sócio-interacionista de Vigotski (2003), contribuições advindas de autores reconhecidos na área de educação a distância, como García Aretio (1994), e trabalhos de pesquisa relacionados com o tema abordado.

Escolheu-se a prática educativa como eixo do trabalho, partindo-se da premissa de que para pensá-la no contexto da educação a distância é preciso conhecer alguns dos atores que a praticam e verificar o que eles pensam e como agem no cotidiano da EaD. Assim, no percurso da pesquisa, os sujeitos puderam responder as questões dos questionários e das entrevistas que trataram do papel e das características da educação a distância no ensino superior e dos papéis dos professores, dos tutores e dos alunos, além do uso do ambiente virtual de aprendizagem na dinamização do processo de ensino e aprendizagem do curso.

Considera-se que a pesquisa permitiu configurar a prática pedagógica em processo no curso de Pedagogia UnB/UAB, na concepção de um grupo de professores e tutores. Assim, especificamente na análise do significado social da educação superior a distância, os resultados indicam que a tônica das respostas está voltada para a questão da democratização do acesso ao ensino superior. Aponta-se que houve convergência de respostas dos grupos de sujeitos pesquisados quando arguidos sobre o papel e as características da educação superior a distância, pois estes destacaram a questão da democratização e o fato da EaD tornar o ensino superior mais acessível à população brasileira.

Além disso, professores e tutores concordam que decidiram trabalhar na UAB para participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil. Porém, os professores disseram ter decidido também por solicitação da instituição e por compromisso com a educação. Já os tutores a distância disseram que trabalham na UAB também pela oportunidade de exercer a função de tutoria no ensino superior e os tutores presenciais porque participam das oportunidades de trabalho.

Tais resultados contribuem para a retomada de aspectos levantados no decorrer deste estudo e relacionados com as possibilidades efetivas de democratização do ensino no contexto da educação superior brasileira e com os rumos tomados pela profissão docente diante do problema recorrente de precarização do trabalho na economia capitalista.

No início deste estudo, defendeu-se que a educação a distância pode contribuir para democratizar o ensino superior brasileiro ao se configurar como uma alternativa de acesso aos processos educacionais e aos conhecimentos socialmente elaborados e acumulados. Após a análise dos resultados obtidos na pesquisa, reitera-se a premissa inicial de que a democratização do ensino superior via EaD é possível. Porém, entende-se que é necessário criticidade ao se considerar os objetivos político-pedagógicos que estruturam uma proposta de formação em EaD. É importante observar a sua relação com as políticas macroeconômicas e as políticas públicas voltadas à expansão da ESaD; com as noções de qualidade e de função social da educação no cenário brasileiro; com a urgência de mudanças estruturais na sociedade brasileira e no sistema educacional como um todo (DIAS SOBRINHO, 2010); e com a necessidade de avanço em termos teóricos e práticos no que se refere ao desenvolvimento de cursos superiores a distância com qualidade transformadora (GARCÍA ARETIO, 1994).

Quanto ao estudo dos papéis dos atores do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação a distância, os resultados da investigação mostraram que existem diferentes expectativas em torno das funções dos atores. Assim, as principais atribuições listadas para a função do professor no curso foram: trabalho em parceria com o tutor a distância e compreensão sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD. Para o tutor a distância, as características mais apontadas foram: participar ativamente no ambiente virtual de aprendizagem, responder e provocar questionamentos junto aos alunos, ter habilidade comunicativa e afetiva e fazer a mediação no estudo dos

conteúdos. Os atributos mais anunciados para o papel do tutor presencial foram: oferecer apoio, responder as dúvidas e promover debates no polos junto aos estudantes. Os aspectos mais assinalados para o perfil do aluno de EaD foram: demonstrar disciplina para gerenciar seus estudos, participar ativamente das discussões pedagógicas propostas no curso e ter habilidades para lidar com as especificidades do curso e com as TICs.

Verifica-se que, em alguns casos, houve convergência nas respostas dos sujeitos em relação às principais características e às especificações dos atributos de cada função (do professor, dos tutores e do aluno). Ao mesmo tempo, foi possível notar que o aspecto da participação ativa se repete algumas vezes. Além disso, parte dos atributos levantados pressupõe a atividade de um ator do processo de ensino e aprendizagem atrelada a outro ator, sugerindo que, para professores e tutores, existe uma relação de interdependência entre as funções de ensinar e aprender.

Outra questão observada foi a existência de expectativas contraditórias em relação ao papel de cada ator. Nesse sentido, considera-se que a educação a distância demanda nova organização do trabalho pedagógico e um conjunto de atribuições diferenciadas para os atores que desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem (FOERSTE, 2005). Ademais, tal questão necessita ser aprofundada, também, em termos das ambiguidades e contradições institucionais em que se inserem as relações de trabalho para o exercício de uma profissão no cenário da sociedade capitalista.

Professores, tutores e alunos da ESaD estão se apropriando de novos papéis, próprios do exercício na modalidade a distância. Porém, nem todos os atributos esperados para uma função são facilmente aplicáveis, pois a prática educativa ocorre em meio a influências sociais e de caráter econômico, político e técnico que muitas vezes determinam o seu andamento. No contexto do curso de Pedagogia da UnB/UAB, nota-se que estão sendo apresentadas dificuldades na apropriação e definição das funções dos atores e situações de confusão acerca dos diferentes papéis no processo educativo, levando ao questionamento sobre a que distância está a UAB da proposição inicial pensada para os seus atores do processo de ensino e aprendizagem.

O grande desafio parece ser a definição de papéis no âmbito da EaD e também o estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem baseado no uso de TICs digitais.

Desta forma, entende-se que a UAB encontra como fatores desafiantes a necessidade de sua revisão e o seu aperfeiçoamento no sentido de buscar ser mais efetiva na oferta de formação inicial ao futuro profissional de educação.

A falta de fundamentação teórica suficiente é um fator negativo e determinante para o desenvolvimento da EaD, refletindo na forma como ela está sendo organizada e estruturada e podendo comprometer o seu processo de ensino e aprendizagem. Uma preocupação importante que motivou este estudo foi a questão do exercício do papel docente e das possibilidades de atuação deste profissional voltadas para uma posição crítica, autônoma, consciente e transformadora da realidade. Constata-se que o grau de inovação da experiência profissional em EaD, o despreparo dos alunos para as atividades a distância virtual e as questões da “polidocência”, ou “docência coletiva”, podem dificultar práticas reflexivas, interativas e cooperativas no processo ensino aprendizagem, bem como o desenvolvimento de autonomia no aprendiz no aluno (MILL, 2010, p. 23).

