



UnB

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

**Psicologia Cultural e Presença Docente: Relações de Coconstrução à Autonomia do
Estudante *Online***

GEANE DE JESUS SILVA

Brasília, março, 2014.



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

**Psicologia Cultural e Presença Docente: Relações de Coconstrução à Autonomia do
Estudante *Online***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração em Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. DIVA MARIA MORAES ALBUQUERQUE MACIEL

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015490.

S586p Silva, Geane de Jesus.
Psicologia cultural e presença docente : relações de coconstrução à autonomia do estudante online / Geane de Jesus Silva. -- 2014.
193 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel.

1. Ensino a distância. 2. Psicologia da aprendizagem. 3. Professores - Formação. 4. Construtivismo (Educação).
I. Maciel, Diva Maria Moraes Albuquerque. II. Título.

CDU 159.953:37

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

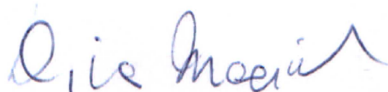
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE – PGPDS**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

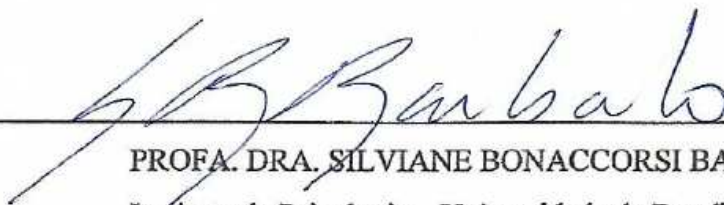
EXAMINADORA:



PROFA. DRA. DIVA ALBUQUERQUE MACIEL

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

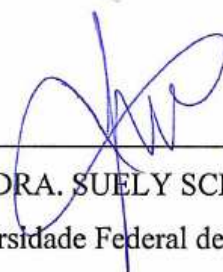
Presidente



PROFA. DRA. SILVIANE BONACCORSI BARBATO

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

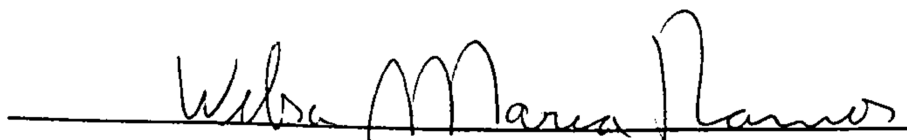
Membro Interno



PROFA. DRA. SUELY SCHERER

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Membro Externo



PROFA. DRA. WILSA MARIA RAMOS

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

Membro suplente

Brasília, março de 2014.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo, 1996, p. 219).

*A todo(a)s que me incentivaram e acreditaram em meu potencial, inclusive, em momentos
que nem eu mesma acreditava.*

AGRADECIMENTO

À minha mãe Lindalva de J. Silva e demais familiares pelo apoio e paciência em acompanhar todo o meu processo (inquietado) de desconstrução/construção de ideias e posicionamento frente ao desafio da produção do conhecimento. O que, por vezes, fez-me ausente ou distante de algumas situações do contexto familiar. À minha orientadora, Prof^a Dr^a Diva Maciel, pela atenção, o companheirismo e orientação nessa trajetória, mostrando-me que a pesquisa e o fazer acadêmico não se resumem ao trabalho de conclusão em si, mas na forma como posso contribuir significativamente em meu espaço de atuação pessoal/profissional.

Aos meus amigos mais próximos que me deram muito apoio e palavras de incentivo. Ao Laboratório de Microgênese das Interações Sociais (LABMIS) pelas oportunidades de estudo e provocação à inquietação científica. Às professoras do PGPDS, agradeço por me mostrarem o caminho da dúvida inquietadora e não das respostas mecanicamente prontas. À Prof^a. Dr^a. Wilsa Ramos, pela parceria inicial de trabalho acadêmico.

Aos meus alunos e alunas da disciplina Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (FDA) pela oportunidade de revistar, na prática, o que a teoria nos ensina sobre interação e coconstrução de significados entre professor-aluno. À Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD)-UnB/EaD por gentilmente possibilitar o estudo/pesquisa no Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1, bem como ao suporte técnico, na pessoa de Tiago Galvão, pelo importante auxílio em *backups* e orientação que garantissem o acesso e arquivamento seguro das informações do AVA investigado. Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade e atenção em colaborar tão prontamente da pesquisa, o contato com os mesmos possibilitou-me muito aprendizado.

A todo(a)s, muito obrigada!

RESUMO

As possibilidades de aprendizagem *online* abrem um mundo de perspectivas em que tempo, espaço físico-geográfico e interesses de formação contínua e para o trabalho adquirem novas e impensadas características. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem pode oferecer ao sujeito desse processo recursos que lhe permitam agir autônoma e conscientemente na realidade da qual faz parte. A autonomia, enquanto ação crítica do livre pensar e do fazer consciente, torna-se fator fundamental a ser considerado no planejamento das ações pedagógicas da modalidade *online* de educação. Nessa perspectiva é importante perceber como as ações docentes do professor-tutor podem ser suporte (*scaffolding*), segundo a concepção de Bruner, e orientação à aprendizagem e autonomia do aluno. Desse modo, buscamos nesse trabalho investigar como a *presença docente* do professor-tutor *online*, em contextos de coconstrução, potencializa e/ou mobiliza a autonomia do estudante. Para tanto, realizamos um estudo de caso com dois professores-tutores do Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1 da Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD) da Universidade de Brasília. Participaram, também, as professoras-supervisoras e quatro cursistas das duas turmas dos referidos docentes. A metodologia de investigação foi construída com base na Abordagem Sociocultural Construtivista, e constou de: entrevistas com todos os participantes, observação das ações no AVA do curso e análise de documentos. A triangulação das informações permitiu a construção dos seguintes eixos-norteadores para análise construtiva e interpretativa das informações: (a) O AVA- estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante; (b) Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo; e (c) Canalização cultural – Fatores de Internalização/Externalização. Os resultados indicaram importantes fatores que favorecem a aprendizagem e atuação autônoma dos estudantes: (a) em relação ao curso – a organização pedagógica do AVA, de fácil acessibilidade e navegação, orientações claras, pontuais e regulares; (b) em relação à atuação dos professores-tutores – a orientação pontual, a presença frequente e interventiva, a promoção do diálogo e de situações instigadoras à promoção da aprendizagem, e a preocupação à própria formação contínua; (c) em relação aos professores-supervisoras – a abertura ao diálogo, a promoção de situações de aprendizagem para os docentes, a presença frequente no AVA e a pontual assistência e orientação pedagógica; e (d) crença na EaD e no trabalho do tutor enquanto professor e corresponsável pelo processo de aprendizagem e visão de ensino-aprendizagem como processo bidirecional. A inter-relação entre as categorias e subcategorias construídas nesses três eixos apresentaram estratégias de suporte aos cursistas que podem lhes possibilitar o domínio de conhecimentos necessários para atuarem com autonomia durante o percurso do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: AVA, professor-tutor *online*, autonomia, estudante *online*, aprendizagem *online*.

ABSTRACT

Elearning possibilities open many perspectives in which time, physical and geographic space, and interests in continuing training and work acquire new and thoughtful characteristics. In these terms, the teaching and learning act may provide the subject of this process resources to enable him/her to act autonomously and consciously in the reality in which s/he is part of it. Autonomy, as a critical action of free thinking and conscious making, becomes an essential factor to be considered in the planning of educational activities for online mode of education. In this perspective it is important to perceive how online teacher's actions may support – scaffolding, according to the conception of Bruner, and guide student's learning and autonomy. Thus, in this study, we investigated how online teacher's presence, in contexts of co-construction, i.e. in partnership, potentiates or mobilizes the student's autonomy. Therefore, we carried out a case study with two online teachers from the *Curso de Formação na EaD para Tutores*–Online Teacher Training Course – Level 1 of *Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância* – Operational Coordination of Undergraduation Distance Education– at University of Brasília. Supervisor teachers and four online teacher students are also participants in this study. The research methodology was based on Sociocultural Constructivist Approach and comprised interviews with all the participants, observation of actions of VLE courses, and document analysis. The triangulation of information allowed the construction of the following guiding axes for a constructive and interpretative analysis of information: (a) VLE – supporting structure for the online teacher's presence and for the student's autonomy; (b) Meaning negotiation and co-construction in the teacher-student-content relation; and, (c) Cultural canalization – Internalization/Externalization factors. The results indicated important factors that favor students' learning and autonomous actions: (a) in relation to the course – VLE pedagogical organization has easy accessibility and navigation, and clear, timely, regular guidance; (b) regarding the role of online teachers – timely guidance, frequent and interventional presence, dialogue promotion and challenging situations for learning promotion, and concern with their own continuing education; (c) in relation to the supervisor teacher – openness for dialogue, learning situation promotion for teachers, frequent presence at VLE, and timely assistance and pedagogical guidance; and, (d) beliefs in distance education and online teacher's as teacher and co-responsible for the learning process and the teaching and learning vision as a bidirectional process. The interrelationship among the categories/subcategories that emerged in these three axes showed the students supporting strategies that may enable them to have the domain of necessary knowledge to act with autonomy throughout their learning process.

Keywords: VLE, online teacher, autonomy, online student, elearning.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE QUADROS	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
APRESENTAÇÃO	16
I PSICOLOGIA CULTURAL E CONTEXTOS <i>ONLINE</i> DE APRENDIZAGEM: RELAÇÕES DE COCONSTRUÇÕES À AUTONOMIA DO ESTUDANTE	19
1.1 Psicologia Cultural, Abordagem Sociocultural Construtivista e Desenvolvimento Humano	19
1.1.1 Psicologia Cultural.....	19
1.1.2 A Abordagem Sociocultural Construtivista	20
1.1.3 Desenvolvimento humano.	22
1.1.3.1 Aprendizagem.....	23
1.1.3.1.1 Aprendizagem do adulto	25
1.1.3.2 Autonomia	26
1.2 Contextos Online de Aprendizagem na Perspectiva da Psicologia Cultural: Presença Docente do Professor-Tutor e Suporte à Autonomia do Estudante Online	30
1.2.1 Contextos online sob o foco da Psicologia Cultural.....	30
1.2.2 Contextos online de aprendizagem: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	32
1.2.3 Ensinar e aprender nos AVAs – relação de coconstrução à autonomia do estudante.....	34
1.2.3.1 A autonomia do estudante online	34
1.2.3.2 Perfil do estudante online	36
1.2.3.3 Ensino-aprendizagem no AVA – relação de coconstrução.....	37
1.2.4 Presença docente do professor-tutor <i>online</i> como prática mobilizadora da autonomia do estudante no AVA	39
1.2.4.1 Professor-tutor – algumas considerações conceituais	40
1.2.4.2 Presença docente	41
1.2.4.3 A presença docente do professor-tutor online	43
II OBJETIVOS	45
2.1 Objetivo Geral	45
2.2 Objetivos Específicos	45

III CAMINHO METODOLÓGICO: A PESQUISA DE BASE SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA - POSSIBILIDADES À INVESTIGAÇÃO ONLINE	46
3.1 A Pesquisa Qualitativa de Base Sociocultural Construtivista	46
3.2 Pesquisa Mediada pela Internet.....	47
4.2.1 Sobre os recursos metodológicos na pesquisa <i>online</i> – o uso da observação ...	48
3.3 Método – Construção Empírica	49
4.3.1 Estudo de caso.	50
3.3.2 Seleção do contexto de pesquisa	50
3.3.2.1 <i>O Curso de formação na EaD para tutores Nível 1 (FT1) - Contexto do estudo</i>	51
3.3.3 Participantes.	52
3.3.3.1 <i>As professoras-supervisoras</i>	52
3.3.3.2 <i>Os professores-tutores</i>	53
3.3.3.3 <i>Os cursistas.</i>	54
3.3.4 Instrumentos e materiais utilizados	55
3.3.4.1 <i>Documentos.....</i>	55
3.3.4.2 <i>Diário de Campo.....</i>	56
3.3.4.3 <i>Protocolo de avaliação de uma disciplina online</i>	56
3.3.4.4 <i>Roteiro de entrevista semiestruturada</i>	56
3.3.4 Procedimentos para construção das informações.....	57
3.3.4.1 <i>Cuidados éticos</i>	57
3.3.4.2 <i>Escolha do caso para a pesquisa (professor-tutor/turma).</i>	58
3.3.4.2.1 <i>Primeira etapa da seleção</i>	59
3.3.4.2.2 <i>Segunda etapa da seleção</i>	59
3.3.4.3 <i>Observação</i>	60
3.3.4.4 <i>Entrevistas.....</i>	60
3.3.5 Procedimento para análise das informações.....	62
3.3.5.1 <i>Organização do processo de análise</i>	62
3.3.5.1.1 <i>Nos fóruns</i>	62
3.3.5.1.2 <i>Com as entrevistas</i>	62
3.3.5.1.3 <i>Com os documentos</i>	63
IV RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	64
4.1 Organização das Informações Construídas no Primeiro Nível de Análise	64
4.1.1 Eixos norteadores, categorias e subcategorias	65
4.2 Eixo 1 – O AVA – Estrutura de Suporte à Presença Docente dos Professores-	67

Tutores e à Autonomia do Estudante	68
4.2.1 Organização e fácil acessibilidade	68
4.2.2 Suporte, orientação e socialização	69
4.3 Eixo 2 - Negociação e Coconstrução de Significados na Relação Professor- Estudante-Conteúdo.....	75
4.3.1 Presença docente do professor-tutor - Promovendo o sistema ZPD/ZML/ZPA	76
4.3.1.1 <i>Gestão didático-pedagógica</i>	76
4.3.1.1.1 <i>Preocupação em criar um ambiente de acolhimento.....</i>	76
4.3.1.1.2 <i>Manter regularidade das informações sobre as atividades por semana (promoção da ZPA).</i>	78
4.3.1.1.3 <i>(Re)Orientação de atividades e regulação do processo (comunicaçãoe metacomunicação).</i>	80
4.3.1.1.4 <i>Esclarecer dúvidas técnicas.....</i>	85
4.3.1.1. 5 <i>Organização pessoal para atuar.....</i>	88
4.3.1.1. 6 <i>Acesso regular ao AVA</i>	89
4.3.1.1. 7 <i>Atenção ao perfil da turma</i>	92
4.3.1.1. 8 <i>Comunicação dos critérios de avaliação.....</i>	93
4.3.1.2 <i>Gestão da participação social</i>	97
4.3.1.2.1 <i>Estímulo à participação.....</i>	97
4.3.1.2.2 <i>Estabelecer questionamentos que levem à rede de discussão</i>	101
4.3.1.3 <i>Gestão de significados e coconstrução do conhecimento</i>	106
4.3.1.3.1 <i>Suporte à dúvida de conceitos/termos</i>	107
4.3.1.3.2 <i>Destacar elementos relevantes do conteúdo e reconduzir à..... construção do conhecimento.....</i>	108
4.3.1.3.3 <i>Problematização do conteúdo.....</i>	110
4.3.1.3.4 <i>Finalizar e sintetizar a discussão – situando sobre o que foi..... construído</i>	113
4.3.1.4 <i>Aspectos afins aos três elementos da presença docente – estrutura de suporte à ação do estudante.....</i>	115
4.3.1.4.1 <i>Qualidade do feedback – comunicação e metacomunicação</i>	115
4.3.1.4.2 <i>Formação contínua e habilidade para atuar na EaD online.....</i>	120
4.3.2 <i>Relação de Coconstrução entre Professor-Supervisor e Professor-Tutor Online.....</i>	121
4.3.2.1 <i>Comunicação contínua e aberta</i>	121
4.3.2.2. <i>Orientação e planejamento conjunto</i>	123