No contexto do curso de Pedagogia UnB/UAB, a situação em que se encontram os tutores a distância, que assumem o papel de mediadores do processo ensino aprendizagem diretamente com os alunos nos cursos da UAB, e os professores elaboradores das disciplinas, que são constituídos historicamente na experiência do ensino presencial, torna urgente a necessidade de se primar pelo desenvolvimento profissional na preparação docente como um processo contínuo, que supere a ideia de ensino que pretende uma mera atualização técnica e científica. Um professor do presencial não está pronto para trabalhar a distância. E ele não ficará pronto de um momento para o outro.

Por isso, faz-se necessário investir em processos de formação profissional de professores e tutores. Vê-se, assim, a necessidade de melhoria da preparação docente para atuar na EaD, incluindo seu incentivo tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada. Destaca-se, ainda, a necessidade de que a função dos tutores seja mais bem trabalhada nas instituições, possibilitando um amadurecimento tanto da definição de suas atribuições, como da própria concepção de educação adotada. A formação permitirá a reflexão acerca da mediação pedagógica desenvolvida em ambientes virtuais de aprendizagem, sendo que a qualidade da mediação é condição essencial para a melhoria da qualidade da educação.

Uma questão que emergiu no decorrer dos estudos, é que, embora a definição dos papéis dos atores do processo de ensino e aprendizagem já tenha sido feita no âmbito da UAB por meio de seminários e reuniões administrativas, talvez mereça ser contemplada em novos momentos, principalmente de formação continuada em serviço, para que se discuta o papel do professor, dos tutores e do aluno e as possibilidades para suas participações de maneira ativa nas discussões pedagógicas ocorridas na plataforma.

No que tange ao uso de ambiente virtual no processo de ensino e aprendizagem do curso de Pedagogia UnB/UAB, a perspectiva dos professores e tutores, sujeitos da pesquisa, foi de que o aspecto mais importante da prática educativa no ambiente virtual de aprendizagem é a questão da qualidade das situações interativas. As respostas tanto de professores como de tutores a distância convergem, também, para o aspecto da qualidade no que respeita ao acompanhamento das atividades pedagógicas no AVA, apontando que é relevante primeiramente, a qualidade das intervenções nos fóruns.

Quanto ao uso das TICs professores e tutores entendem que importa a adequação da tecnologia ao propósito pedagógico do curso, sendo que professores consideram ainda que é importante a sua capacidade em proporcionar interatividade. Por último, no que se refere à participação em atividades coletivas como fórum, professores e tutores a distância concordam que tal participação proporciona construção do conhecimento e garante a integração entre alunos, professores e tutores. Os professores acham, além disso, que o fórum possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados. A análise desses resultados sugere que os sujeitos participantes da pesquisa têm clareza em relação à importância de se estabelecer situações interativas no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de se buscar a qualidade das interações.

Entretanto, ao fazer uso das TICs digitais, a EaD leva a novas práticas educativas nem sempre absorvidas de imediato por educadores e educandos. Assim sendo, entende-se que, apesar das TICs colocarem professores e estudantes trabalhando, discutindo, produzindo e enriquecendo-se em contatos mútuos, elas se apresentam como instrumentos, necessitando de adequação aos objetivos aos quais se destinam (Masetto, 2000). A tecnologia voltada ao contexto educacional somente pode ser efetiva quando planejada em conjunto com os propósitos pedagógicos, pois esta necessita estar a serviço da pedagogia para propiciar a construção do conhecimento. As TICs podem

tornar um conteúdo mais interessante, porém, isoladamente, não garantem que o processo de ensino e aprendizagem seja relevante para os sujeitos desse processo.

Além disso, o aluno necessita ter suporte estruturado para o manuseio assíduo das TICs. No caso da UAB, a tecnologia exige um acesso efetivo e em alguns polos verifica-se que o acesso à tecnologia é um problema concreto. O aluno nem sempre pode contar com a tecnologia disponível, tendo em vista dificuldades com o acesso ao computador e à Internet. Nesse sentido, uma questão que desponta é que o curso de Pedagogia UnB/UAB necessita ser analisado e adaptado à realidade regional dos polos e dos sujeitos alunos dos polos e ainda em função das próprias características do curso de Pedagogia, um curso de formação de professores. Tomando por base o princípio de que todo trabalho pedagógico consciente é intencional, necessita de sistematização real e deve envolver realidades sócio educativas concretas, a prática pedagógica somente atingirá seu papel se trabalhar com o sujeito concreto e com a realidade vivida por esses sujeitos.

Outro ponto se destaca, em função principalmente das necessidades dos alunos do curso de Pedagogia UnB/UAB. Tomando por base as experiências internacionais apresentadas neste estudo, compreende-se que a EaD possui diferentes caminhos para a sua estruturação e consolidação, com diferentes tendências de valor para a prática educativa nesse universo. Nesta perspectiva, pontua-se como relevante levar em conta as possibilidades de implantação de cursos ou disciplinas na forma híbrida no âmbito da UAB, no sentido da combinação entre o estudo virtual e momentos mais frequentes de estudos presenciais entre professores, tutores e alunos. Além disso, propõe-se que a UAB deva promover a adesão ao material didático impresso associado ao uso das TICs digitais, visando ao favorecimento do acesso à informação sistematizada por parte do aluno e possibilitando novas dimensões para a situação de formação de futuros educadores (ALMEIDA, 2004).

Das indagações que foram colocadas para os participantes, emergiu a relação indissociável entre a dimensão humana, a dimensão tecnológica e a dimensão político social da educação. No decorrer do trabalho, os conteúdos teóricos abordados e a investigação de campo objetivaram a compreensão acerca da prática pedagógica a distância no ensino superior, considerando-se o entrelaçamento de percepções e atuações de atores do curso de Pedagogia UnB/UAB (dimensão humana da educação)

com a realidade concreta, dotada de recursos tecnológicos e de elementos do contexto social (dimensões técnica e política da educação).

Os assuntos na educação de fato não andam sozinhos e, assim sendo, necessitam ser considerados de maneira entrelaçada, pois o processo educacional é complexo (MASETTO, 2000). Propõe-se assim, que a prática pedagógica na EaD ocorre no encontro de quatro pontos de um quadro interativo: o ponto relativo ao aprendiz, o ponto relativo aos agentes educacionais (professores e tutores); o ponto relativo às estratégias pedagógicas de ensino; e o ponto relativo à organização e infraestrutura dos meios tecnológicos. O desenvolvimento da ESaD encontra-se em situação de interdependência com os pontos acima levantados, necessitando ser analisada a partir da interrelação entre eles.