4.4 Eixo 3- Canalização Cultural – Fatores de Internalização/Externalização	129
4.4.1 <i>Concepção de EaD</i>	129
4.4.2 <i>Concepção de professor-tutor online</i>	130
4.4.3 <i>Concepção de ensino-aprendizagem</i>	132
4.4.4 <i>Concepção de autonomia</i>	133
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
5.1 O AVA - Suporte à qualidade da presença docente dos professores-tutores online e da autonomia dos estudantes	137
5.2 Processos de negociação e coconstrução entre professor-estudante-conteúdo ..	137
5.3 Canalização cultural – concepções internalizadas/externalizadas.....	140
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES.....	152
Apêndice – A – Aceite Institucional	153
Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
Apêndice C - Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa	155
Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor-supervisor	156
Apêndice E -Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores-tutores.....	158
Apêndice – F- Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Estudantes/Cursistas	160
Apêndice - G Roteiro de entrevista com a professora-supervisora - Seleção dos professores-tutores para o estudo de caso – Fase 2	161
Apêndice H - <i>E-mail</i> – convite -Cursista <u>sem experiência</u> em tutoria	162
Apêndice I - <i>E-mail</i> – convite -Cursista <u>com experiência</u> em tutoria	163
Apêndice J – Tabela com as Categorias de Análise dos Fóruns – Parte do Diário De Campo -	164
ANEXOS	166
Anexo A – Protocolo De Avaliação de uma Disciplina <i>Online</i>	167
Anexo B - <i>Layout</i> do Ambiente Principal do Curso – FT1	171
Anexo C - <i>Layout</i> do Ambiente da Oficina Hora de Praticar – FT1	174
Anexo D - Guia do Curso – Formação de Tutor nível 1	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Acesso aos Fóruns de discussão - Professora-tutora.....	89
Tabela 2 - Acesso aos Fóruns de discussão - Professor-tutor.....	90
Tabela 3 - Tempo de envio de tarefas e <i>feedback</i> dos professores-tutores	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações e especificações sobre as Professoras-Supervisoras	52
Quadro 2 - Informações e especificações sobre os Professores-tutores.....	53
Quadro 3 - Informações e especificações sobre as cursistas da Professora-tutora.....	54
Quadro 4 - Informações e especificações sobre as cursistas do professor-tutor	54
Quadro 5 - Duração de tempo das entrevistas e meio utilizado para a realização	61
Quadro 6 - Atividade investigada e aspectos observados	64
Quadro 7 - Número de <i>posts</i> nos Fóruns investigados.....	65
Quadro 8 - Eixos norteadores, categorias e subcategorias.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ilustração da semana 1 do ambiente principal do FT1.	68
Figura 2 - Ilustração da parte inicial do curso.	69
Figura 1 - <i>Post</i> de orientação geral do Fórum de Discussão do ambiente principal do curso..	70
Figura 2 - <i>Post</i> de apresentação do Fórum de Coordenação Pedagógica - Tutoria.....	71
Figura 5 - <i>Post</i> de abertura do Fórum da Semana 5 da Oficina Hora de Praticar	87

APRESENTAÇÃO

Com o advento da internet ganha força as práticas através dos chamados entornos virtuais de aprendizagem na perspectiva da educação *online* ou *elearning* possibilitando que muitos sujeitos tenham acesso à continuidade dos seus estudos e formação contínua para o trabalho. Nessa perspectiva, torna-se relevante refletir sobre as práticas de ensino a serem desenvolvidas nesses ambientes no propósito de que sejam geradas ações que possam imprimir qualidade ao processo da aprendizagem, onde sujeitos não sejam coadjuvantes, mas atores principais das ações desenvolvidas.

Para tanto, espera-se que o fazer pedagógico do professor nesses espaços objetive a reflexão e a criticidade do processo, cujas ações deixem de ser centradas apenas na transmissão do conteúdo pelo conteúdo e focadas na construção conjunta do processo de aprendizagem. Dessa maneira, a atuação do organizador das interações, nesse caso, o professor-tutor, torna-se relevante para propiciar os ajustes e suportes pedagógicos e psicossociais necessários ao fortalecimento e mobilização da autonomia do estudante no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Esse contexto provocou em mim muitas inquietações, especificamente quando atuei como professora-tutora na UnB/EaD de 2009 até 2012 e como estudante de especialização na EaD pela FE/UnB em 2011-2012. Inquietação, provavelmente, alimentada pelo meu investimento pessoal, ao longo dos meus 20 anos de trabalho como professora, em buscar valorizar a prática docente pela via da negociação entre professores – estudantes no cenário da educação na modalidade presencial.

Isso porque, na educação a distância (EaD) *online* me deparava com atuações docentes, tanto de tutores, quanto de supervisores, que pouco, ou nada, valorizavam as práticas de troca e flexibilidade entre esses atores (professores e estudantes) e, ainda, que justificavam tal ação no fato de que o estudante da EaD tem que ser autônomo, o que pressupunha assumir sozinho a responsabilidade pelo resultado do processo de aprendizagem. Essa para mim foi a questão limite, uma vez que compreendia/compreendo o ensino-aprendizagem enquanto processo, por isso, um fazer de corresponsabilidade e construção entre pares. Concepção que também estendo à autonomia, enquanto construção dinâmica e contínua ao longo da vida da pessoa.

Imbuída por tais questões, na minha especialização em EaD, fiz o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre: *O ambiente virtual de aprendizagem como gerador e potencializador de aprendizagem para a autonomia numa abordagem histórico-cultural*. Nesse trabalho, foi possível obter resultados que mostraram como a intencionalidade do professor-autor/supervisor e a arquitetura da organização didático-pedagógica do ambiente influenciam e dão suporte à autonomia do estudante. Um produto desse TCC foi o “Protocolo de avaliação de uma disciplina *online*”, um instrumento que elaboramos para a pesquisa e avaliação do potencial de promoção da interação e autonomia de AVA (ver mais especificações no capítulo da Metodologia, p. 63).

Contudo, frente aos resultados do referido trabalho, percebemos que precisávamos aprofundar a questão relacionada à díade professor-tutor – estudante. Pois, ao compreendermos a autonomia como resultado de uma coconstrução, entendemos também que a educação, que possibilita ao sujeito refletir, reelaborar e interagir ativa e criticamente com seu contexto, colabora dinamicamente com o agir autônomo do estudante. Porém, a atuação do organizador das interações, nesse caso, o professor-tutor, torna-se relevante para propiciar os ajustes e suportes pedagógicos e psicossociais necessários ao fortalecimento e mobilização dessa autonomia. E, nesse caso, tratando-se de EaD, inquietou-me saber como isso acontece no AVA.

Foi o que me levou ao mestrado, onde busquei resposta à seguinte problemática: como a presença docente do professor-tutor *online*, em contextos de coconstrução, potencializa a autonomia do estudante? Assim, para a pesquisa, priorizamos como contexto de investigação o curso de formação para professores-tutores, pois, além de nos dar uma possível condição à resposta para nossa problemática, também representa um contexto de formação em cujo modelo de interações entre pares e conhecimento, os futuros professores-tutores se referenciam para atuar.

Desse modo, pautamos teoricamente o trabalho nos pressupostos da Psicologia Cultural dentro da Abordagem Sociocultural Construtivista, especificamente nos trabalhos do professor Jaan Valsiner (1989, 19994, 1997, 2012) e, também, nos pressupostos de autores clássicos como Vigotski (1978/2007, 1988/1991) e Freire(1970/1994, 1992/1999; 1996/2007). Em relação aos processos de ensino-aprendizagem *online*, nos baseamos especificamente nos trabalho de Garrison e Anderson (2005), sobre *presença docente*, e nos estudos e pesquisas de Coll e colaboradores (2010; 2011). Metodologicamente, realizamos um estudo de caso com dois professores-tutores do Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1 da UnB/EaD. Nesse estudo, enfocamos os aspectos contextuais da atuação dos professores-tutores formadores em interação com os cursistas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o que resultou também em analisar como a organização do ambiente do curso e a relação com o professor-supervisor influenciou esse processo.

Assim, o relato desse estudo, está organizado em cinco unidades. A primeira unidade é a fundamentação teórica do estudo e consta de duas seções. Na primeira seção, buscamos refletir sobre os processos do desenvolvimento humano, aprendizagem e autonomia a partir dos pressupostos da Psicologia Cultural dentro da abordagem Sociocultural Construtivista. Na segunda seção, em diálogo com a primeira, abordamos sobre os contextos *online* de aprendizagem focando nos aspectos da relação de coconstrução entre professores-tutores – estudantes – conteúdo que possam promover o suporte (*scaffolding*) à autonomia e, conseqüente, aprendizagem do estudante. Nessa seção, discorremos sobre as concepções de AVA, autonomia do estudante *online*, ensino-aprendizagem como processos mediados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e sobre o conceito de presença docente do professor-tutor *online*.

Após essa argumentação apresentamos a segunda unidade, que conta tão somente dos objetivos geral e específicos do trabalho. Na terceira unidade abordamos os pressupostos metodológicos que pautam o estudo. Organizamos essa unidade em duas seções, sendo que a primeira dialoga sobre a base teórica e a segunda traz especificações sobre o método utilizado, detalhando os procedimentos para a organização do estudo, construção das informações e os procedimentos para a discussão e análise dessas informações. Nos Resultados e Discussão das Informações apresentamos como organizamos as informações que obtivemos no primeiro nível de análise e discutimos sequencialmente os resultados a partir dos eixos norteadores e categorias/subcategorias construídos. Nas Considerações Finais, trazemos as contribuições sobre o que foi construído apresentando as conclusões sobre as informações abordadas nos três eixos norteadores e estabelecendo relação entre o que foi intencionado na meta geral da pesquisa com os resultados obtidos.

Desse modo, com os resultados, esperamos poder contribuir com informações que subsidiem cursos de formação de professores-tutores em termos de ressignificação das ações docentes no AVA que, por meio de práticas dialógicas, possam potencializar a autonomia do estudante da EaD *online*.

I - PSICOLOGIA CULTURAL E CONTEXTOS *ONLINE* DE APRENDIZAGEM: RELAÇÕES DE COCONSTRUÇÕES À AUTONOMIA DO ESTUDANTE

Visando a construção de um diálogo teórico sobre a contribuição da Psicologia Cultural para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente, no foco das relações coconstruídas culturalmente nos contextos de ensino-aprendizagem *online*, essa unidade está organizada em duas seções, a primeira discorrendo sobre a relação entre Psicologia Cultural, a Abordagem Sociocultural Construtivista e Desenvolvimento humano e o segundo sobre os Contextos *online* de aprendizagem na perspectiva da Psicologia Cultural, é discutido sobre a *Presença docente* do professor-tutor e o suporte à autonomia do estudante *online*.

1.1 Psicologia Cultural, Abordagem Sociocultural Construtivista e Desenvolvimento Humano

Organizamos essa seção nas seguintes subseções: (a) Psicologia Cultural; (b) A Abordagem Sociocultural Construtivista; e (b) Desenvolvimento humano.

1.1.1 Psicologia Cultural.

A ideia de uma psicologia “centrada no significado, culturalmente orientada” (Bruner, 1997, p. 24) busca compreender a dinâmica da relação e construção de sentidos pelo indivíduo a partir dos múltiplos contextos culturais dos quais é parte considerando, para tanto, o nicho ecológico e as interações que este estabelece com o meio, com os outros e consigo mesmo durante o seu processo de desenvolvimento humano. Busca-se a superação da visão reducionista e unilateral do estudo do desenvolvimento humano enquanto uma escala de classificação de diferentes etapas progressivas do comportamento físico-cognitivo-biológico do homem, assim como, do enfoque da dualidade biológico – meio, que ora foca apenas as questões do ambiente sob as ações do indivíduo, ou deste em relação ao primeiro.

Para Bruner (1997), a Psicologia foi lenta em deixar de captar o que o “surgimento da cultura significou para a adaptação e para o funcionamento humanos” (p.22). Desse modo, ao considerar os aspectos culturais e seus sistemas simbólicos, a linguagem, por exemplo, a Psicologia Cultural compreende o homem em seu campo de constituição em que negocia e constrói intencionalmente sentido e significados com base nas ferramentas culturais que lhe são disponibilizadas.

Ao postular a cultura e seus mecanismos simbólicos como um elemento de estudo imprescindível à compreensão do desenvolvimento humano, a Psicologia Cultural, lida com a amplitude e complexidade da definição do termo cultural construída ao longo da história das sociedades humanas (Valsiner, 2012, p. 22). Por isso, a concepção de cultura em que os autores que

defendem essa abordagem da Psicologia (e. g. Bruner, 1997; Rogoff, 2005; Valsiner, 1989, 1997, 2012; Branco & Valsiner, 2012) se pautam fuge à mera concepção de transmissão linear de heranças e conhecimentos de grupo/comunidade por gerações. Preocupam-se em compreendê-la como um sistema dinâmico e “aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis” (Madureira & Branco, 2005, p. 100) conjuga tanto uma dimensão material, como uma dimensão simbólica ou imaterial presente nos processos culturais que usamos para transformar a natureza, a própria cultura e a nós mesmos (Madureira & Branco, 2005; Pulino & Barbato, 2004).

Nesses termos, a cultura assemelha-se a um oceano, “em que as ondas se movem dinamicamente, modificando a forma da paisagem em que nos inserimos” (Valsiner, 2012, p. viii), mantendo certa persistência e inovação do fluxo do nosso sentir e pensar, constituindo, desse modo, a nossa existência. A cultura, então, ocupa um lugar de catalizadora de significados e sentido para os atores da trama social em que, no processo de tensão entre as questões pessoais (cultura pessoal) e do grupo/meio (cultura coletiva), as ações vão sendo coconstruídas intencionalmente em direção à manutenção, ou não, e inovação das ações que caracterizarão a identidade do grupo e dos indivíduos que o constituem (Valsiner, 1989, 2012).

1.1.2 A Abordagem Sociocultural Construtivista.

Dentro desse âmbito de discussão, a abordagem teórica atualmente denominada Sociocultural Construtivista (ver Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004) busca, a partir dos aportes epistêmicos da Psicologia Cultural, compreender como o ser humano se desenvolve, protagonicamente, ou não, no contexto da malha histórico-cultural da qual faz/é parte. Para tanto, focando nos aspectos de ordem desenvolvimental e de construção semiótica da relação pessoa-cultura.

Nesse sentido, não se inscreve como uma teoria, mas como uma ampla abordagem metateórica a qual se integra as diferentes e variadas versões da possível síntese dialética entre os pressupostos nucleares contributivos à compreensão do desenvolvimento humano defendidos pelas perspectivas construtivista e sócio-histórica (Branco et al., 2004; Valsiner 1994). Os estudos pautados por essa abordagem têm como foco: “(a) o papel constitutivo dos contextos socioculturais em relação ao desenvolvimento individual e (b) o papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos estruturados nos quais se insere” (Madureira & Branco 2005, p. 92). Assim, o desenvolvimento é caracterizado pelas construções conjuntas (coconstrução) do sistema psicológico da pessoa consigo mesma e na relação com o outro social que, por meio de metas-orientadas, prover-lhe sugestões sociais necessárias ao desenvolvimento pessoal-cultural (Valsiner, 1994).