Finalmente, pergunta-se: o que esperar da ESaD no contexto do ensino superior público brasileiro? Acredita-se que a modalidade educativa a distância, de maneira geral, crescerá no futuro e, portanto, também a ESaD. Questões do mundo atual, como as mudanças na longevidade e na vida ativa das pessoas, além das transformações em nível econômico, tecnológico e organizacional, tornam a formação contínua e a educação permanente fatores importantes para a nossa sociedade. Contudo, para responder às demandas futuras a EaD necessita de muitos estudos e sistematização de conhecimentos que venham a oferecer sustentação teórica para a sua prática com qualidade (GARCÍA ARETIO, 1994; MORAES, 2010).

Considera-se o tema da prática educativa a distância relevante, oportuno e atual. Sua relevância, entre outros aspectos, destaca-se, pela necessidade de avanços na formação docente e, em especial, na mediação pedagógica desenvolvida em ambientes virtuais de aprendizagem, pois estas são condições essenciais para a melhoria e a sustentação da educação superior a distância. Nesse sentido, os resultados ora divulgados apresentam informações relevantes sobre a questão educacional no ensino superior a distância brasileiro. O estudo, entretanto, não pretende ser conclusivo. Os resultados obtidos permitiram delimitar a prática educativa no curso de Pedagogia UnB/UAB, de acordo com o ponto vista de grupos de professores e de tutores que atuaram nesse curso no 2º semestre de 2011.

Ainda há muito para refletir sobre o papel e a prática da educação a distância em um país de dimensões continentais como o Brasil. Com a implantação da Universidade Aberta do Brasil o desafio está posto. O espaço de discussão provocado pelos estudos que buscam analisar a educação na interconexão entre os sujeitos, seus saberes e suas práticas e o cenário contemporâneo, permeado pelas novas tecnologias, só tem a contribuir para a elucidação do papel da educação na formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, nº 113, out.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13/02/2013.

ALVES, G.; ESTANQUE, E. (Orgs.). **Trabalho, juventude e precariedade: Brasil e Portugal**. Bauru: Canal 6, 2012.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMARO, R. **Mediação pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil**. Mestrado em Educação. Brasília: FE-UnB, 2012.

ANASTÁCIO SILVA, A. **Contribuições da disciplina Psicologia da Educação segundo professores do ensino médio**. Mestrado em Educação. Brasília: FE-UnB, 2003.

ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2007.

ANDRADE, L. S. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação**. Campinas: Autores Associados. Coedição Faculdade de Educação - UnB, 2011.

ARAÚJO, I. P. N. **A produção coletiva em fórum na EaD online na perspectiva da teoria da atividade**. Mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2006.

BARBOSA, A. C. L. S. – **Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line**. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2008.

BARBOSA, N. R. **Mediação e negociação de sentido em práticas de Educação a Distância voltadas à formação profissional**. Mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo: ECA-USP, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASANTE, J. G. **Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de Ciências Contábeis**. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2009.

BEHAR, P. A. (Org.) **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista ABRAPEE** (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), vol. 13, nº 02, julho/dezembro, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf>. Acesso em: 20/04/2012.

BICALHO, R. N. de M. **A construção intersubjetiva do conhecimento em educação a distância**. Dissertação de Mestrado. Brasília: IP-UnB, 2010.

BITTENCOURT, C. P. do N. **Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem**: resignificando a prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE-UnB, 2013.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. Em: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em: 06/09/2012.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 06/09/2012.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 06/09/2012.

BUQUE, S. L. **O papel pedagógico do tutor na formação de professores primários em exercício**: um estudo de caso. Mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP e Moçambique: UPM, 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPES. GeoCapes dados estatísticos, 2013. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br>.

CERNY, R. Z. **Gestão Pedagógica na educação a distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2009.

CERQUEIRA, V. M. M. **Mediação pedagógica e chats educacionais**: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador. Mestrado em educação. São Paulo: PUC-SP, 2005.

CHARLOT. B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº. 31, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>

COLL, C. e MONEREO, C.. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. Em: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORRÊA, J. (Org.). **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, (2007).

CRUZ, T. M. da. **Universidade Aberta do Brasil**: implementação e previsões. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE-UnB, 2007.

DEPOVER C.; QUINTIN, J-J. Tutorat et modèles de formation à distance. In : DEPOVER C. et al. (Sous la direction de). **Le tutorat en formation à distance**. Bruxelles : Éditions De Boeck Université (Collection Perspectives en éducation & formation), 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, nº 113, out.-dez., 2010.

DOTTA, S. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet**: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2009.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? Em: NEDER, R. T. N. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina - CDS - UnB -

CAPES, 2010. Disponível em: <http://aprender.unb.br/tecsoc/course/view.php?id=2>. Acesso em: 20/06/2013.

FIORENTINI, L. M. R. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. Em: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de e SILVA, M. A. da (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores na modalidade a distância na Universidade Federal do Mato Grosso. Em: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FORMIGA, M. M. M. A terminologia da EAD. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **A análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, V. de A. **A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade**. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA ARETIO, L. Blog García Aretio: Educación a distancia y virtual, tecnologías, e-learning, web 2.0. Cátedra UNESCO, Universidad, UNED. Disponível em: <http://aretio.hypotheses.org/>. Acesso em 26/06/2013.

GARCÍA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1999.

GERVAI, S. M. S. **A mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online**. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GLIKMAN V. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? In : DEPOVER C. et al. (Sous la direction de). **Le tutorat en formation à distance**. Bruxelles : Éditions De Boeck Université (Collection Perspectives en éducation & formation), 2011.

GOMES, V. L. T. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. Em: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002.

GOMEZ, M. V. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GONÇALVES, M. S. Os meios, seus usos, sua materialidade: a comunicação e sua epistemologia. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: vol. 17, nº 03, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos>.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, Playa, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, P. V. A contribuição do *Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância* ao desenvolvimento nacional. **Revista Linhas Críticas**. Brasília: Universidade de Brasília, nº 3 e 4, julho de 1997.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes profissionais - ponto de partida para formação contínua de professores**. Boletim da TV ESCOLA / Ministério da Educação. Rio de Janeiro, v. 12, 2005.

HEEMANN, C. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet. Em: MENEZES, V. L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da educação básica: 2012 (resumo técnico). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, nº 70, abr./jun., 1996.

KARSENTI, T. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. Em: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

KATO, F. B. G.; SANTOS, S. A. dos; MARTINS, T. B. Da educação a distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. Em: SOUZA, D. D. L. de; JÚNIOR, J. dos R. S.; FLORESTA, M. das G. S. (orgs.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, L. F. V. **Educação à distância: limites e possibilidades do curso mídias na educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 2009.

LEGENDRE, M. F. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. Em: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EAD. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. Em: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2007.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, L. R. R. **Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória** de janeiro de 1979 a junho de 2006. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE-UnB, 2006.