Essa coconstrução acontece através da bidirecionalidade do processo de transmissão cultural do desenvolvimento humano. O desenvolvimento, enquanto “fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade *está constantemente em processo de ser criada*” (Valsiner, 2012, p. 34, ênfase do autor), ocorre a partir das forças dinâmicas entre os processos internos (intrapessoal) e os processos de ordem externa (intrapessoais) que envolvem organismo-ambiente (Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Valsiner, 2012).

Por essa dinâmica de coconstrução semiótica da informação cultural, ocorre a canalização cultural em que o indivíduo, por meio do sistema “Eu-aqui-agora” (Valsiner, 2012, p. 130)– interação da unidade espaço (aqui) - tempo (agora) - agente (Eu), reelabora reflexiva e ativamente as mensagens socioculturais que recebe contribuindo de forma bidirecional para a sua transformação, bem como para a transformação do seu meio e/ou seus pares (Valsiner, 1989, 1997).

Tal relação de coconstrução leva em consideração a forma particular com que cada indivíduo compreende e ressignifica o que aprende, constituindo, assim, seu universo da cultura pessoal e os da cultura coletiva do seu grupo/contexto. A organização dos espaços e a participação do outro social mais experiente tornam-se vetores que potencializam os campos de promoção à aprendizagem e, por consequência, de desenvolvimento significativo para o indivíduo.

Situação que abre espaço à discussão sobre o conceito de zonas trabalhado por Valsiner (1997), que ao basear-se na teoria de campos psicológicos de Kurt Lewin (1936, 1938) “*amplia o sistema de zonas, definindo-as como espaços para a canalização cultural das interações sociais e experiências de vida pessoal da pessoa em desenvolvimento*” (Maciel, 1996, p. 40, ênfase adicionada). Nesse caso, para compor um sistema de relação entre três tipos de zonas, além do conceito de zona desenvolvimento proximal (ZDP) apresentado por Vigotski¹ (1978/2007), Valsiner propõe dois outros tipos: a zona de movimento livre (ZML) e a zona de promoção da ação (ZPA).

A ZML diz respeito à atuação do outro mais experiente agindo intencionalmente e estruturando o ambiente (ou a atividade) produzindo um campo limite em que o aprendiz possa mover-se, negociando e colocando em jogo o que sabe e o que pode construir com as provocações e orientações dessa mediação. A ZPA é contingencial à ZML, pois o nível da qualidade da atividade (e também das provocações do mediador) potencializa e promove à ação do aprendiz, que por vezes, pode também mudar os rumos e as ações do mediador em prol do que está sendo produzido conjuntamente. A ZPA visa a habilidade que se deseja desenvolver no indivíduo. Por isso (para isso) o outro mais experiente atua via meta-orientada para alcançar esse fim.

Enquanto espaços dinâmicos para a canalização do desenvolvimento interpsicológico (entre pessoas) e intrapsicológico (na regulação semiótica dos seus próprios pensamentos,

¹ Segundo autores como Duarte (2001) e Prestes (2011), tem-se discutido sobre as diferentes escritas do nome do autor, devido as diferenças entre o alfabeto russo e o ocidental. Aqui, portanto, corroborando com a defesa desses autores, será adotada a grafia “Vigotski”, utilizada nas recentes traduções do russo para o espanhol, porém, manteremos a forma usada pelos autores citados nas referências bibliográficas.

sentimentos e ações), configuram-se como recursos organizacionais abstratos de natureza transitória, cuja relação é importante para explicar o mecanismo dos processos de desenvolvimento em sua dinâmica microgenética. Sendo assim, tornam-se relevantes para a promoção e regulação e compreensão do processo de desenvolvimento em curso (Valsiner, 1997).

Assim, as ZDP, ZML e ZPA, nesse sistema de relação, estão interligadas e se referem a um processo dinâmico de negociação e mediação entre criança (aprendiz) e adulto (ou outro mais experiente) no sentido de possibilitar bidireccionalmente (indivíduo-indivíduo; indivíduo-meio; indivíduo- si mesmo) a aprendizagem e, por isso, o desenvolvimento tanto na esfera pessoal quanto coletiva. Desse modo, por meio da canalização cultural, tanto aprendiz quanto orientador são mutuamente influenciados por suas ações durante o curso das interações, no propósito de se chegar ao objetivo da aprendizagem.

1.1.3 Desenvolvimento humano.

Inter-relacionando com o que discutimos, o estudo do desenvolvimento humano dentro da perspectiva culturalista considera a pessoa em contexto, situada em um tempo e um espaço, em processo contínuo de mudança (Cole & Cole, 2004; Branco & Valsiner, 2012; Tudge et al., 2012). Autores considerados clássicos (como Vigotski, 1978/2007 e Bronfenbrenner 1994, 1995, 1999), deram relevante contribuição ao considerar as questões contextuais e interativas desse processo. Tudge et al., (2012) considera-os como teóricos contextualistas que, ao contrário dos mecanicistas, entendem o estudo do fenômeno do desenvolvimento como parte de um sistema integrado aos aspectos histórico-culturais, em que os eventos são considerados em sua complexidade, interconexões ativas e padrões contínuos de mudança.

A proposta vigotskiana de compreender o fenômeno do desenvolvimento com base nos quatro níveis genéticos (filogenético – história da espécie; ontogenético – ocorre ao longo da vida - pessoal; sociogênico – refere-se às relações socioculturais estabelecidas; e microgenético – estudo dos aspectos específicos do repertório psicológico do indivíduo), contribui com o estudo do processo histórico e constitutivo de cada pessoa/comunidade.

Vigotski (1978/2007, 1977/2001) acentua que o processo de desenvolvimento é caracterizado por significativas respostas do indivíduo em interação com o ambiente e com outros mais experientes, por meio de saltos qualitativos (aprendizagem) que levam ao desenvolvimento de processos psicológicos importantes que fazem com que funções elementares (memória, atenção, percepção e pensamento) cheguem a níveis intelectuais mais refinados (funções superiores), possibilitando ao indivíduo dominar consciente e competentemente recursos que lhe deem condição autônoma de agir em seu meio sociocultural (Wertsch, 1988).

O conceito de internalização proposto pelo pensamento teórico vigotskiano é, também, indispensável para a compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento humano. Em

interação com o ambiente, com os outros sociais e com os objetos do conhecimento a serem apreendidos, o indivíduo reelabora internamente regras, modos de agir e recursos interpessoais que o meio cultural lhe proporciona. É um processo que consiste em transformações relevantes para a constituição das funções psicológicas superiores. Entretanto, este não se constitui na simples reprodução dos aspectos e comportamentos externos, mas na reconstrução semiótica de formas culturais de atividades e condutas, possibilitando que os indivíduos dominem os recursos necessários para agirem consciente e competentemente no plano social (Vigotski, 1978/2007).

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994), nesse caso, acrescenta à discussão por apresentar a relevância dos contextos imediatos que operam mudanças significativas no desenvolvimento humano. Por esse motivo, estudar o desenvolvimento humano implica em compreender a conexão que existe entre os processos, as pessoas envolvidas, os contextos ecológicos e o tempo (cronológico e histórico). Para o autor, esses contextos bioecológicos são constituídos por cinco níveis de sistemas interdependentes (Microsistemas – contextos imediatos ao qual o indivíduo está inserido/faz parte; Mesossistema – a inter-relação que acontece entre dois ou mais ambientes [microsistemas]; Exossistema – compreende como cenários externos podem influenciar indiretamente o desenvolvimento do indivíduo; Macrossistema – abrange os valores, crenças culturais, estilo de vida, etc.; e Cronossistema – engloba as mudanças e consistência que ocorrem com a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em que vive). Tais níveis são concebidos como “um conjunto de estruturas aninhadas uma dentro da outra como um conjunto de bonecas russas” (p. 39).

Esse sistema se inter-relaciona e atuam na constituição biopsicológico-cultural dos processos de desenvolvimento humano. Dentro desse movimento de múltiplos níveis, especificamente no macrossistema, o autor destaca que, por meio dos processos proximais, o indivíduo interage com aspectos culturais e diferentes grupos sociais, por uma significativa constância de tempo, apreendendo significados importantes para seu desenvolvimento enquanto pessoa pertencente aquele contexto bioecológico. Nessa relação bidirecional, tanto é influenciado quanto influencia o contexto ao qual pertence.

Considerando essas contribuições, o desenvolvimento humano refere-se a um fenômeno que precisa ser compreendido com base em pontos de transição importantes que levam a transformações e mudanças significativas para a vida do indivíduo. Para tanto, tendo em conta como a relação pessoa-cultura em múltiplos níveis (de tempo e significados) pode possibilitar recursos inter e intrapsíquicos que concorrem, ou não, com a transformação da cultura pessoal, aqui e agora, em ressignificadas formas de ser/estar no mundo (Valsiner, 2012). Esse contexto caracteriza o processo de aprendizagem como fator de desenvolvimento do indivíduo.

1.1.3.1 Aprendizagem.

O processo de aprendizagem é parte significativa e propiciadora do desenvolvimento humano (Vigotski 1978/2007; 1988/1991). É resultante dos contextos estruturados culturalmente dos quais o indivíduo faz parte e compartilha com os seus pares, possibilitando-o, a cada novo ciclo de compreensão e de reelaboração, adquirir recursos e instrumentos psicológicos necessários para atuar competentemente na dinâmica social e contextual na qual esteja inserido (Bronfenbrenner, 1994; Bruner, 1999; Pulino & Barbato, 2004; Rogoff, 2005; Valsiner, 1989, 1997, 2012; Vigotski, 1978/2007).

A aprendizagem, por essa ótica, refere-se às mudanças qualitativas que concorrem para o desenvolvimento do indivíduo a partir da mediação semiótica com o objeto do conhecimento na inter-relação com o outro mais experiente, consigo mesmo e com o contexto cultural. Essas mudanças qualitativas estão relacionadas à superação criativa e produtiva de bons desafios pelo indivíduo, onde, para tal conquista, ele é orientado (estimulado) a por em jogo o que sabe (desenvolvimento real) e com o auxílio da mediação semiótica dos seus pares alcançar a meta de aprendizagem almejada (desenvolvimento potencial).

Processo também que está relacionado ao que Wood, Bruner e Ross (1976) classificam como estruturas de suporte (*scaffolding*), que consiste essencialmente na assistência e suporte que o aprendiz recebe de um *expert* (professor, colega) ao desenvolver uma atividade que, inicialmente, esteja além da sua competência/conhecimento para resolver. A atuação desse outro *expert* implica em orientar, instigar e promover um campo de condição para o avanço do aprendiz em direção a sua aprendizagem, em uma dinâmica interativa de contínua participação entre os sujeitos do processo (quem aprende – quem ensina).

Cada novo ciclo de aprendizagem resulta no *input* (Valsiner, 2012) ao desenvolvimento do indivíduo o que lhe impulsiona ressignificadas conquistas para sua atuação consciente e autônoma em seu âmbito de (com)vivência. Desse modo, um “*bom aprendiz* é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1978/2007, p. 102, ênfase do autor), ou seja que é organizado considerando quais habilidades e/ou competências o indivíduo precisa para se desenvolver e, por conseguinte, quais auxílios (e ajustes desses auxílios) ele precisará no processo para alcançar bons níveis de progresso para à qualidade do resultado desejado.

Para tanto, assim como proposto pelos conceitos de zonas apresentados por Valsiner (1997) e de internalização por Vigotski (1978/2007), pode-se compreender o ensinar e o aprender como ações que se inter-relacionam e se interconectam sendo compreendidas dentro de um contexto de múltiplas relações em que o indivíduo age em interação com o outro, consigo mesmo e com os aspectos socioculturais que constituem seu contexto. Bezerra (2001), Prestes (2010) e Van Der Veer e Valsiner (2009/1991) inclusive, abordam o fato de Vigotski utilizar o termo em russo *obuchenie* para se referir tanto ao processo de ensino quanto ao processo de aprendizagem (ensino-aprendizagem), por considerá-los indissociáveis.

Os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem (*obuchenie*) pedem atenção às especificidades do momento em que o indivíduo se encontra. Sendo assim, por compreender a aprendizagem do adulto como um ponto importante do que está sendo construído nesse estudo, no tópico seguinte, trazemos reflexões sobre aspectos relevantes a respeito desse assunto.

1.1.3.1.1 *Aprendizagem do adulto.*

A aprendizagem do adulto, além de contemplar os processos abordados anteriormente, abrange também aspectos diferentes aos envolvidos na aprendizagem da criança que merecem ser considerados nas atividades da educação formal. Para Vigotski (1988/1991) a cada novo processo de aprendizagem o indivíduo, independente de sua idade/tempo, concorre para o seu desenvolvimento se atualizando e (re)construindo novos conceitos a partir do refinamento contínuo das suas funções psicológicas superiores. Assim, o aprendiz (e, se adulto, o faz conscientemente) intervém e contribui com a transformação não apenas de si mesmo, mas também do contexto histórico e cultural ao qual pertence. Dessa maneira, pode-se compreender que não será a idade cronológica que limitará o adulto, ou criança, a aprender, mas as qualidades das interações e dos recursos culturais que dispõe, no aqui e agora, e às que dispôs ao longo de sua trajetória (processo histórico) para isso.

Na área da Educação, Knowles (1970) defende um modelo andragógico para se referir aos processos de ensino-aprendizagem centrados no adulto, em suas experiências, independência e autogestão (Silva, Coelho & Valente, 2009). Para a linha da Andragogia (*anē* [=andr] – adulto; *gogos* – educar) o adulto tem que ser compreendido como ativo, experiente e que pode também participar da discussão e construção da proposta educacional da qual será estudante/aluno. Além disso, ele deve sentir-se motivado a se envolver no processo de ensino, para tanto o ato de aprender precisa satisfazer seus interesses e necessidades pessoais e profissionais e o professor deve atuar mais como parceiro do que detentor do saber (Knowles, 1970; Silva, Coelho & Valente, 2009). Freire (1970/1994, 1992/1999, 1996/2007) também acrescenta muito à defesa da educação do adulto, principalmente em prol da alfabetização, no sentido de fazê-lo sujeito da realidade na qual atua dominando os instrumentos socioculturais necessários à sua emancipação, enquanto cidadão.

Estudos nesse âmbito podem dar suporte ao planejamento das ações na área da educação formal do adulto, levando a compreendê-lo em sua singularidade e não apenas na dimensão da não-criança (Oliveira, 2004), mas como um indivíduo em um determinado tempo histórico com experiências e habilidades que podem potencializar seu processo de aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento pessoal.

Para tanto, com base na visão culturalista, e mais especificamente na perspectiva Sociocultural Construtivista, entendemos que a aprendizagem do adulto ocorre enquanto processo de canalização cultural de significados por meio da interação com seus pares e contexto em que faz

parte, (re)significando, com isso, suas experiências e modo de ser/existir no mundo. Em sua adultez, o indivíduo, em condição de aprendiz, aprende aquilo que pensa que pode tornar seu (Pulino & Barbato, 2004), por isso, quando valorizado em suas experiências, não apenas pode ser aquele que aprende, mas também aquele que, intencionalmente, interage e colabora com seus pares.

Assim, quando ele participa de um contexto de aprendizagem orientado, que valoriza potencialmente sua experiência e/ou conhecimento acadêmico (promoção da ZDP), pode atuar também como o parceiro mais experiente e coautor desse processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, no jogo entre pares, com seus colegas e professor, pode atuar (re)negociando e ampliando o sistema de zonas (ZDP/ZML/ZPA).

Nesse processo, dentro do seu campo de desenvolvimento real, o adulto pede desafios que lhe motivem a se lançar e continuar na atividade, contando com a experiência do outro (colega/professor) que orienta e ajusta a ZML para uma ZPA que possibilitem avanços significativos. Dentro desse contexto de estrutura de suporte (*scaffolding*) à aprendizagem do adulto, cada avanço (aprendizagem), como resultado desse processo, tem o propósito de que esse aprendiz alcance progressão em sua ação autônoma.

Assim, autonomia é outro elemento-chave que, quando situado no campo epistemológico discutido até aqui, ganha relevância para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

1.1.3.2 Autonomia.

Etimologicamente, autonomia é compreendida como “o poder de reger-se segundo leis próprias; capacidade de se autogovernar; direito do sujeito tomar decisões livremente; *aut* (si mesmo) e *nomos* (o que cabe por participação/opinião geral; o que é de lei e de direito)” (Houaiss & Villar, 1939/2001), ou ainda, em oposição à “heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede do outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei)” (Zatti, 2007, p. 7). Ferrater Mora, 1965 (apud Zatti) define autonomia como uma realidade que é regida por uma lei própria. Pautando-se por essas acepções a autonomia do sujeito pode ser compreendida a partir da ideia de autossuficiência, como característica inerente, e independente de outros condicionantes.

Contudo, a partir do que foi discutido até o momento sobre o desenvolvimento humano, enquanto processo dinâmico, complexo e em constante interação com as multiplicidades contextuais nas quais o indivíduo está inserido, considerando-o em plena ação em seu desenvolvimento, a autonomia não pode ser compreendida de forma unidirecional, mas como resultado de todo um processo de individualização e amadurecimento a partir de uma vivência no coletivo social.

O termo, em si, é muito abrangente, pois, a depender da área de conhecimento e campo semântico que se queira focar, recebe diferentes acepções. No âmbito da Filosofia, Kant (1784,

2007/1785) teve maior destaque, por demonstrar interesse central no tema, compreendendo-o como resultado da vontade racional do homem. Para o filósofo a autonomia é obtida à medida que a razão determina a vontade, sendo esta, por sua vez, entendida como a faculdade de escolher aquilo que a razão reconhece como necessário, como bom, possibilitando, com essa conquista, que o homem alcance sua maioridade. Na Psicologia, Piaget (1994/1932), por exemplo, aborda sobre a autonomia moral enquanto conquista da passagem da condição heterônomo (gerenciada pelas regras externas) para a condição de internalização das regras do agir por si (autonomia), nesse caso, é algo conquistado no desenvolvimento estrutural-cognitivo em interação com o meio (Aquino, 1999; Carvalho, 1999; Peters, 2003a; Zatti, 2007).

Apesar de Kant e Piaget considerarem a ação das características e papel ativo do indivíduo, não posicionam de forma efetiva os fatores histórico-culturais também como dinâmicas imprescindíveis que podem, constitutivamente, levar o homem à sua condição de autonomia. Por isso, nesse estudo, procuramos construir nosso percurso dialógico sobre o tema com base nas contribuições dos estudos do pensamento de base histórico-cultural. Desse modo, para a compreensão sobre a ideia de autonomia, nos fundamentamos nos trabalhos de Freire (1970/1994, 1996/2007) e Vigotski (1978/2007, 1934/2001) sobre o processo de aprendizagem do indivíduo em contínua interação com o mundo cultural e com os outros, por contribuírem de maneira sintônica com o que estamos discutido aqui sobre psicologia cultural e desenvolvimento humano.

Pesquisadores como Gadotti (1991) Petroni e Souza (2009) apresentam em seus estudos pontos de convergência entre os pressupostos teóricos de Freire e Vigotski. Esses pontos de intersecção referem-se à preocupação histórico-político e cultural em demonstrarem a relevância dos processos educacionais em promoverem ambientes organizados que possam oferecer ao indivíduo condições de interação que lhe possibilitem agir crítica e conscientemente alçando ao campo do protagonismo da ação no mundo (Gadotti, 1991). Além disso, tanto Freire como Vigotski legitimam o contexto e a participação intencional e corresponsável do outro mais experiente nesse processo (Freire, 1970/1994, Vigotski, 1977/2001, 1978/2007).

Outro elemento significativo que pode ser posicionado em campos epistêmicos similares, trata-se do papel da linguagem. Em Vigotski (1934/2001), a linguagem é considerada como um recurso intrapsíquico e simbólico que quando dominado pelo indivíduo é utilizado para autorregular as suas ações sociais. Em Freire (1970/1994, 1996/2007) o diálogo, tanto em termos de ação reflexiva entre sujeitos, quanto em relação a posicionamento do discurso (linguagem), é defendido como um canal dialético do homem em se fazer presente no mundo, transformando este último e a si mesmo. Para Gadotti(1999) enquanto “Vygotksy enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem”. Dessa maneira, em “épocas e lugares diferentes, ambos perceberam a necessidade de associar a conquista da palavra à conquista da história” (p.21).

No que concerne especificamente ao estudo da autonomia, ambos apresentaram importantes contribuições. A autorregulação como resultado do processo de internalização, abordado por Vigotski (1978/2007), pode demonstrar como progressivamente o indivíduo constrói a conduta do agir por si, portanto, autonomamente, à medida que apreende e reelabora as regras sociais mediadas pelo outro e pelo meio. Segundo o autor, esse é um processo em espiral em que, no primeiro momento, o indivíduo é regulado pelas ações do outro e do meio cultural (processo intersíquico) mas, à medida em que domina os recursos semióticos necessários, internaliza as regras, reelaborando-as e ressignificando-as de forma particular (processo intrapsíquico), podendo, assim, autorregular suas ações e também autorregular as ações de outros com quem interage/convive. Nesse caso, como já abordado, é um movimento complexo, que envolve mudanças significativas e sofisticadas nos processos mentais e psicológicos do indivíduo, de forma, que lhe possibilitem agir conscientemente (Van Der Veer & Valsiner, 2009/1991; Wertsh, 1988).

Freire (1970/1994, 1996/2007), contudo, desde o lançamento das suas primeiras obras, vem abrindo espaço para a discussão do sujeito enquanto protagonista da sua ação social-cidadã. Porém, é na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996/2007) que ele sistematiza essa intenção de forma epistêmica, especificamente ao posicionar a educação como palco de negociações e ações conscientes para que seja possibilitada a atuação autônoma do sujeito. Para o autor, a autonomia refere-se à conquista da liberdade de agir por si mesmo, podendo decidir e intervir na realidade de forma consciente e crítico-reflexiva. Dessa maneira, a autonomia está relacionada ao processo que venha possibilitar ao homem tornar-se “ser para si” ao invés de subjugar-se ao mando do “ser para outro” (Freire, 1970/1994, p. 92), por isso que, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996/2007, p.119) que implica, por essa lógica, na constituição do poder de decisão, pois ninguém “é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 120).

Com base nas contribuições de Vigotski e Freire e do que discutimos sobre psicologia cultural e desenvolvimento, podemos conceber a autonomia como resultado do processo de interação indivíduo-contexto-tempo. Portanto, o ambiente, considerando as fronteiras e potencialidades, conduz o indivíduo a uma meta esperada, porém a dinâmica que se dá entre a ação reguladora, e provocativa, do meio e a ação consciente e ativa desse indivíduo faz com que esse processo não seja de ordem passiva. Logo, autonomia, como compreendida nesse estudo, se trata de um constructo que depende da forma como o indivíduo, conscientemente, reelaborará e autogestará as suas ações e decisões que toma em uma dada situação (Freire, 1996/2007; Rocha, 2010; Zatti, 2007). Esse constructo, comparado ao processo de autoformação defendido por Galvani (2002) é resultado da relação tripolar entre o si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação).

Essa construção conceitual segue a linha contrária da ideia kantiana de autonomia enquanto apenas resultado da vontade racional do homem à revelia da participação desse em seu nicho

social. Defende-se então, uma concepção de autonomia que se configura como uma “esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral” dessa forma, “não é incompatível com as outras leis” (Zatti, 2007, p. 12). Assim, é na força dinâmica e dialética do processo de internalização entre o ser para si (autonomia) e de externalização do ser para o outro (heteronomia) que o indivíduo constitui seu poder de conceber, imaginar, decidir e realizar situado no campo cultural. Essa construção autônoma envolve o poder de determinar a própria lei (pensar autônomo) e o poder ou capacidade de realizar (o fazer autônomo) (Freire 1996/2007; Zatti, 2007).

O indivíduo, nessa relação de construção e significação, apreende o que é demandado socialmente, porém o faz a partir de sua singularidade, imprimindo sua marca de originalidade que, por sua vez, pode levar a desdobramentos no outro (na realidade da qual é parte), por não se referir a uma ação neutra, mas (inter)ativa e constitutiva entre todos os envolvidos (Eu-outro-contexto). Assim, os indivíduos são iguais em um eixo organizador de sentidos, mas diferentes porque respondem sobre seus atos de maneira ímpar e singular. São, portanto, cobrados pelo todo que são, mas de maneira singular (Sobral, 2008; Barbato 2012/2013²).

Em síntese, ninguém se torna autônomo sem a participação do outro, sem ser partícipe de um contexto histórico-cultural. Trata-se, propriamente de tornar-se humano com o outro e no/pelo mundo, de saber distinguir o Eu do não-Eu sem desconsiderar que um é copartícipe do outro (Freire, 1970/1944, 1979/2007, 1996/2007). É um processo complexo e contínuo da dialética entre as leis gerais (cultura coletiva) e as leis particulares (cultura pessoal), em que ponderando, debatendo, reformulando, discordando e acrescentando o indivíduo (re)constrói sua compreensão de realidade e da própria existência (Valsiner, 1989, 2012). Dentro da perspectiva freiriana, refere-se ao processo de constituição do ser sujeito da realidade.

Assim, o homem se torna sujeito quando assume crítica e conscientemente a compreensão de existir no mundo (Freire, 1996/2007), podendo intervir consigo mesmo, com os seus pares e com o seu meio. Por isso, não se trata de um coadjuvante, que atua nas coxias da cena da vida, mas do ator em cena/ato que interfere, decide e atua competentemente, reposicionando seu *self* em cada ato (contexto/situação de vida) constituindo-se no próprio ritmo da constituição do curso de sua existência.

Visa-se, então, o rompimento do reducionismo da prevalência da ação individual sobre o coletivo ou do indivíduo submisso a esse último. O que equivale, como defendido por Freire (1970/1994), buscar a superação da visão bancária de aprendizagem, ou sob os aspectos da abordagem Sociocultural Construtivista, a superação do modelo unidirecional de transmissão cultural (Valsiner, 1989, 1994, 2012). Situações, em que o receptor passivamente, e às vezes opressivamente, recebe a mensagem cultural sem transformá-la, modificá-la, no sentido de não se

² Comunicação oral - em aula da disciplina Cultura e Desenvolvimento Humano – PGPDS-UnB - novembro/2012 – fevereiro, 2013.

apropriar do significado e apenas reproduzir o que lhe é imposto. Por isso, é um processo de mediação semiótica dinamicamente ativo e, às vezes, transgressor do que é canônico (Bruner, 1997; Freire, 1996/2007; Valsiner, 2012).

Segundo Valsiner (2012) na ontogenia, a criança, por exemplo, começa seu agir autônomo quando em seu desenvolvimento opera na possibilidade de transgredir as “relações em curso nos contextos imediatos de atividade” (p. 55-57). A atitude transgressora tem a ver com a não passividade ao processo de internalização/externalização, em que a pessoa frente ao contexto apresentado retém o conteúdo cultural, porém o interpreta a partir do seu sistema de significados subjetivo particular, ou seja, imprime sua marca pessoal (significado) ao signo que lhe é culturalmente apresentado.

Desse modo, a construção da autonomia, sociocultural e construtivamente compreendida, é resultante do processo de canalização cultural. Por outras palavras, no processo de se constituir enquanto pessoa/indivíduo, o ser humano (re)constrói, amplia e atribui novos sentidos a seu sistema simbólico-cultural internalizando semiótica e dialeticamente os recursos sociais (interpsíquicos) necessários para atuar consciente e, por isso, autonomamente no plano externo (social). Como discutido por Valsiner (2012), isso resulta do processo de “mediação cultural da autonomia pessoal” (pp.55-57) em que o indivíduo constrói seu agir autônomo a partir do processo dual de internalização/externalização em que ele lança mão de “significados pessoais subjetivamente construídos” (cultura pessoal) que em interdependência com a multiplicidade de mensagens comunicativas (cultura coletiva) reelabora, e amplia, os significados apropriados e os (re)apresenta no plano social sua forma pessoal de compreender/entender e agir em relação ao que foi internalizado (Valsiner, 2012, pp. 53-54).

Continuando a relação de ideias com o que foi discutido, na seção a seguir tecemos reflexão sobre os processos de aprendizagem no contexto *online*.

1.2 Contextos *Online* de Aprendizagem na Perspectiva da Psicologia Cultural: Presença Docente do Professor-Tutor e Suporte à Autonomia do Estudante *Online*

Visando melhor articulação das ideias, nessa segunda seção, organizamos a discussão em quatro subseções: (a) Contextos *online* sob o foco da Psicologia Cultural; (b) Contextos *online* de aprendizagem: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); (c) Ensino-aprendizagem nos AVA – relação de coconstrução à autonomia do estudante; e (d) Presença docente do professor-tutor *online* como suporte à autonomia do estudante no AVA.

1.2.1 Contextos *online* sob o foco da Psicologia Cultural.

Com o surgimento da internet e a expansão da *Web 2.0* (e anúncio da *Web 3.0*, ou *Web* semântica [Coll & Monereo, 2010]) possibilitando que seus usuários tanto sejam receptores quanto produtores da informação e comunicação, as novas tecnologias ocupam o espaço digital e potencializam o nível de interação comunicativa entre pessoas. Assim, as novas tecnologias produzidas a partir desse avanço e inovação (internet/computador) são caracterizadas, contemporaneamente, como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Almeida, 2010, Almeida & Assis, 2011; Santos, 2012). Elas provocam significativas mudanças na forma do sujeito pensar e agir, resignificando as relações sociopolíticas e econômicas da sociedade e abrindo espaço para novas formas de ensinar e aprender no espaço digital, virtual e/ou *online* (Bustos & Coll, 2010).

Para Jones (1999), a internet é muito mais do que uma tecnologia, pode ser compreendida como um espaço onde relações sociais se (re)estabelecem, tanto quanto na vida no “modo *offline*” – termo que o autor usa para se referir a vida desconectada da internet, ou como comumente atribuído, a vida “real” (p.23). Por esse motivo, nos permite a quebra de paradigmas sobre o que é presença física e sobre o que a define ao se considerar as acepções de espaço, ambiente e tempo. terminologias que pedem resignificação de sentidos se pensados na perspectiva *online*/virtual de (com)vivências entre pessoas. Para Levy (1999, 1999) o virtual é também real, uma vez que compõe uma dimensão importante da realidade. Segundo o autor, *virtualis/virtus*, estaria ligada à significação do que está em potência e, por isso, pode vir a ser, a depender do ser em ato, ou seja, do ser que lhe torna ato concreto, realizável, possível e atualizado. Sendo assim, o virtual, gerado pelas tecnologias digitais torna-se real e viável por ser concretizado pelo ato criativo do homem, o qual tanto constrói quanto também é constituído por essa realidade.