MARTINS, S. M.; COSTA, M. L. F. **A Contribuição do Intelectual Darcy Ribeiro para o Processo de Democratização do Ensino Superior no Brasil**. Texto apresentado no V Congresso Internacional de História, Maringá, PR, 21 a 23 de setembro de 2011.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. Em: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MASSIMI, M. A história das ideias psicológicas: uma viagem no tempo rumo aos novos mundos. Em: ROMANELLI, G. e BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

MELANI, N. D. T. D. Z. **Tutoria na educação a distância: um estudo sobre a função pedagógica do tutor**. Mestrado em Educação. Brasília: FE-UnB, 2013.

MILL, D. R. S. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. Em: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D. R. S.; SILVA, A. R. da; BIANCHI, P. C. F.; ALMEIDA, L.F. Estudo sobre a constituição da *polidocência* na Educação a Distância. Em: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. Em: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONEREO, C. e FUENTES, M.. Ensino e aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações em ambientes virtuais. Em: COLL, C. e MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tempo polêmico.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. Em: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX: o espírito do tempo.** São Paulo: Editora Forense Universitária, 1975.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOTA, J. **Teorias da Educação**: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília. Tese de Doutorado. Brasília: FE-UnB, 2012.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOURA, V. A. de. **Educação a distância no contexto universitário**: os aspectos positivo e negativo do processo de ensino aprendizagem no ambiente virtual. Mestrado em Língua Portuguesa. São Paulo: PUC-SP, 2009.

NAKAMURA, R. **Moodle**: como criar um curso usando a plataforma de Ensino à Distância. São Paulo: Farol do Forte, 2009. Disponível em: http://www.moodle.ufrb.edu.br/file.php/1/rodolfo-nakamura_moodle.pdf. Acesso em 15/03/2011.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. Em: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro, 2005.

NISKIER, A. Os aspectos culturais e a EAD. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NOGUEIRA FILHO, D. M. Há uma nova infância? O acesso à realidade não é uma tarefa dada. Há um embate entre a liberdade imaginativa e o peso do real. **Revista Educação** (Educação e Psicologia). São Paulo: Editora Segmento, nº 02, 2009.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova escola**. Edição maio de 2001, nº 142. Entrevista cedida a Paola Gentili. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm. Acesso em: 20/04/2007.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. Em: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C. e OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

O'ROURKE, J. **Tutoria no EaD**: um manual para tutores. Vancouver, Canadá: Commonwealth of Learning. INED (Instituto Nacional de Educação à Distância), 2003. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=30470>. Acesso em: 29/05/2013.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes *online*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, O. **A Educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PONTES, E. B. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. Em: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação/UnB e Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIMO, A. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. Em: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do

poder. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wp-content/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf>.

PRIMO, A.; BRAMBILLA, A. M. Software social e construção do conhecimento. **Redes Com.** Espanha, nº 2, 2005. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/softconhecimento.pdf>. Acesso em: 23/03/2011.

PULINO FILHO, A. R. **Introdução ao Moodle**. Copyright Creative Commons, 2007. Disponível em: <http://aprender.unb.br/file.php/1/manuais/Moodle1.6.5%2B.pdf>. Acesso em 10/02/2011.

RAMONET, Ignacio – **A tirania da comunicação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

ROCHER, G. **Sociologia Geral**. Lisboa: Editorial Presença, 1971.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. Em: ROMANELLI, G. e BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SANTOS, C. de A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância no Brasil**. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2008.

SANTOS, R. V. dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**. Ano XI, nº 40, jan./fev./mai., 2005. Disponível em: ftp://www.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf. Acesso em: 10/02/2011.

SARTORI, A. S. **Gestão da comunicação na educação superior a distância**. Doutorado em Ciências da Comunicação. São Paulo: ECA-USP, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. Salvador: **Revista da FAEEDBA** (Educação e Contemporaneidade), v. 12, nº 20, jul./dez./., 2003.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação/UnB e Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2009.

SOUZA, A. M. de; RAMOS, W. Prefácio. Em: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação/UnB e Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2009.

SOUZA, A. M. de; REGO, E. D.; CÓRDOVA, R. de A. Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades. Em: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: UnB, FE-UnB e UAB, 2009.

SOUZA, R. N. S. de. **Percepção discente sobre o curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Instituto Federal do Pará no município de Moju**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE-UnB, 2010.

TORRES, P. L.; FIALHO, F. A. P. Educação a distância: passado, presente e futuro. Em: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Projeto Político-Pedagógico. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/26-pedagogia>. Acesso em: 23/09/2013.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Portugal. Editorial Estampa, 1975.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIVINA, R. B. El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**. Nº 17. Universidad de Oriente, 2004. Disponível em: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/brito_16a.htm. Acesso em: 27 de junho 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de solicitação à coordenação do curso de Pedagogia UnB/UAB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Brasília, outubro de 2011.

À coordenação do curso de Pedagogia UnB/UAB,

Sou aluna do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e estou fazendo uma pesquisa de Doutorado com o tema: *Práticas Educativas no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas de Professores e Tutores*. Essa investigação tem como objetivo analisar o trabalho de mediação pedagógica realizado no âmbito do curso de Pedagogia da UnB/UAB, na percepção de seus professores, tutores e alunos.

Solicito, com isso, a colaboração da coordenação desse curso com o envio da relação de e-mails, ou outros contatos, de todos os professores, todos os tutores a distância e todos os tutores presenciais que estejam atuando no presente semestre letivo (2º/2011) no curso.

Tenho interesse em convidar este grupo de professores e tutores para participar de minha pesquisa, respondendo a questionários e/ou entrevistas. A participação deste grupo é muito importante para a consolidação do meu trabalho.

Agradeço desde já a inestimável contribuição desta coordenação e ofereço a garantia de um retorno no final da pesquisa.

Atenciosamente,

Ângela Anastácio Silva

Área Educação e Ecologia Humana: Subjetividade e Complexidade na Educação
Profª Orientadora: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

APÊNDICE 2 – Modelos de e-mails enviados aos professores

Primeiro modelo

Brasília, outubro de 2011.

Assunto: Pedido de participação na pesquisa relativa ao curso de Pedagogia UnB/UAB

Olá,

Sou Ângela e estou entrando em contato com você na condição de estudante de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e peço que leia a **Carta de solicitação** e responda ao **Questionário do professor**, ambos em anexo, que faz parte de minha pesquisa.

Desde já agradeço sua participação!

Ângela Anastácio Silva

Segundo modelo

Brasília, novembro de 2011.

Solicito que responda ao questionário que segue anexo, pois minha pesquisa pretende analisar a prática pedagógica realizada no âmbito da Pedagogia UnB/UAB, a partir da percepção de professores e de tutores que atuaram nesse curso no 2º semestre de 2011. Por isso, necessito de sua participação. Para que essa pesquisa possa ser representativa da opinião dos professores do curso de Pedagogia UnB/UAB.

Agradeço sua colaboração!

Ângela Anastácio Silva

Terceiro modelo

Brasília, janeiro de 2012.

Assunto: Pedido de entrevista

Agradeço por ter respondido ao questionário e peço agora a você que me conceda uma **entrevista**. Com a entrevista, que deverá ser gravada em áudio, pretendo dar continuidade ao estudo sobre o processo educacional desenvolvido no curso de Pedagogia UnB/UAB, a partir da percepção de seus atores.

Caso se interesse em participar desta etapa da pesquisa, escolha qual o melhor dia e horário para nos encontrarmos. Estou disponível para um encontro no horário e local que você estabelecer, podendo ser na UnB, em sua casa ou em qualquer outro ponto.

É muito importante para esta pesquisa a sua participação!

Ângela Anastácio Silva

APÊNDICE 3 - Modelos de e-mails enviados aos tutores a distância

Primeiro modelo

Brasília, outubro de 2011.

Assunto: Pedido de participação na pesquisa relativa ao curso de Pedagogia UnB/UAB.

Olá,

Sou Ângela e estou entrando em contato com você na condição de estudante de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e peço que leia a **Carta de solicitação** e responda ao **Questionário do tutor a distância**, ambos em anexo, que faz parte de minha pesquisa.

Desde já agradeço sua participação!

Ângela Anastácio Silva

Segundo modelo

Brasília, novembro de 2011.

Solicito que responda ao questionário que segue em anexo, pois minha pesquisa pretende analisar a prática pedagógica realizada no âmbito da Pedagogia UnB/UAB, a partir da percepção de professores e de tutores que atuaram nesse curso no 2º semestre de 2011. Por isso, necessito de sua participação. Para que essa pesquisa possa ser representativa da opinião dos tutores a distância do curso de Pedagogia UnB/UAB.

Agradeço sua colaboração!

Ângela Anastácio Silva

Terceiro modelo

Brasília, janeiro de 2012.

Assunto: Pedido de entrevista

Agradeço por ter respondido ao questionário e peço agora a você que me conceda uma **entrevista**. Com a entrevista, que deverá ser gravada em áudio, pretendo dar continuidade ao estudo sobre o processo educacional desenvolvido no curso de Pedagogia UnB/UAB, a partir da percepção de seus atores.

Caso se interesse em participar desta parte da pesquisa, escolha qual o melhor dia e horário para nos encontrarmos. Estou disponível para um encontro no horário e local que você estabelecer, podendo ser na UnB, em sua casa ou em qualquer outro ponto.

É muito importante para esta pesquisa a sua participação!

Ângela Anastácio Silva

APÊNDICE 4 – Modelos de e-mails enviados aos tutores presenciais

Primeiro modelo

Brasília, outubro de 2011.

Assunto: Pedido de participação na pesquisa relativa ao curso de Pedagogia UnB/UAB.

Olá,

Sou Ângela e estou entrando em contato com você na condição de estudante de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e peço que leia a **Carta de solicitação** e responda ao **Questionário do tutor presencial**, ambos em anexo, que faz parte de minha pesquisa.

Desde já agradeço sua participação!

Ângela Anastácio Silva

Segundo modelo

Brasília, novembro de 2011.

Solicito que responda ao questionário que segue em anexo, pois minha pesquisa pretende analisar a prática pedagógica realizada no âmbito da Pedagogia UnB/UAB, a partir da percepção de professores e de tutores que atuaram nesse curso no 2º semestre de 2011. Por isso, necessito de sua participação. Para que essa pesquisa possa ser representativa da opinião dos tutores presenciais do curso de Pedagogia UnB/UAB.

Agradeço sua colaboração!

Ângela Anastácio Silva

APÊNDICE 5 - Questionário aos professores

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) professor(a) do curso de Pedagogia UnB/UAB,

O motivo de meu contato é fazer o convite para que você participe de minha pesquisa de Doutorado, intitulada: *Práticas Educativas no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas de Professores e Tutores*. O objetivo é analisar a educação superior a distância e a prática educativa no âmbito do curso de Pedagogia da UnB/UAB, a partir da percepção de professores e de tutores que atuam nesse curso.

Sua participação, neste momento, consiste em responder ao questionário que se segue. Para tanto, você deve abrir o arquivo, responder às questões, salvar em seu computador e enviar em forma de anexo de volta para esse mesmo e-mail em que estou me comunicando com você, ou seja: aanastaciosuab@gmail.com

O questionário possui uma série de questões em que você pode apontar objetivamente sua percepção ou escrever sua opinião sobre a Educação a Distância e sobre a sua experiência no curso de Pedagogia UnB/UAB. Além disso, o questionário engloba perguntas sobre o seu perfil pessoal e seu perfil acadêmico/profissional.

Sua participação é de grande importância para o meu trabalho. Sua identidade será mantida em completo sigilo. Além disso, as informações serão analisadas de forma agregada, mantendo-se o anonimato dos participantes. Minha expectativa é ter a sua colaboração. Conto com você. E, desde já manifesto meu agradecimento.

Brasília, outubro de 2011.

Ângela Anastácio Silva
Área Educação e Ecologia Humana: Subjetividade e Complexidade na Educação
Profª Orientadora: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Professor, em algumas questões objetivas, você pode marcar mais de uma opção. Ou você pode optar pela alternativa “Outros” e colocar ali a sua resposta pessoal para a questão.

1 – Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior?

- Democratizar o acesso à educação
- Oferecer uma formação mais rápida e econômica
- Atender às demandas das políticas macroeconômicas
- Diversificar a oferta, sendo uma alternativa à educação presencial
- Proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos
- Outro: _____

2 – Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião?

- Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira
- Utiliza novas tecnologias para promover as interações nas aulas
- Possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente
- Apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente
- Oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo
- Outros: _____

3 – Por que você decidiu trabalhar como professor na UAB/UnB?

- Porque quero participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil
- Participo de todas as atividades que tenho oportunidade de participar
- Porque a atividade me prepara para o mercado de trabalho
- A instituição em que trabalho solicitou que eu o fizesse
- Porque aumenta a minha renda
- Outros: _____

4 – Quanto ao tutor a distância, em sua opinião, qual deve ser o seu papel principal?