Nesse sentido, na era digital/virtual, o homem utiliza recursos/ferramentas que rompem com as barreiras geográficas de espaço/tempo para poder se comunicar, interagir e conviver. Assim, faz-se presente utilizando tecnologias como instrumentos mediadores que lhe possibilitam atender as necessidades pessoais e coletivas projetando espaços possíveis de convivência e integração entre o mundo virtual/*online* e o real/*offline* (Levy, 1996, 1999; Sade-Beck, 2004). Dessa forma, “ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente” e quando essas interações enriquecem ou provocam modificações no modelo de atuação/de vida, “o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas” (Levy, 1999, p. 75), em síntese, o virtual não é irreal, tampouco substitui o real, mas multiplica as possibilidades para atualizar esse último (Levy, 1999). O que significa que no contexto da “sociedade em rede, a virtualidade é a refundação da realidade através de novas formas de comunicação socializável” (Castells, 2005, p. 24).

Essa revolução se configura em processos de transformação social que mobilizam importantes mudanças na vida do ser humano na contemporaneidade. Dessa forma, ocupa lugar de significação para os estudos da Psicologia Cultural, em termos de compreender os cenários que são

constituídos nesses espaços e como os processos psicológicos são mobilizados pelos indivíduos em interação com o outro, com as ferramentas tecnológicas (TDIC) disponíveis, enquanto artefatos culturais, e com o conhecimento construído. Principalmente, ao se considerar que, dentro desse âmbito, testemunha-se a constituição da *cibercultura*, enquanto “conjunto de técnicas (intelectuais e materiais), de práticas de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Levy, 1999, p. 17). Uma dimensão da produção cultural da internet, com características cada vez mais definidas (porém dinâmicas e multifacetadas), em que o intercâmbio entre as pessoas é interativo e sem fronteiras, geográfico-espaço-temporal, criando comunidades virtuais que compartilham interesses e objetivos comuns tais quais nas comunidades do modo *offline*.

Além disso, o domínio do acesso e usos da TDIC cria possibilidades de desenvolvimento metacognitivos, psicossociais e inter-relacionais que operam mudanças na vida do indivíduo como um todo, seja no trabalho, nos estudos e nas demais relações do seu cotidiano (Coll & Monereo, 2010; Levy, 1999, 2011). Dessa maneira, esses contextos *online*, especificamente os que são direcionados à aprendizagem formal, os chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), merecem a atenção da Psicologia Cultural, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano, buscando construir bases de estudo que sirvam para compreender esses processos e oferecer recursos que potencializem a qualidade das inter-relações e interações que são produzidas pelos habitantes desses espaços (Scherer, 2008, 2009).

1.2.2 Contextos *online* de aprendizagem: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Nesse movimento, a educação alça novas possibilidades com a perspectiva de ensino e aprendizagem *online*, ou *elearning*, buscando, então, atender a demanda de um tempo em que a velocidade e a mutabilidade da informação pedem um domínio variado e amplo de conhecimento por parte de um número maior de pessoas. Na busca por respostas a essa demanda, passa a ter o duplo desafio de primar pela qualidade do seu processo e imprimir sua identidade enquanto educação a distância virtual emancipada dos modelos de atuação da educação presencial (Fiorentini, 2009; Ramos & Medeiros, 2009).

Em seu formato digital-virtual a educação a distância (EaD) busca romper com a visão fordista e pós-fordista de instrução programada em série (Belloni, 2001; Peters, 2003b; Moore & Kearsley, 2008.) e visa a formação do sujeito capaz de dialogar reflexivamente com as mudanças do seu tempo. Abre-se espaço, assim, para a aprendizagem colaborativa em rede (Onrubia, Colomina & Engel, 2010), focada nas atividades desenvolvidas entre indivíduo-coletivo e indivíduo-grupo criando comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais enquanto espaços organizados para o processo de ensino-aprendizagem (Coll, Bustos & Engel, 2010; Garrison & Anderson, 2005; Palloff & Pratt, 2002).

Por essa lógica de compreensão contextual, os ambientes virtuais de aprendizagem são entendidos como um espaço na internet constituído por indivíduos com objetivos educativos comuns, em interação e formas de comunicação, através de uma “plataforma de *software* (infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica), tendo como meta principal a aprendizagem” (Behar & Leite, 2005, p. 2). Segundo as autoras, são fundamentados a partir do tripé dos aspectos epistemológicos (como o usuário constrói seu conhecimento), tecnológicos (suporte computacional, infraestrutura) e metodológicos (prática didático-pedagógica).

Batista (2006) acrescenta que, para atender à aprendizagem, um AVA deve apresentar: (a) um processo de interação ou comunicação entre os sujeitos; (b) um grupo de ferramentas e meios de interação; (c) uma série de ações reguladas, relativas a certos conteúdos e (d) um ambiente ou espaço onde se desenvolve as atividades. E, ainda, que além de sua organização física e de recursos materiais, tal ambiente requer atenção aos aspectos psicossociais, pois são constituídos por pessoas com interesses comuns e que, apesar de não se encontrarem face-a-face, compartilham de atividades/objetivos que podem mobilizar sentimentos, pensamentos e ações de aproximação de afastamento, criando uma atmosfera que tanto pode operar em favor ou contra a qualidade da aprendizagem.

Com base nessa organização, o ambiente é arquitetado e pensado como uma sala de aula virtual (*online*) em que os recursos pedagógicos, as ferramentas, a organização do tempo são disponibilizados para funcionarem em prol das atividades de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas nesse espaço (Palloff & Pratt, 2002). Em sua segunda geração, são ambientados em plataformas (*Balckboard*, *WebCT* e o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment [Moodle]* – desenvolvidos a partir de software livre) orientadas para a comunicação entre os participantes e para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento e estruturação até a avaliação (Onrubia, Colomina & Engel, 2010). Porém, entendemos que, muito mais do que apenas um espaço *per se*, enquanto sala de aula, os atores precisam habitá-lo, e não serem meros transeuntes, de maneira que se responsabilizem “pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa e o questionamento reconstrutivo” (Scherer, 2008, p. 2) significando, assim, a funcionalidade dinâmica do mesmo.

Sobre esse assunto Scherer (2008, 2009) explica que dentro de uma comunidade de aprendizagem *online* podem existir três tipos de membros e que a maneira como se posicionam durante o processo de ensino-aprendizagem no AVA pode afetar a qualidade do que se pretende construir em termos de conhecimento. Nesse caso, a autora classifica-os em: (a) *habitantes*, que se preocupam em coparticiparem e colaborarem com as ações que são desenvolvidas naquele espaço de aprendizagem percebendo-se (e agindo) como pertencente e corresponsável pela qualidade dos trabalhos naquele grupo; (b) *visitantes* que são aqueles que chegam até a comparecer e cumprir

com algumas de suas tarefas/atividades, mas não se posicionam como colaboradores e corresponsáveis pelo o que é construído coletivamente (e, às vezes, até individualmente) naquele ambiente; e, por fim, (c) *transeuntes*, que, apesar de constarem como parte do grupo, adotam uma prática *en passant*, aparecem quando querem, quando acham interessante e, pela posição adotada, praticamente não frequentam e não se compreendem parte do grupo.

Atentando-se a esses perfis dos participantes é possível potencializar a ação de quem é habitante e buscar estratégias que possibilitem a outros membros dos visitantes e transeuntes a também habitarem significativamente o AVA. Isso porque, considerando o conceito de Scherer, o intercâmbio entre os habitantes desse espaço, contribui em torná-lo comunidades virtuais de aprendizagem, por se tratar de uma organização inter e intrapessoal em que as pessoas compartilham de projetos mútuos, objetivos de aprendizagem em comum e, muitas vezes, possuem perfis (socioeconômicos e culturais) que caracterizam a identidade do grupo (Coll, Bustos & Engel, 2010; Garrison & Anderson, 2005).

Por isso, como alerta Pereira, Schmitt e Dias (2007) a definição para AVA configura-se para além de tão somente um pacote de *software* pronto, mas deve envolver a dinamicidade e interação das pessoas com a mediação dos recursos e ferramentas que o ambiente disponibiliza para viabilizar o transcurso do processo e, por vezes, a concretização dos objetivos de aprendizagem. É um espaço onde os participantes (professor[es]-estudante[s]-supervisor[es]) se envolvem em um processo em que todos são coautores do processo e de seus consequentes, resultados. Essa discussão conduz à reflexão sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem que se pretende adotar ao se planejar e organizar cursos *online*.

1.2.3 Ensino-aprendizagem nos AVA – relação de coconstrução à autonomia do estudante.

Sendo assim, nessa rede de significação, o ensino-aprendizagem *online* torna-se um processo que ocupa espaço relevante para a garantia de aquisição e domínio eficaz, pelo indivíduo, de instrumentos (materiais e psíquicos) que lhe deem condição de atuar hábil e autonomamente no seu contexto (*online* e *offline*). Para melhor tecermos essa ideia a organizamos em três tópicos: (a) A autonomia do estudante *online*; (b) Perfil do estudante *online*; e (c) Ensino-aprendizagem no AVA – relação de coconstrução.

1.2.3.1 A autonomia do estudante online.

Na educação *online* uma das características esperadas do perfil dos discentes é a autonomia para o estudo, visto que, em sua maioria, são adultos e trabalhadores, logo, pressupõe-se um nível de conhecimento, comprometimento e experiência que lhes proporcione a prática do estudo autônomo (Belloni, 2001; Litwin, 2001; Peters, 2003a) em que desenvolva as atividades propostas

sem muito auxílio e/ou orientação. Contudo, nem todo estudante, ao acessar e iniciar sua experiência em um AVA, apresenta essa habilidade (seja por ser algo novo, seja pela intimidação de manuseio com as TDIC, seja pelo estilo de aprendizagem construído em sua trajetória acadêmica, etc.) e, no processo, muitas vezes, a situação persiste, levando-o a um possível insucesso (reprovação, evasão) (Belloni, 2001; Palloff & Pratt, 2002; Ramos & Medeiros, 2009).

Esse resultado, em muitos casos entendido como uma defasagem pessoal (*déficit*), é atribuído unicamente à responsabilidade do estudante por não apresentar um nível de autonomia esperado para gestar e desenvolver o que lhe foi solicitado no decorrer do curso, não incidindo, assim, na corresponsabilidade da instituição e de seus agentes educacionais (e. g. professores) em promoverem ações que possam contribuir para a potencialização da ação autônoma desse acadêmico. Como por exemplo, planejamento de proposta pedagógica específica à clientela, atenção mais específica à qualidade do processo do que à quantidade (conteúdo em si), perceber os diferentes perfis de participantes conforme definido por Scherer (2009) e buscar compreender motivações e dificuldades/facilidades e como potencializar isso em favor do estudante, perceber a turma em sua heterogeneidade, oferecer suporte necessários (principalmente tecnológicos), etc.

Assim, resgatando o que foi abordado anteriormente sobre autonomia, não se pode ser autônomo sozinho, no vácuo, como uma espécie de “Robinson Crusoé Intelectual” (Moore, 1972, p.81). A ação autônoma é um exercício de construção entre as particularidades do indivíduo e as posições que ocupa frente às interações com o contexto cultural (com regras/normas sociais) do qual faz parte. Dessa maneira, o estudo *online*, por mais que exija da sua clientela uma contrapartida de participação, colaboração e responsabilidade com a construção do conhecimento proposto, pede, também, dos seus profissionais (professor, coordenador) atuarem como o outro social mais experiente, comprometido e envolvido com o processo de coconstrução de aprendizagem desse acadêmico. Para tanto, propiciando-lhe condições de domínio das ferramentas e recursos necessários à autorregulação no transcurso das atividades propostas. Práticas desse tipo concorrem para que o processo pedagógico *online* não se configure em pura transmissão de informação incrustado nos moldes de ensino por correspondência do modelo fordista de educação a distância (Belloni, 2001).

Nas palavras de Litwin (2001),

a autonomia não pode ser confundida com o autodidatismo, pois um autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica didática para o estudo. . . . Embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas (p. 14).

Nesse sentido, nos contextos de ensino-aprendizagem, entendemos a autonomia, enquanto ação resultante da interação dinâmica indivíduo-coletivo- contexto. Desse modo, apesar de também

referir-se aos domínios e habilidades e/ou conhecimentos necessários para o indivíduo desempenhar com competência uma determinada atividade, bem como, para posicionar-se crítica e reflexivamente sobre esse processo, é construção em interação com o suporte (*scaffolding*) do outro, do contexto e das suas próprias experiências pessoais. Por isso, nos contextos de ensino-aprendizagem *online* requer um suporte de qualidade por parte dos profissionais (professores, coordenadores, supervisores) em relação ao que os estudantes e/ou cursistas, necessitarão dominar, ou que poderão contribuir, para desenvolver as atividades em prol de resultados produtivos tendo em vista as metas de aprendizagem do curso e/ou disciplina *online*.

Tal cuidado, em planejar as práticas pedagógicas focando no que o estudante pode oferecer sem e com a ajuda mútua de seu professor, colegas ou recursos disponíveis, contribui, também, com a diminuição da “distância transacional” (Moore, 1993, p. 22) que se refere à distância pedagógica de entendimentos e percepções produzidos pela separação geográfica entre alunos e professores (Burgess, 2006). Situação que nos leva a refletir sobre a importância de conhecer o perfil do público discente com o qual se trabalhará em curso *online*.

1.2.3.2 Perfil do estudante online.

Frente à necessidade de planejamento de práticas que conjuguem objetivos e conteúdos de aprendizagem com a perspectiva e real necessidade de formação dos discentes, é de grande relevância considerar o perfil do estudante *online*. Esse estudante, além de adulto, possivelmente, é trabalhador ou já tem experiência profissional. Muitas vezes, tem responsabilidades como pai/mãe de família e, em sua trajetória, construiu uma visão de ensino-aprendizagem que lhe orienta o modo de ser/agir como discente (Belloni, 2001, Moore & Kearsley, 2008).

A pesquisa recente de Ramos et al. (2013) entre estudantes de cursos de graduação a distância de Licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Música do Instituto de Artes da UnB, demonstra que o público discente da EaD, focalizado na pesquisa, está na faixa etária entre 24 a 54 anos, trabalha cerca de 40 horas, têm hábito de leitura e demonstrou ser usuário competente da internet e dos recursos tecnológicos.

Esse estudante também pode apresentar o que Coiçaud (2001) denomina como “distâncias psicológicas” (p. 55), referindo-se à memória afetiva de alguns adultos em relação às suas experiências escolares pouco gratificantes nos sistemas convencionais que influencia sua autoestima e autoconceito sobre seu potencial de aprendizagem. Contudo, segundo Palloff e Pratt (2002), tende a ser ativo, buscar novas formas de aprender e a assumir uma atitude mais séria em relação aos seus estudos, por isso, pode guiar-se por uma orientação autodirigida de aprendizagem.

Dessa forma, considerando o que foi abordado sobre aprendizagem do adulto, essas informações são indispensáveis para contribuir para o planejamento de cursos e de intervenções pedagógicas de qualidade (promoção da ZDP) no sentido de dar suporte a esse acadêmico, de

maneira que lhe propicie sentir-se motivado e em condições para seguir produtivamente em seus estudos. Sendo, com isso, necessário trabalhar para promover a interação entre pares usando do potencial dos recursos e ferramentas de mídias para envolver os participantes em uma dada atividade.

Vale ressaltar que não pretendemos nesse estudo generalizar ou padronizar o público da EaD, tendo em vista que sua diversidade e especificidade, a depender dos diferentes aspectos culturais, geográficos, de espaço e de tempo, assumem características peculiares. Contudo, a nossa finalidade é refletir sobre a importância de que essas questões sejam observadas e consideradas pelas instituições de EaD ao planejar e ofertar seus cursos *online*.