- Os tutores devem fazer a ponte entre alunos e professor supervisor
- O tutor necessita incentivar e estimular a participação dos alunos
- Ao tutor cabe orientar o estudante sobre a forma como se deve estudar a distância
- A função do tutor é tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado em uma disciplina
- Os tutores necessitam ter participação ativa nos fóruns, respondendo aos alunos e fazendo questionamentos
- Outros: _____

5 – Em relação ao papel do tutor presencial, em sua opinião, qual é a sua função mais importante?

- () Aplicação das avaliações presenciais
- () Auxílio no uso dos computadores e da biblioteca do polo
- () Realização de algumas atividades em grupo sugeridas no curso
- () Oferecimento de apoio aos alunos respondendo as suas dúvidas e queixas
- () Promoção de debates com os estudantes sobre os conteúdos que estão sendo estudados nas disciplinas
- () Outros: _____

6 – Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião?

- () Apresentar domínio das ferramentas de comunicação
- () Ter independência e iniciativa para encontrar soluções
- () Demonstrar ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos
- () Adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso a distância
- () Participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso
- () Outros: _____

7 – Em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação em um curso a distância, importa:

- () A sua capacidade em proporcionar o trabalho cooperativo
- () A sua adequação ao propósito pedagógico do curso
- () A sua capacidade em promover a interatividade
- () O seu custo e possibilidade de aquisição
- () Outros: _____

8 – Considerando os cursos oferecidos em ambiente virtual, a participação em atividades coletivas como os fóruns é importante porque:

- () Proporciona a construção do conhecimento
- () Permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno
- () Garante a integração entre os alunos, os professores e os tutores
- () Contribui para desenvolver a responsabilidade dos membros do grupo
- () Possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados
- () Outros: _____

9 – Qual é o aspecto mais importante no acompanhamento das atividades pedagógica feitas em ambiente virtual, em sua opinião?

- () Quantidade de intervenções nos fóruns
- () Qualidade das intervenções nos fóruns
- () Qualidade das tarefas de estudo realizadas
- () Frequência com participações substantivas nos fóruns
- () Cumprimento dos prazos de entrega das tarefas de estudo
- () Outros: _____

10 – Qual o aspecto mais importante da prática educativa na educação superior a distância, em sua opinião?

- () A qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual
- () O tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor
- () A escolha das tecnologias que serão utilizadas no curso
- () O incentivo oferecido pelos professores aos alunos
- () O bom entrosamento entre tutores e alunos
- () Outros: _____

PERFIL PESSOAL:

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Você possui computador em sua residência? () Não () Sim

Possui acesso à Internet em sua residência? () Não () Sim

Costuma acessar com mais frequência as páginas da disciplina?

() No trabalho

() Em casa

() Outros. Especificar: _____

Você considera que utiliza quantas horas semanais para desenvolver as atividades deste curso, aproximadamente?

() 4 horas por semana

() 8 horas por semana

() 12 horas por semana

() 16 horas por semana

() 20 horas por semana

PERFIL ACADÊMICO:

Curso de graduação: _____

Ano de conclusão: Bacharelado: _____ Licenciatura: _____

Instituição de ensino () Pública () Privada

Curso de pós-graduação: Especialização () (mínimo de 360 horas)

Mestrado ()

Doutorado ()

Nome do curso : _____

Instituição de ensino () Pública () Privada

Ano de conclusão: _____

PERFIL PROFISSIONAL:

Desde quando você exerce a atividade de professor na Universidade Aberta do Brasil?

- Desde 2007
- Desde 2008
- Desde 2009
- Desde 2010
- Desde 2011
- Outro: _____

Em quantas disciplinas você já trabalhou como professor na Universidade Aberta do Brasil?

- 1 disciplina
- 2 disciplinas
- 3 disciplinas
- 4 ou mais disciplinas

Você possui experiência em educação a distância além do trabalho na UAB?

- Não
- Sim. Em qual função? _____

Agradeço a sua participação!

APÊNDICE 6 – Questionário aos tutores a distância

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) tutor(a) a distância do curso de Pedagogia UnB/UAB,

O motivo de meu contato é fazer o convite para que você participe de minha pesquisa de Doutorado, intitulada: *Práticas Educativas no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas de Professores e Tutores*. O objetivo é analisar a educação superior a distância e a prática educativa no âmbito do curso de Pedagogia da UnB/UAB, a partir da percepção de professores e de tutores que atuam nesse curso.

Sua participação, neste momento, consiste em responder ao questionário que se segue. Para tanto, você deve abrir o arquivo, responder às questões, salvar em seu computador e enviar em forma de anexo de volta para esse mesmo e-mail em que estou me comunicando com você, ou seja: aanastaciosuab@gmail.com

O questionário possui uma série de questões em que você que pode apontar objetivamente sua percepção ou escrever sua opinião sobre a Educação a Distância e sobre a sua experiência no curso de Pedagogia UnB/UAB. Além disso, o questionário engloba perguntas sobre o seu perfil pessoal, seu perfil acadêmico e seu perfil profissional.

Sua participação é de grande importância para o meu trabalho. Sua identidade será mantida em completo sigilo. Além disso, as informações serão analisadas de forma agregada, mantendo-se o anonimato dos participantes. Minha expectativa é ter a sua colaboração. Conto com você. E, desde já manifesto meu agradecimento.

Brasília, outubro de 2011.

Ângela Anastácio Silva
Área Educação e Ecologia Humana: Subjetividade e Complexidade na Educação
Prof^a Orientadora: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Tutor a distância, em algumas questões objetivas, você pode marcar mais de uma opção. Ou você pode optar pela alternativa “Outros” e colocar ali a sua resposta pessoal para a questão.

1 – Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior?

- Democratizar o acesso à educação
- Oferecer uma formação mais rápida e econômica
- Atender às demandas das políticas macroeconômicas
- Diversificar a oferta, sendo uma alternativa à educação presencial
- Proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos
- Outro: _____

2 – Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião?

- Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira
- Utiliza novas tecnologias para promover as interações nas aulas
- Possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente
- Apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente
- Oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo
- Outros: _____

3 – Por que você decidiu trabalhar como tutor na UAB/UnB?

- Porque quero participar da implantação da EaD em nível superior no Brasil
- Participo de todas as atividades que tenho oportunidade de participar
- Porque a atividade me prepara para o mercado de trabalho
- A instituição em que trabalho solicitou que eu o fizesse
- Porque aumenta a minha renda
- Outros: _____

4 – Qual a característica que você considera mais importante para um professor em EaD?

- Ter domínio do conteúdo da disciplina
- Ter bom entrosamento com os tutores e equipes de apoio do curso
- Compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD
- Variar as atividades com frequência para tornar o ensino mais atrativo
- Conhecer boas técnicas para a elaboração de atividades em ambiente virtual
- Outros: _____

5 – Em relação ao papel do tutor presencial, em sua opinião, qual é a sua função mais importante?

- Aplicação das avaliações presenciais
- Auxílio no uso dos computadores e da biblioteca do polo
- Realização de algumas atividades em grupo sugeridas no curso
- Oferecimento de apoio aos alunos respondendo as suas dúvidas e queixas
- Promoção de debates com os estudantes sobre os conteúdos que estão sendo estudados nas disciplinas
- Outros: _____

6 – Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião?

- Demonstrar disposição para aprender
- Apresentar domínio das ferramentas de comunicação
- Ter independência e iniciativa para encontrar soluções
- Demonstrar ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos
- Adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso a distância
- Participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso
- Outros: _____

7 – Em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação em um curso a distância, importa:

- A sua capacidade em proporcionar o trabalho cooperativo
- A sua adequação ao propósito pedagógico do curso
- A sua capacidade em promover a interatividade
- O seu custo e possibilidade de aquisição
- Outros: _____

8 – Considerando os cursos oferecidos em ambiente virtual, a participação em atividades coletivas como os fóruns é importante por que:

- Proporciona a construção do conhecimento
- Permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno
- Garante a integração entre os alunos, os professores e os tutores
- Contribui para desenvolver a responsabilidade dos membros do grupo
- Possibilita a orientação e os esclarecimentos acerca dos conteúdos estudados

() Outros: _____

9 – Qual é o aspecto mais importante no acompanhamento das atividades pedagógicas feitas em ambiente virtual, em sua opinião?

- () Quantidade de intervenções nos fóruns
- () Qualidade das intervenções nos fóruns
- () Qualidade das tarefas de estudo realizadas
- () Frequência com participações substantivas nos fóruns
- () Cumprimento dos prazos de entrega das tarefas de estudo
- () Outros: _____

10 – Qual o aspecto mais importante da prática educativa na educação superior a distância, em sua opinião?

- () A qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual
- () O tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor
- () A escolha das tecnologias que serão utilizadas no curso
- () O incentivo oferecido pelos professores aos alunos
- () O bom entrosamento entre tutores e alunos
- () Outros: _____

PERFIL PESSOAL:

Qual a sua idade? _____

Qual seu sexo?

() Masculino

() Feminino

Você possui computador em sua residência? () Não () Sim

Possui acesso à Internet em sua residência? () Não () Sim

Costuma acessar com mais frequência as páginas da disciplina?

() No trabalho

() Em casa

() Outro: _____

Você considera que utiliza quantas horas semanais para desenvolver as atividades deste curso, aproximadamente?

() 4 horas por semana

() 8 horas por semana

() 12 horas por semana

() 16 horas por semana

() 20 horas por semana

PERFIL ACADÊMICO:

Curso de graduação: _____

Ano de conclusão: Bacharelado: _____ Licenciatura: _____

Instituição de ensino: () pública () privada

Curso de pós-graduação: Especialização () (mínimo de 360 horas)

Mestrado ()

Doutorado ()

Nome do curso : _____

Ano de conclusão: _____

PERFIL PROFISSIONAL:

Desde quando você exerce a atividade de tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil?

- Desde 2007
- Desde 2008
- Desde 2009
- Desde 2010
- Desde 2011
- Outro: _____

Em quantas disciplinas você já trabalhou como tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil?

- 1 disciplina
- 2 disciplinas
- 3 disciplinas
- 4 ou mais disciplinas

Você possui experiência na educação a distância, além do trabalho na UAB?

- Não
- Sim. Em que função? _____

Você trabalha em outro local além da UAB?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, qual a função que ocupa? _____

Se for professor(a):

Que disciplina leciona? _____

Qual o seu tempo experiência no magistério?

- Menos de 1 ano
- De 1 ano a 5 anos
- De 5 anos a 10 anos
- Dez anos ou mais

Qual o nível em que leciona?

() Fundamental – 1ª etapa

() Fundamental – 2ª etapa

() Médio

() Superior

() Outros: _____

Agradeço a sua participação!

APÊNDICE 7 – Questionário aos tutores presenciais

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) tutor(a) presencial do curso de Pedagogia UnB/UAB,

O motivo de meu contato é fazer o convite para que você participe de minha pesquisa de Doutorado, intitulada: *Práticas Educativas no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas de Professores e Tutores*. O objetivo é analisar a educação superior a distância e a prática educativa no âmbito do curso de Pedagogia da UnB/UAB, a partir da percepção de professores e de tutores que atuam nesse curso.

Sua participação consiste em responder ao questionário que se segue. Para tanto, você deve abrir o arquivo, responder às questões, salvar em seu computador e enviar em forma de anexo de volta para esse mesmo e-mail em que estou me comunicando com você, ou seja: aanastaciosuab@gmail.com

O questionário possui uma série de questões em que você que pode apontar objetivamente sua percepção ou escrever sua opinião sobre a Educação a Distância e sobre a sua experiência no curso de Pedagogia UnB/UAB. Além disso, o questionário engloba perguntas sobre o seu perfil pessoal, seu perfil acadêmico e seu perfil profissional.

Sua participação é de grande importância para o meu trabalho. Sua identidade será mantida em completo sigilo. Além disso, as informações serão analisadas de forma agregada, mantendo-se o anonimato dos participantes. Minha expectativa é ter a sua colaboração. Conto com você. E, desde já manifesto meu agradecimento.

Brasília, outubro de 2011.

Ângela Anastácio Silva
Área Educação e Ecologia Humana: Subjetividade e Complexidade na Educação
Profª Orientadora: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Tutor presencial, em algumas questões objetivas, você pode marcar mais de uma opção. Ou você pode optar pela alternativa “Outros” e colocar ali a sua resposta pessoal para a questão.

1 – Para você, qual o papel da educação a distância no ensino superior?

- Democratizar o acesso à educação
- Oferecer uma formação mais rápida e econômica
- Atender às demandas das políticas macroeconômicas
- Diversificar a oferta, sendo uma alternativa à educação presencial
- Proporcionar um tipo de aprendizagem mais adequada aos adultos
- Outro: _____

2 – Qual a característica mais interessante da educação superior a distância, em sua opinião?

- Torna o ensino superior mais acessível à população brasileira
- Utiliza novas tecnologias para promover as interações nas aulas
- Possibilita a apresentação de conteúdos de aprendizagem de forma atraente
- Apresenta maior flexibilidade de horários para o trabalho docente e discente
- Oferece amplas oportunidades de interação entre os atores do processo educativo
- Outros: _____

3 – Por que você decidiu trabalhar como tutor na UAB/UnB?