1.2.3.3 Ensino-aprendizagem no AVA – relação de coconstrução.

Por esse pressuposto, em termos de ensino-aprendizagem, é preciso trabalhar situações e atividades que possibilitem ao sujeito colocar em jogo o que sabe e o que pode vir a saber. Mais que isto, é necessário que este aprenda a selecionar e dominar os instrumentos que necessita lançar mão para intervir e atuar autonomamente na realidade da qual faz parte (Fiorentini, 2009; Ramos & Medeiros, 2009). Dessa maneira, o indivíduo é protagonista do próprio processo de aprendizagem e continuando ao longo de sua trajetória de vida, enquanto pessoa e cidadão. Passará, então, da “curiosidade ingênua” – isto é, baseada no senso comum, que não lhe dá condição de usar de estratégias reflexivas para elaborar e reelaborar seus pensamentos sobre uma determinada realidade, situação – à “curiosidade epistemológica” – baseada na curiosidade que, além de partir de um ponto de vista fundamentado, usa de critérios e estratégias reflexivas para elaborar e reelaborar um dado conhecimento (Freire, 1996/2007, p. 25).

Nesse contexto, então, a educação, seja na modalidade presencial ou a distância *online*, ocupa papel relevante no processo de formação do estudante autônomo, organizando suas práticas pedagógicas por meio de um processo intencionalmente coordenado, em que a interação, a ajuda mútua entre os pares, a organização e a condução competentes dos mediadores possam possibilitar o fortalecimento da sua autonomia (Freire, 1996/2007; Moore, 1993; Ramos & Medeiros, 2009; Zatti, 2007; Zuin, 2006).

Segundo Piqueras (2009) os estudantes necessitam de habilidades e estratégias eficazes para administrarem e avaliarem a gama de informação que têm à sua disposição. Para isso, os educadores e, conseqüentemente as instituições formadoras, devem construir um contexto educativo onde os estudantes não só aprendam, mas que aprendam a aprender (Fiorentini, 2009; Ramos & Medeiros, 2009; Ramos et al., 2013). Dessa forma, o objetivo da educação é desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a aprendizagem autodirigida, que pode servir ao estudante não apenas para seu período de formação, mas também para toda a vida. Segundo Palloff e Pratt, (2002),

As instituições que ingressam no mundo do ensino a distância devem estar preparadas para lidar com novas questões e preocupações, bem como para desenvolver novas abordagens e habilidades a fim de *criar um processo de aprendizagem gerador de autonomia*, já que a formação de alunos autônomos é outro dos resultados desejados na educação a distância que utiliza computadores (p. 28, ênfase adicionada).

Assim, as práticas pedagógicas na vertente *online* precisam focar na interação, colaboração e reflexão em que os atores do processo (professor-estudante; estudante-estudante), juntos, desenvolvam as habilidades necessárias para resolução de situações-problema propostas pela atividade em si dentro do campo de retroalimentação gerado pelo ensino-aprendizagem. Com isso, promovendo a ZDP proposta por Vigotski (1978/2007), onde, a partir do que o aluno potencialmente sabe, junto ao outro mais experiente (colega e/ou professor), intervém-se para chegar ao elemento novo ou reconstruído da sua aprendizagem. Esse interjogo gera um movimento da ação no aqui e agora dentro dos campos da ZML/ZPA em prol do objetivo de aprendizagem almejado (meta orientada). O que consiste na atuação criativa dos participantes, professor conduzindo provocativamente dentro da ZML e estudante coatuando a partir da ZPA, durante o processo, frente aos desafios possíveis criados pelas atividades. Nessa dinâmica, em espiral, o outro tem participação legítima na interação (Valsiner, 1998, 2012; Vigotski, 1978/2007) por meio da mediação e dos processos inter-relacionais.

Sendo assim, é necessário propiciar ações e atividades de construção conjunta entre os atores, possibilitando, a interação entre professor-estudante-conteúdo. Para tanto, o professor planeja e promove a ZML, ao agir orientando e oferecendo uma estrutura de suporte (*scaffolding*) necessária ao(s) estudante(s) e orientando a ação entre pares (estudante-estudante) dentro de um campo de limites e potencialidades para alcançar o objetivo de aprendizagem proposto à atividade. Nesse movimento, ao interagir com a atividade-conteúdo e com seus pares, o estudante, sob a ação intencional do professor, é conduzido a agir produtivamente (promoção da ZPA) para alcançar a meta esperada para a qualidade dos resultados nessa atividade.

Desse modo, os processos e mecanismos inter e intrapsicológicos operam na interação dos sujeitos com o objeto do conhecimento, por meio da internalização dos recursos necessários para agir competentemente (e. g. habilidades básicas de uso da TDIC/AVA, modos de interação em uma comunicação *online*) e externalização dos recursos e habilidades construídos. A qualidade dessa interação é potencializada pela “influência educativa” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 35) que se refere à forma de ajuda mais ou menos sistemática, planejada e ajustada ao processo de aprendizagem que pode ser proporcionada, em primeira instância, pelo professor, mas também, por todos que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem (Coll, Majós & Goñi, 2008 ; Coll, Rocamora & Sánchez, 2011).

A prática docente, assim, precisa garantir ao estudante o domínio de habilidades que o leve a pensar, a selecionar suas rotas de aprendizagem, a aprender a aprender, a aprender a interagir com diferentes objetos de aprendizagem e a trabalhar em parceria (Piqueras, 2009). Por esse caminho, promoverá a atividade mental autoestruturante, a qual oportunizará ao estudante estabelecer relações, generalização, descontextualização, atuação autônoma e, por isso, consciente do seu percurso de aprendizagem (Zabala, 1998).

A discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem *online* nos leva a refletir sobre a atuação do docente nesses espaços. Por isso, na subseção seguinte, discutimos essa questão a partir de contextos no AVA relacionados ao conceito de presença docente.

1.2.4 Presença docente do professor-tutor *online* como prática mobilizadora da autonomia do estudante no AVA.

Uma primeira questão a ser discutida é sobre a compreensão do tutor e/ou professor-tutor pela/na EaD. Nos cursos de EaD o professor-tutor pode desempenhar a função de professor-tutor presencial que atua dando assistência aos estudantes no polo presencial do curso e professor-tutor *online* (ou virtual) que atua no AVA conduzindo, acompanhando e desenvolvendo juntamente com os estudantes o processo de ensino-aprendizagem. Aqui nesse trabalho, focamos nossa atenção no professor-tutor *online*.

A depender do modelo de educação e aprendizagem em EaD adotado, pode-se seguir uma vertente convencional de concepção, em que a presença de apenas um profissional exerce a função de professor (um *expert* que atua como autor e/ou supervisor) e os demais atores (tutor [enquanto instrutor], projetistas educacionais ou *designers* instrucionais, etc.) atuam com papéis auxiliares. Nesse caso, adota-se uma visão compartimentada do ensino-aprendizagem em que um elabora (decide *sobre* e o *quê*), enquanto outros executam. Entretanto, outras linhas optam por entenderem a equipe como polidocente (Mill, 2010; Mill, Abreu-e-Lima, Lima & Tancredi, 2008; Mill, Oliveira & Ribeiro, 2010), sendo cada um ator ocupando uma dimensão diferenciada da docência (professor-docente [autor e/ou supervisor], tutor-docente [virtual e presencial] etc.) ou ainda “professor coletivo” (Belloni, 2001, p.80) que, como professor, dentro da EaD, precisa articular/desempenhar diferentes funções.

Para Maggio (2001) todas essas questões demonstram que se trata mais de uma diferença institucional do que pedagógica, porém suas consequências são cruciais ao sucesso do processo pedagógico de um curso *online*. Percebemos, então, que o termo se encontra em seu campo de construção conceitual, pedindo, para tanto, aprofundamento sobre a compreensão de diferentes aspectos e concepções ligados ao assunto no contexto *online*, tais como: docência, professor, educador, aula, ensino-aprendizagem, etc. Apesar de instigante e relevante, por uma questão de foco/dimensão, não adentraremos essa discussão específica nesse trabalho.

Contudo, de forma mais coerente com a perspectiva defendida nesse estudo, compreendemos os profissionais que exercem a função da docência na EaD *online* (virtual), como professores que, cada um com sua *expertise*, desempenham funções referentes as diferentes atividades docentes (planejar, selecionar conteúdos, supervisionar, ensinar/mediar), porém em parceria e dialogicamente. Por esse motivo, mesmo cientes da visão contrária de alguns autores (e. g. Mill, 2010; Mill et al., 2008; Mill et al., 2010), usaremos a palavra professor como formação composta aos termos supervisor/autor e tutor (e. g. professor-supervisor e professor-tutor).

1.2.4.1 Professor-tutor – algumas considerações conceituais

A atuação desse ator nessa modalidade de educação, na maioria das vezes, segue a reprodução da concepção de aprendizagem como simples transmissão do conhecimento, em que o tutor apenas acompanha, no sentido de assistir, instruir e certificar-se do cumprimento das atividades pelo estudante (Maggio, 2001), conforme planejada previamente pelo professor-supervisor/autor (ou, como também chamado, conteudista). Tal compreensão de atuação leva ao entendimento da ação desse profissional apenas assistindo os estudantes, no sentido de certificar-se da realização das atividades, autorizando-os a agir, não lhes dando meios para pensar criticamente sobre a situação de aprendizagem. Ambos, tutor e estudantes, acabam sendo compreendidos como sujeitos passivos, aquele por ser um recurso do curso para acompanhar e assegurar o cumprimento dos objetivos e, esses últimos, por atenderem sistematicamente, e tão somente, ao que é proposto pelos conteúdos apresentados.

No entanto, convergindo com a construção sobre ensino-aprendizagem e autonomia que discutimos, esse profissional deve ser compreendido em situação dialética com o estudante, podendo, dentro de uma atuação intencional e competente, mobilizar estratégias que suscitem e potencializem a colaboração entre os pares, despertando no estudante ações individuais e coletivas que lhe permitam conduzir sua aprendizagem com nível de autonomia necessário à formação reflexiva, tanto para si quanto para o grupo (Duarte & Pacheco, 2010; Ferreira, 2009; Kenski, 1998; Ramos & Medeiros, 2009).

Por esse sentido, para que sejam possibilitadas as ações educativas que levem à formação do estudante autônomo, esse profissional precisa ser entendido como professor que se organiza para esse fim (Belloni, 2001; Ferreira, 2009; Kenski, 1998). Nesse caso, é relevante que esteja, também, inserido em um contexto de ensino-aprendizagem pautado na relação dialógica necessária entre os participantes, que valorize a comunicação interativa e a influência educativa a partir do que Coll (2004) classifica como “triângulo interativo” (p. 6), referindo-se aos processos formais de ensino e aprendizagem por meio das relações entre o aluno que aprende, o conteúdo de aprendizagem e o professor que guia e orienta o aprendiz. Desse modo, tem o papel de mediador e coautor do processo, promovendo, construindo e validando o conhecimento.

Nessas circunstâncias, a função e compreensão sobre esse ator, dependerão do tipo de concepção e modelo de educação e de EaD que sejam adotados pelas instituições de ensino e também no qual esse profissional acredita. Se o tutor que apenas assiste e acompanha para que o programa de conteúdos seja cumprido ou se, no campo da docência, alguém comprometido com o processo de ensinar e aprender que, em parceria com os outros profissionais, intervém, coopera, interage, acompanha e contribui com o estudante na dinâmica ensino-aprendizagem *online*.

1.2.4.2 Presença docente

Sobre docência *online*, abre-se campo à qualidade do processo de ensino-aprendizagem *online* como resultado das ações pedagógicas que são desenvolvidas nos AVA. Sobre essa questão, Garrison e Anderson (2005) acentuam que o alto nível dessa qualidade é viável quando se articulam três dimensões relevantes: (a) presença social (*social presence*) – trata-se das interações e ambientação social dos participantes do processo; (b) presença cognitiva (*cognitive presence*) quando as intervenções e propostas no ambiente provocam a construção intelectual e significativa do conhecimento; e, principalmente, (c) presença docente (*teaching presence*) quando a atuação competente do mediador, intencionalmente, gesta e provoca ações que mobilizam e interligam esses outros dois processos. Os autores entendem essas dimensões como peças-chave para a construção de comunidades de investigação (indagação) *online*, que promovam a reflexão e o discurso crítico, por meio de exposição e debate das experiências e ideias individuais, à luz do conhecimento.

Neste estudo, daremos atenção à dimensão presença docente, que se trata do conjunto de atitudes direcionadas a promover e orientar os processos comunicativos, sociais e cognitivos dos participantes com a finalidade de que alcancem os objetivos de aprendizagem pessoal e educacionalmente significativos (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001; Garrison & Anderson, 2005). Os autores a caracterizam a partir de três elementos: Projeto e organização (*Design and organization*), Facilitação do discurso (*Facilitating discourse*) e Ensino direto (*Direct Instruction*). Contudo, com base nos trabalhos de Coll et al. (2011) que apresentam esses elementos respectivamente como: Gestão da tarefa acadêmica, Gestão da participação social e Gestão dos significados, contextualizamos esses termos de acordo com os pressupostos teóricos desse estudo, buscando melhor convergência com nossa concepção de trabalho, assim os abordaremos como: Gestão didático-pedagógica, Gestão da participação social e Gestão dos significados e coconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, o primeiro elemento de caracterização refere-se à *Gestão didático-pedagógica*, que está relacionado com o envolvimento do professor nas tomadas de decisões para o planejamento e organização do curso (no início ou decorrer do mesmo). Nesse caso, além das decisões sobre o planejar o curso, em como desenvolvê-lo, refere-se também as informações que

são gerenciadas e disponibilizadas pelo professor ao longo do curso para a organização dos estudantes e das atividades.

O segundo elemento, *Gestão da participação social*, diz respeito às intervenções do professor para possibilitar e promover o discurso crítico-reflexivo que, por essa característica, leve à construção do conhecimento. Tem a ver com a articulação dos aspectos pedagógicos (dominar o assunto, elaborar atividades, etc.), interpessoais (atentar para que todos participem, manter o clima colaborativo e harmônico do grupo, etc.) e organizativos (e. g. dar e guiar o grupo sobre as orientações da atividade e de funcionamento do grupo, observar *netiqueta*³ do espaço, etc.). Por isso, é importante ter a preocupação em dar apoio ao processo de desenvolvimento do discurso entre os estudantes, nesse caso, acompanhá-los nessa construção nos ambiente de discussão (e. g. fórum de discussão temática), usando de *feedbacks* pontuais e bem articulados ao contexto. Porém, é importante observar, que se deve manter um equilíbrio nessa participação docente, ou seja, o professor precisa saber quando intervir para “ajustar a ajuda” (Coll et al., 2011, p. 661) ou para provocar a participação, sem, contudo, deixar que o estudante atue com a devida presença protagônica que lhe é esperada.

Enquanto o terceiro elemento, *Gestão dos significados e coconstrução do conhecimento*, aborda sobre a efetiva atuação do docente, como especialista de ensino e conhecedor do assunto da disciplina/curso. Nesse caso, requerer que esse profissional atue não apenas organizando e provocando o debate, mas também, durante o processo, auxiliando diretamente à aprendizagem do estudante. Para isso, é necessário que tal profissional tenha formação adequada e que adote uma postura de pesquisador atualizando-se sobre o conteúdo e área de trabalho, de maneira que transmita seriedade e corrobore com a qualidade dos resultados almejados. Nesse ponto, Garrison e Anderson (2005) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, essa qualidade é comprometida, devido à fragmentação entre os trabalhos do professor-autor (especialista em conteúdo) e do professor-tutor, pois um planeja e elabora as atividades e o outro as executa junto aos estudantes. É preciso, contudo, superar tal dicotomia. Por esse motivo, o profissional (professor-tutor) que atuará em parceria junto aos estudantes, deverá dominar o conteúdo e o trabalho pedagógica e, não apenas, executar ações sem participar, da produção e planejamento das atividades.

Com base nesses três elementos caracterizadores, a presença docente se torna possível a partir da

compreensão profissional de um professor responsável e com experiência que pode identificar as ideias e conceitos dignos de estudo, apresentar a ordem dos conceitos, organizar as atividades educativas, guiar o discurso e oferecer fontes adicionais de

³ Neologismo que se refere às regras de etiqueta específicas à conduta na internet a serem compartilhadas por pessoas de um mesmo grupo na *web*. Nesse caso, aqui, são regras específicas aos ambientes de aprendizagem *online*.

informação, diagnosticar os equívocos de conceito e intervir quando seja necessário. Trata-se de uma intervenção direta e proativa que dá suporte a uma experiência educativa eficaz e eficiente (Garrison & Anderson, 2005, p.104).

Entretanto, apesar do foco inegável que deram à atuação do professor, Garrison e Anderson (2005) advogam que tanto docente quanto estudantes têm parcelas de corresponsabilidade nesse processo, por esse motivo, a presença docente não está na zona de atuação apenas do professor, mas de qualquer outro sujeito do processo (e. g. o estudante) que intervenha produtivamente promovendo ações interativas, que desencadeiem ou sustentem a construção do conhecimento pelo grupo. Porém, eles observam que o professor, mesmo tendo esse outro social interagindo competentemente, tem a responsabilidade de organizar as ações de maneira a potencializar, incentivar e direcionar (aos objetivos de aprendizagem) essas interações.

Nessa vertente, Coll et al. (2011) pautaram seus estudos para discutir sobre “presença docente distribuída” (p. 662), focando suas pesquisas no processo colaborativo de aprendizagem *online*, em que a participação interativa de todos os envolvidos é significativa, pois se aprende mutuamente com a influência educativa e com os ajustes da ajuda que são oferecidos no transcorrer do desenvolvimento das atividades tanto pelos colegas mais experientes, como pelo professor. No presente estudo, entretanto, centraremos nosso objetivo na presença docente a partir da atuação do professor-tutor *online*.

1.2.4.3 A presença docente do professor-tutor online

Sendo assim, o professor-tutor, como organizador dessas ações, atua como o outro promotor da ação à aprendizagem, organizando o espaço em direção à situação significativa e objetivo da atividade proposta, trabalhando, desse modo, dentro da promoção do complexo ZML/ZPA. Devendo atuar conduzindo o estudante a ser capaz de se orientar e gestar seu próprio estudo o que, conseqüentemente, contribui para a ação autônoma discente.

Para esse resultado, a atuação desse profissional precisa ser séria e planejada, tornando-se relevante não restringir sua atuação apenas à execução das atividades de instrução da tutoria, mas à sua inserção no processo de planejamento do curso e/ou disciplina e que tenha voz (Coïcaud, 2001) para ajustar, em conjunto com os demais atores (professor-supervisor/autor, projetistas, etc.), as atividades em prol da melhor qualidade do trabalho. Assim, busca-se não restringir sua atuação, o que pode simbolizar a construção de pertencimento e sentimento de corresponsabilidade desse profissional em relação às práticas político-pedagógicas da realidade em que atuará.

A sua formação contínua, nesse sentido, é importante para poder acompanhar a dinâmica demandada pela produção acadêmica no contexto atual da Sociedade em Rede (Castells, 2005) ou do conhecimento/ da aprendizagem/ da informação. Nessas circunstâncias, é importante oferecer-

lhe formação específica e suporte de acompanhamento para que, enquanto sujeito do seu tempo, dialogue dialeticamente com as mudanças e transformações advindas com as TDIC e com a reconfiguração dos contextos e metas dos cenários *online* da educação (Belloni, 2001; Kenski, 1998; Litwin, 2001; Mauri & Onrubia, 2010; Mill et al., 2008; Palloff & Pratt, 2002; Ramos & Medeiros, 2009). Essa preocupação visa acrescer qualidade à ação docente desse profissional e, conseqüentemente, ao resultado das construções de conhecimento no AVA.

Com isso, objetivando que esse profissional apresente um nível de presença docente de maneira que suas intervenções provoquem a ação estruturante ao desenvolvimento de redes de interação (presença social) entre os participantes, de caráter reflexivo e crítico (presença cognitiva). Nesse caso, o docente preparado para tal fim, age de maneira a criar uma zona de significação e aprendizado por meio da reflexão-ação-reflexão: estimulando as trocas de experiências, instigando a reflexão, realçando *insights* produtivos propostos pelo grupo ou estudante, discutindo e levando ao esclarecimento de equívocos, abrindo às proposições, etc., ou seja, atuando como o outro social mais experiente da interação (Valsiner, 1989; Vigotski, 1978/2007, 1988/1991).

Dessa forma, tanto docente quando discente constroem mutuamente o conhecimento relativo ao tópico em estudo de modo problematizador, em que as respostas não venham prontas, mas sejam, no processo de inquirição pelos atores (professor-estudante; estudante-estudantes), tecidas e significadas na malha do discurso e conhecimento coletivo, em que, ao final, apesar de um produto coletivo, assuma a singularidade que cada indivíduo daquele contexto, inclusive o professor, irá lhe atribuir. Refere-se, propriamente, a passagem do senso comum – curiosidade ingênua – ao saber ressignificado e reelaborado pelo indivíduo, dando-lhe condições de decidir e agir autônoma e criticamente em seu contexto – curiosidade epistemológica – (Freire, 1996/2007).

Apesar da relevância da presença docente desse profissional para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem *online*, é sensato entender que sozinho não poderá sustentar essa responsabilidade, é apenas parte de um processo maior que envolve outros atores e questões psicossociais e político-pedagógicas que podem, direta ou indiretamente, incidir nos resultados do trabalho desse ator junto aos estudantes. Nesses termos, Maciel (1996), embasando-se nos trabalhos de MacDermontt (1997) e Makarenko (1980), advoga que o nível qualitativo das relações estabelecidas entre as pessoas depende, também, da base estrutural das instituições da qual fazem parte e, ainda, “nenhum método pode ser elaborado exclusivamente a base do par professor-aluno” (p. 227).

Por essa razão, a EaD precisa ser compreendida com base no trabalho integrado e colaborativo dos seus profissionais, tanto os que estão lidando diretamente com a docência, quanto os que estão administrando logística e tecnologicamente a organização e oferta do processo.

II - OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Com base nos aportes da Psicologia Cultural, compreender como a presença docente do professor-tutor *online*, em contextos de coconstrução, potencializa a autonomia do estudante.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar quais fatores apresentados no AVA dão suporte à qualidade da presença docente dos professores-tutores *online* e de que forma influenciam na autonomia do estudante.
- Investigar como o nível de presença docente apresentado pelo professor-tutor *online*, nas relações de coconstrução entre pares (professor-estudante; estudante-estudante), contribui para o fortalecimento e mobilização da autonomia do estudante no AVA.
- Identificar em quais aspectos a inter-relação estabelecida entre professor-autor/supervisor e professor-tutor *online* interfere, e de que maneira, na atuação autônoma do estudante.

III - CAMINHO METODOLÓGICO: A PESQUISA DE BASE SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA - POSSIBILIDADES À INVESTIGAÇÃO *ONLINE*

. . . a ciência é uma forma de arte, em que os aspectos estéticos das ideias explanatórias e o profundo desejo de conhecer algo até então desconhecido dominam sobre o papel social de ser uma fonte culta do conhecimento já acumulado.

(Valsiner, 2012, p.301)

Nesta unidade do trabalho apresentamos o caminho metodológico trilhado para a organização e construção das informações necessárias para compreensão da questão de pesquisa. Apresentamos, assim, os pressupostos teóricos, informações sobre contexto e instrumentos de pesquisa e procedimento adotados para a construção e análise das informações. Organizamos as informações em três seções: (a) A Pesquisa qualitativa de base sociocultural construtivista; (b) A Pesquisa Mediada pela Internet; e (c) Método – Construção Empírica.

3.1 A Pesquisa Qualitativa de Base Sociocultural Construtivista

A proposta de investigação qualitativa de base sociocultural construtivista visa trabalhar a partir da relação dialógica parte ↔ todo, compreendendo a metodologia como um “processo cíclico de construção do conhecimento geral” (Valsiner, 2012, p. 302) em que diferentes partes (teoria ↔ ideias do pesquisador ↔ métodos ↔ fenômenos) não se sobrepõem umas às outras em nível de importância, mas se retroalimentam e se reconstituem mutuamente durante a tessitura da investigação (Valsiner, 2012; Branco & Valsiner, 1997).

Por essa lógica, o processo de pesquisa vai muito além do que apenas coletar/produzir dados, visa a construção do conhecimento a partir do que é descoberto e coconstuído no campo de investigação. A pesquisa é realizada considerando o fenômeno, enquanto um sistema aberto, inserido na dinâmica do contexto cultural, por isso, suscetível a reajustes contínuos. O que também é válido aos sujeitos envolvidos no processo, principalmente o pesquisador, com suas percepções, e expectativas, pois o contato com a dinâmica da pesquisa lhes possibilita a reconstrução de significados, considerando que “nunca existe um retorno completo ao conhecimento previamente gerado” (Valsiner, 2012, p. 302), mas uma ressignificação de sentidos do fenômeno a ser compreendido.

Desse modo, a atuação do pesquisador deve pautar-se por um quadro de referência teórico (individual-sócio-ecológico) que lhe possibilite perceber a inter-relação entre ambiente – sujeito e a regulação dessa relação pelos outros sociais (sujeitos, grupos, etc.) (Valsiner, 1989, 2012). Assim, o processo de investigação considera a análise da “estrutura das sugestões sociais que existem no episódio particular do encontro entre pessoas e ambientes” (Valsiner, 2012, p. 305).

O percurso metodológico da pesquisa, então, baseia-se no princípio construtivo-interpretativo do conhecimento, considerando a interatividade do processo e, principalmente, a singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento, em que os atores/agentes (pesquisador-pesquisado), contexto/objeto/tempo (realidade) e significados emergidos são tomados em seus aspectos singulares que os constituem e os diferenciam como tais (Branco & Valsiner, 1997; Gonzalez Rey, 2011; Kindermann & Valsiner, 1989; Valsiner, 2012).

Assim, o procedimento de análise de dados apoia-se no princípio construtivo-interpretativo da produção do conhecimento, sendo os seus resultados, além de considerados em sua linha de construção durante todo o processo do trabalho de investigação, analisados a partir dos significados interpretativos evidenciados a partir da relação com o fenômeno investigado na dinâmica de relação com o seu contexto. Dessa maneira, o pesquisador toma os resultados como parte de um todo, coeso e dialógicamente constituinte, e constituído, de uma realidade, buscando, nessa rede de interconexão, compreender o que é revelado e/ou desvelado sobre o objeto de estudo e qual contribuição essa descoberta pode representar para uma significativa produção do conhecimento (Gozález Rey, 2011).

A condução construtivo-interpretativa converge com a estratégia de triangulação das informações, que segundo Stake (2010/1995) pode ser realizada em quatro tipos distintos. A *triangulação das fontes de dados*, onde se observa em situações (cenários) diferentes a recorrência, ou não, do fenômeno; *triangulação do investigador*, onde um mesmo fenômeno é observado por diferentes pesquisadores; essa pode funcionar junto à *triangulação teórica*, em que pontos de vistas teóricos distintos buscam analisar um fenômeno em busca de convergências; e a *triangulação metodológica*, em que o investigador busca na inter-relação das informações obtidas com recursos distintos (e. g. observação, entrevistas, análise de documentos) interpretar os resultados obtidos. Com base nesses pressupostos e, de acordo com o nosso foco de trabalho, nos pautaremos na triangulação metodológica para proceder a análise das informações obtidas.

3.2 A Pesquisa Mediada pela Internet

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são artefatos culturais que gerenciam e abrem campos de possibilidades ao desenvolvimento humano na dimensão metacognitiva, comunicativa, histórica e social (Coll & Monereo, 2010). Nesse sentido, as abordagens de pesquisa não poderiam se furtar à abertura de também implementar meios viáveis de investigação científica nessa área. Sabemos, contudo, que ao se tratar de pesquisa a partir da abordagem e epistemologia adotada nesse estudo, ainda é tarefa em processo de construção devido aos dogmas conceituais da pesquisa científica como campo de mensuração de dados plausíveis, padronização e aplicabilidade convencional de instrumentos.

No entanto, pesquisadores (na etnografia [Hine, 2000; Jones, 1999; Stake, 2010/1995], psicologia [Coll, 2004; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Coll & Monereo, 2010; Coll, Rocamora & Sánchez, 2011; Garrison & Anderson, 2005] etc.) vêm mostrando êxito e avanços nesse âmbito, a exemplo do que tem conquistado a etnografia virtual, e. g. as pesquisas de Hine (2000) que trazem importantes contribuições ao apresentarem relevantes subsídios à discussão sobre os usos, recontextualização, ressignificação das formas de pesquisa na internet. Assim como Jones (1999), que apresenta uma discussão sobre cuidados e metodologia para a pesquisa científica na internet. Ambos advogam sobre a necessidade de novas formas de fazer investigação para poder atender às formações sociais não tradicionais que ocorrem no ambiente *online*.

Nesse campo de discussão, Sade-Beck (2004) aborda a relevância de que se busque integrar os dois mundos: o *online* e o *offline*, ou seja, a necessidade de ao se fazer pesquisa no âmbito da internet, tanto trabalhar com o fenômeno no campo virtual quanto como se manifesta fora desse espaço, seja entrevistando pessoalmente os sujeitos do estudo, seja visitando e observando espaços em que atuam, não no sentido de dicotomizar essas dimensões *online* e/ou *offline* mas, ao contrário, de percebê-las como interconectadas e constituindo holisticamente parte de um todo.

Outro ponto relevante, em relação à pesquisa no âmbito da internet, é que esta pode ser vista como um banco de dados, pois permite o arquivamento das ações que são desempenhadas em seu espaço e que podem ser acessadas tanto em tempo real (sincronamente), quanto em momento posterior da ação ocorrida. Isso possibilita que o pesquisador tenha acesso aos espaços disponibilizados e, a depender do objetivo da pesquisa, resgatar informações que podem servir como possíveis dados de investigação (Jones, 1999; Mann & Stewart, 2000; Sade-Beck, 2004).

Assim, compreendendo as novas tecnologias e a internet como artefatos culturais e indicadores do processo de evolução e desenvolvimento humano (Coll & Monereo, 2010; Hine, 2000; Jones, 1999), pode-se considerar que a pesquisa qualitativa de base Sociocultural Construtivista tem um campo promissor de investigação, por estudar e analisar os canais e formas de metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004) que gerenciam e geram as (inter-intra) ações dos sujeitos e grupos nas redes de pessoas formadas no ambiente *online* que, por vezes, estende-se à vida fora desse espaço. Além disso, também pode propiciar o estudo da construção dos significados/sentidos gerados a partir da relação constituinte entre os processos de ordem cultural e pessoal do desenvolvimento humano.