- Porque quero participar da implantação da EaD em nível superior, no Brasil
- Participo de todas as atividades que tenho oportunidade de participar
- Porque a atividade me prepara para o mercado de trabalho
- A instituição em que trabalho solicitou que eu o fizesse
- Porque aumenta a minha renda
- Outros: _____

4 – Qual a característica que você considera mais importante para um professor em EaD?

- Ter domínio do conteúdo da disciplina
- Ter bom entrosamento com os tutores e equipes de apoio do curso
- Compreender sobre o processo de aprendizagem do aluno em EaD
- Variar as atividades com frequência para tornar o ensino mais atrativo
- Conhecer boas técnicas para a elaboração de atividades em ambiente virtual
- Outros: _____

5 – Quanto ao tutor a distância, em sua opinião, qual deve ser o seu papel principal?

- () Os tutores devem fazer a ponte entre alunos e professor supervisor
- () O tutor necessita incentivar e estimular a participação dos alunos
- () Ao tutor cabe orientar o estudante sobre a forma como se deve estudar a distância
- () A função do tutor é tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado em uma disciplina
- () Os tutores necessitam ter participação ativa nos fóruns, respondendo aos alunos e fazendo questionamentos
- () Outros: _____

6 – Qual é o perfil desejável para o estudante de um curso a distância, em sua opinião?

- () Demonstrar disposição para aprender
- () Apresentar domínio das ferramentas de comunicação
- () Ter independência e iniciativa para encontrar soluções
- () Demonstrar ter disciplina para gerenciar seus próprios estudos
- () Adaptar-se à rotina e às peculiaridades de um curso a distância
- () Participar ativamente das discussões pedagógicas propostas para um curso
- () Outros: _____

7 – Qual o aspecto mais importante da prática educativa na educação superior a distância, em sua opinião?

- () A qualidade das situações interativas ocorridas no ambiente virtual
- () O tipo de atividade pedagógica proposta pelo professor
- () A escolha das tecnologias que serão utilizadas no curso
- () O incentivo oferecido pelos professores aos alunos
- () O bom entrosamento entre tutores e alunos
- () Outros: _____

8 – Como você avalia a influência das vivências na UAB/UnB para a sua constituição profissional? _____

9 – Qual a maior dificuldade que você tem enfrentado na prática educativa na UAB/UnB? _____

10 – Qual a maior dificuldade que você percebe que os alunos enfrentam no trabalho pedagógico na UAB/UnB? _____

PERFIL PESSOAL:

Qual a sua idade? _____

Qual seu sexo?

() Masculino

() Feminino

Você possui computador em sua residência? () Sim () Não

Possui acesso à Internet em sua residência? () Sim () Não

Costuma acessar com mais frequência as páginas da disciplina?

() No trabalho

() Em casa

() No polo

() Outro: _____

Você considera que utiliza quantas horas semanais para desenvolver as atividades deste curso, aproximadamente?

() 4 horas por semana

() 8 horas por semana

() 12 horas por semana

() 16 horas por semana

() 20 horas por semana

PERFIL ACADÊMICO:

Curso de graduação: _____

Ano de conclusão: Bacharelado: _____ Licenciatura: _____

Instituição de ensino: () pública () privada

Curso de pós-graduação: Especialização () (mínimo de 360 horas)

Mestrado ()

Doutorado ()

Nome do curso : _____

Instituição de ensino: () pública () privada

PERFIL PROFISSIONAL:

Desde quando você exerce a atividade de tutor presencial na Universidade Aberta do Brasil?

- () Desde 2007
() Desde 2008
() Desde 2009
() Desde 2010
() Desde 2011
() Outro: _____

Você possui experiência em Educação a Distância além do trabalho na UAB?

- () Não
() Sim. Em que função? _____

Você trabalha em outro local além da UAB?

- () Não
() Sim

Em caso afirmativo, qual a função que ocupa? _____

Qual o local de trabalho? _____

Quantas horas por semana? _____

Se for professor(a):

Que disciplina leciona? _____

Qual o tipo de instituição de ensino em que você trabalha?

Pública () Privada ()

Qual a sua carga horária semanal de trabalho? _____

Qual o seu tempo de experiência no magistério?

- Menos de 1 ano
- De 1 ano a 5 anos
- De 5 anos a 10 anos
- Dez anos ou mais

Qual o nível em que leciona?

- Fundamental – 1ª etapa
- Fundamental – 2ª etapa
- Médio
- Superior
- Outros: _____

Agradeço a sua participação!

APÊNDICE 8 – Roteiro de entrevista para professores

DIMENSÃO 1 – Significado social da educação superior a distância

1 – Por que você decidiu trabalhar como professor na UAB/UnB?

DIMENSÃO 2 – Papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB

2 – Como você percebe o seu papel em relação ao trabalho dos outros atores do processo educacional?

3 – Como você avalia a influência da experiência na UAB/UnB para a sua constituição profissional?

4 – Qual o papel do aluno no curso de Pedagogia UnB/UAB, em sua opinião?

5 – Qual a maior dificuldade que você percebe que os alunos enfrentam no processo pedagógico do curso?

DIMENSÃO 3 – Processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem

6 – Ao elaborar a sua disciplina, quais as principais diferenças que você percebeu? Alguns conteúdos foram difíceis de introduzir na plataforma? Você inseriu novos conteúdos ou novas atividades?

7 – Quais as estratégias que você utiliza da plataforma Moodle para o desenvolvimento das aulas e das tarefas de estudo?

8 – Como você avalia as ferramentas do ambiente Moodle, como os fóruns e os chats, por exemplo?

APÊNDICE 9 – Roteiro de entrevista para tutores a distância

DIMENSÃO 1 – Significado social da educação superior a distância

1 – Por que você decidiu trabalhar como tutor a distância na UAB/UnB?

DIMENSÃO 2 – Papéis dos atores da prática pedagógica no curso de Pedagogia UnB/UAB

2 – Como você percebe o seu papel em relação ao trabalho dos outros atores do processo educacional?

3 – Como você avalia a influência da experiência na UAB/UnB para a sua constituição profissional?

4 – Qual o papel do aluno no curso de Pedagogia UnB/UAB, em sua opinião?

5 – Qual a maior dificuldade que você percebe que os alunos enfrentam no processo pedagógico do curso?

DIMENSÃO 3 – Processo interativo/comunicativo em ambiente virtual de aprendizagem

6 – Quais as estratégias que você valoriza da plataforma Moodle para o desenvolvimento das aulas e das tarefas de estudo?

7 – Como você avalia as ferramentas relacionadas às situações interativas no ambiente virtual de aprendizagem, como os fóruns e os chats, por exemplo?