3.2.1 Sobre os recursos metodológicos na pesquisa *online* – o uso da observação

Dessa forma, as estratégias de pesquisa devem ser selecionadas conforme a caracterização do problema e especificidade de investigação (Jones, 1999). Nesse caso, dois recursos metodológicos utilizados dentro da investigação convencional são apresentados por autores como

Hine (2000), Sade-Beck (2004), Mann e Stewart (2000) e Jones (1999) como usos possíveis na pesquisa mediada pela internet nos AVA: a observação e a entrevista. O último tem sido utilizado em maior preferência pelas pesquisas qualitativas (e também quantitativa) mediadas pela internet, contudo a observação tem sido encarada com ressalvas. Devido à “natureza etérea da Web” (Garrison & Anderson, 2005, p. 63) algumas questões tais como: definição de presencialidade dos usuários, imersão do pesquisador no contexto *online* e, ainda, questionamento desse espaço enquanto cultural, podem ser percebidos, como empecilhos por deixarem lacunas que não dão subsídios suficientes para a utilização da observação no espaço da internet (Hine, 2000; Jones, 1999).

Contudo, para os autores mencionados, a internet, especificamente as comunidades *online*, como representação cultural (trans)formada e habitada por pessoas que deixam vestígios de sua presença no ambiente ao se comunicarem utilizando os recursos tecnológicos disponibilizados para essa mediação (Levy, 1996, 1999, 2011; Scherer, 2009), torna metodologicamente possível a observação e a análise das ações desenvolvidas em seu âmbito. No entanto, é preciso uma ressignificação e recontextualização das estratégias de pesquisas para se adequarem as exigências científicas e as singularidades do contexto investigado (Jones, 1999; Sade-Beck, 2004; Silverman & College, 2000).

Segundo Sade-Beck (2004) e Jones (1999), ao escolher a observação no ambiente *online*, o pesquisador pode optar em fazer-se participante das ações (como estudante, mediador, ou outra função conforme conveniente à sua pesquisa) ou apenas indiretamente observar e registrar as ações que acontecem (sincronamente) ou aconteceram no ambiente (assincronamente). Alertam, também, para o fato de que o planejamento e uso desse instrumento requerem, assim como em qualquer procedimento em contexto convencional de pesquisa, tanto o preparo e sistematicidade das ações do pesquisador, principalmente buscando pensar em estratégias para evitar possíveis situações relativas à vulnerabilidade que a pesquisa com suporte da internet pode incorrer (perda de acesso ao ambiente virtual de interesse, *links* inválidos, servidores inoperantes, *site* retirado da rede, etc), quanto os cuidados éticos necessários. Cercando-se de atenção a tais questões a observação no ambiente *online* torna-se um instrumento metodológico de grande potencial para contribuir com informações sobre as ações desenvolvidas no ambiente virtual para possível melhoria da sua qualidade.

Respaldados nessas acepções, utilizamos os dois recursos, observação e entrevista, como estratégia para construção dos dados. Na seção a seguir, na subseção “Procedimentos para Construção das Informações”, especificamos com mais detalhes como procedemos para utilizá-los.

3.3 Método – Construção Empírica

Como método de investigação utilizamos o estudo de caso e como recursos metodológicos: a entrevista semiestruturada, a observação do ambiente *online* e a análise de documentos. Nos itens seguintes são registradas informações sobre o método escolhido, o contexto, participantes, o processo de construção e procedimento de análise das informações.

3.3.1 Estudo de caso

O estudo de caso permite a investigação de uma situação não controlada, visando preservar as características holísticas e significativas dos eventos, deve ser considerado como um sistema integrado, específico, complexo e que tem seus limites e não pode ser compreendido fora de seu contexto (Stake, 2010/1995; Yin, 2001). Para Stake (2010/1995), o estudo de caso pode ser classificado conforme a complexidade do fenômeno e a necessidade de números de casos para compreendê-lo. Assim, o classifica como: (a) *intrínseco*, quando o caso em si já é o próprio fenômeno de pesquisa, é um caso que já vem dado, já se revela devido a sua tipicidade e interesse do pesquisador; (b) *instrumental*, quando o caso é utilizado para entender a questão maior da pesquisa, ou seja, o caso será um instrumento para entender o fenômeno investigado; e (c) *coletivo*, quando se refere à seleção de casos múltiplos em um estudo de caso instrumental.

Dessa forma, para compreender a problemática de pesquisa proposta nesse estudo, utilizaremos o estudo de caso instrumental de caráter coletivo, já que utilizaremos dois casos (de um professor-tutor e de uma professora-tutora) como meio para compreender a questão da investigação dentro do contexto de um curso *online*. Os dois casos foram selecionados porque em conjunto atendiam ao propósito da investigação. Nas subseções a seguir especificamos os motivos e procedimentos que nos levaram à seleção dos casos em questão, além de oferecermos mais informações sobre os sujeitos (docentes) investigados.

3.3.2. Seleção do contexto de pesquisa

No Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) de 2012, do sistema UAB/UnB, agora denominado UnB/EaD, consta como um dos seus projetos de formação contínua o Curso de Formação na EaD para Tutores, objetivando a formação de tutores presencial e a distância para atuarem nos cursos de licenciatura da UnB/EaD. De oferta totalmente a distância no ambiente virtual de aprendizagem *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, planejado e organizado em dois níveis distintos: o Nível 1 (Básico ou Introdutório), para profissionais que nunca atuaram em EaD, ou nunca atuaram como tutor no *Moodle*, e o no Nível 2 (Avançado), destinado aos profissionais que já fizeram a formação de nível básico e/ou têm experiência em tutoria na EaD *online*.

Tendo em conta nosso interesse e conhecimento pelo processo de formação de tutores da UnB/EaD, principalmente os cursos ofertados para a fase inicial dessa formação, devido a inexperiência dos cursistas com a atuação docente em EaD e, por isso, a necessidade de maior atenção por parte do professor-tutor, na função de formador, a esse aspecto, selecionamos como contexto de pesquisa o Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1. Fizemos contato e reunião com a Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD) da UnB/EaD em 2012, onde foi informado o calendário de oferta de curso para 2013, que apresentava o Curso de Formação na EaD para Tutores nos Níveis 1 e 2.

3.3.2.1 O Curso de formação na EaD para tutores nível 1⁴ (FT1) - Contexto do estudo

A edição do curso pesquisada aconteceu de janeiro a fevereiro de 2013 e foi realizado em seis semanas, perfazendo um total de 60h/a, equivalente a quatro créditos. Atendeu um total de 536 participantes (cursistas), distribuídos em 21 turmas sob a responsabilidade da gestão pedagógica de 21 professores-tutores e de duas professoras-supervisoras.

O curso foi organizado buscando aliar teoria e prática, dessa maneira, foram planejados dois ambientes na mesma plataforma do *Moodle*. No ambiente principal do curso (ver Anexo B), organizado em unidades por semana, os cursistas tinham acesso ao processo de discussão teórica do curso e ao acessarem um *link* direto tinham acesso a um segundo ambiente (ver Anexo C) para exercitarem a prática do que estava sendo discutido a partir dos conteúdos disponibilizados para a sua formação.

Além do contexto histórico do curso e especificação sobre os pressupostos teóricos e finalidade, o Guia do Curso (Anexo D) apresenta a ementa com os conteúdos, objetivos, e distribuição detalhada das atividades por semana e formas de avaliação. Segundo o referido guia, o curso teve como objetivo geral “formar tutores para os cursos de Licenciatura a distância, no âmbito da UAB/UnB” e como objetivos específicos:

- (a) Identificar os diferentes papéis e funções da tutoria na Universidade Aberta do Brasil;
- (b) Diferenciar os papéis dos atores que compõem o processo de ensino aprendizagem na UAB/UnB;
- (c) Empregar estratégias de intervenção/mediação de acordo com a proposta metodológica da Universidade Aberta do Brasil;
- (d) Utilizar as ferramentas de interação e de avaliação do ambiente virtual de aprendizagem da plataforma Moodle 2.0; e
- (e) Aplicar estratégias de acompanhamento e avaliação da aprendizagem online (p.4).

Nas seis semanas o curso abordou as seguintes temáticas de trabalho: O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* 2.0: Características e Usos; A tutoria na UAB/UnB; Diferentes Abordagens da Tutoria na UAB/UnB; A Prática da Tutoria na EaD; A Avaliação na Educação a

⁴ Recuperado de: http://www.ead.unb.br/moodle_1_2011/course/view.php?id=915. Acesso: 05 de setembro de 2013.

Distância: Desafios e Perspectivas. Tendo como núcleo central: A prática da tutoria na UAB/UnB. Na unidade “Resultados e Discussão das Informações” desse trabalho, na subcategoria “Organização e fácil acessibilidade”, apresentamos e discutimos mais especificações sobre o AVA e o curso.

3.3.3 Participantes

Foram participantes da pesquisa: as duas professoras-supervisoras, dois entre os 21 professores-tutores e quatro entre os 55 cursistas das duas turmas dos referidos professores selecionados. Para selecionar os cursistas, utilizamos como critérios: (a) qualidade de desempenho nas atividades; (b) interação comunicativa com tutor e turma; (c) nível de participação que desencadeia e, muitas vezes, sustenta as participações entre colegas; (d) entrar em dias diferentes, pelo menos dois dias diferentes, para possibilitar acompanhar o ritmo da discussão.

De cada turma, foram selecionados dois cursistas, sendo um sem nenhuma experiência em tutoria e outro com alguma experiência, isso porque na visita ao perfil e ao fórum de apresentação, percebeu-se que alguns cursistas, apesar de estarem fazendo o FT1, tiveram alguma experiência como tutores em educação a distância. Então, o paralelo entre esses dois perfis agregaria mais elementos elucidativos à nossa questão de pesquisa.

Em relação à seleção dos dois professores-tutores, especificamos os critérios com mais detalhes na subseção “Procedimentos para construção das informações”. A seguir apresentamos algumas informações sobre o perfil acadêmico-profissional de cada participante.

3.3.3.1 As professoras-supervisoras

Duas profissionais atuaram como professoras-supervisoras, alternando as funções esperadas na docência *online* de suporte didático-tecnológico (ajustes das TDIC e suporte ações específicas de funcionamento e usabilidade do *Moodle*), pedagógico (ajustando as ações das atividades docentes com os professores-tutores) e de gestão (logística, suporte às questões administrativas, etc.). No quadro baixo seguem informações sobre as profissionais.

Quadro 1

Informações e especificações sobre as Professoras-Supervisoras

Formação acadêmica/ experiência profissional	Professora-Supervisora 1- PS1 (Pedagógico)	Professora-Supervisora 2- PS2 (Suporte Técnico/Pedagógico ao <i>Moodle</i>)
Formação acadêmica	Pedagoga. Mestre em Educação.	Bacharel em Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas.

		Especialista em Educação Continuada e a Distância, tendo como foco de pesquisa o Ambiente Virtual de Aprendizagem <i>Moodle</i> em 3D.
Experiência com EaD	Trabalhou com tutoria em cursos em EaD desde 2001. São 10 anos de atuação na área.	Atua na EaD desde 2007 junto à equipe de Tecnologia da Informação, na Gestão do Ambiente Virtual <i>Moodle</i> . Tutora-formadora <i>online</i> .
Experiência com a função Supervisora	Desde 2012	Desde 2012
Atuação profissional	Servidora Pública da Secretaria de Estado de Educação-DF.	Atua no Núcleo de Tecnologia da Informação, na Gestão do Ambiente Virtual <i>Moodle</i> .

3.3.3.2 Os professores-tutores

Foram participantes dessa categoria uma professora-tutora e um professor-tutor, cujos dados de caracterização seguem nesse quadro:

Quadro 2

Informações e especificações sobre os Professores-tutores

Formação acadêmica/ experiência profissional	Professora-tutora	Professor-tutor
Formação acadêmica	Administradora, especialista em Recursos Humanos, em Educação a Distância Gestão de Educação a Distância	Biólogo, mestre em Botânica. Doutorando em Ecologia.
Experiência com EAD	Gestora de curso a distância; Tutora presencial; Tutora <i>online</i> .	Designer instrucional; tutor no curso de Biologia; aluno de cursos de formação de tutores.
Experiência com a função	Atuando como tutora <i>online</i> cerca de 1 ano e meio.	Como tutor <i>online</i> , cerca de 1 ano e meio.
Atuação profissional	Gestora de curso a distância e Tutora presencial.	Tutor <i>online</i> .

3.3.3.3 Os cursistas

Os cursistas serão identificados por ordem crescente de numeração arábica: cursista 1, cursista 2 e assim sucessivamente.

Quadro 3

Informações e especificações sobre os cursistas da Professora-tutora

Formação acadêmica/ experiência profissional	Cursista 1	Cursista 2
Formação acadêmica	Licenciada em Letras, especialista em Gramática da Língua Portuguesa e mestranda em Linguística Aplicada.	Licenciada em Letras (Português/Inglês), especialista em Educação em Diversidade e Cidadania com ênfase em EJA.
Experiência com EAD	No período do curso FT1, apenas como aluna e uma curta experiência como professora de cursinho.	Como aluna fez o curso de especialização a distância e cursos de atualização. E atuou como tutora <i>online</i> .
Experiência com a função	Como tutora <i>online</i> , ainda não tinha.	Foi tutora <i>online</i> .
Atuação profissional	Professora de línguas.	Professora de Português/Inglês em escolas particulares e públicas com os ensinos fundamental, médio e EJA.

Quadro 4

Informações e especificações sobre os cursistas do professor-tutor

Formação acadêmica/ experiência profissional	Cursista 3	Cursista 4
Formação acadêmica	Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Engenharia Florestal, doutoranda em Botânica.	Licenciada em Ciências Naturais pela UnB e mestranda em Ciências de Materiais.
Experiência com EAD	Apenas como aluna.	Desde 2007, como coordenadora, monitora de um curso de extensão semipresencial e tutora de cursos a distância.
Experiência com a	Não tinha.	A partir de 2011 na tutoria <i>online</i> .

função

Atuação profissional	Prática da docência em disciplinas durante os cursos de Pós-graduação. Bolsista doutorado.	Professora de Biologia do Ensino Médio em uma escola particular.
----------------------	--	--

Na unidade “Resultados e Discussão das Informações”, em algumas situações, para melhor fluidez do texto, os participantes são apresentados por abreviaturas, da seguinte forma: Cursista 1, “C1”; Cursista 2, “C2”; Cursista 3, “C3” ; Cursista 4, “C4”; Pesquisadora, “P”; Professor-tutor “Pr^oT”; Professora-tutora, “Pr^aT”; Professora-supervisora 1, “PS1” e Professora-supervisora 2, “PS2”. Porém, no decorrer da análise, para identificar outros cursistas que aparecem em um episódio selecionado (ver página 110), damos continuidade à sequência numérica a partir do 5 (e. g. “Cursista 5” e assim sucessivamente), porém sem usar abreviaturas. Nos demais episódios selecionados dos *posts* dos fóruns e das mensagens do mensageiro⁵ do AVA, não foi possível fazer a identificação dos cursistas dessa forma, devido a especificidade da situação analisada, por isso, utilizamos reticências após a primeira letra do nome dos participantes suprimindo o restante da palavra para mantê-los no anonimato.

2.3.4 Instrumentos e materiais utilizados

Utilizamos: Documentos, o Diário de campo, o Protocolo de avaliação de uma disciplina online, a Plataforma *Moodle* do curso e o Roteiro de entrevista semiestruturada. Para a gravação de algumas entrevistas utilizamos o *software* Skype e um *software* de gravação de áudio compatível chamado *Mp3 Skype Recorder* versão 3.1⁶. As demais entrevistas foram gravadas utilizando o gravador do celular. Por uma questão de segurança, utilizamos em todas as entrevistas também o gravador do aparelho Mp4.

3.3.4.1 Documentos.

Analisamos o Plano Anual de Capacitação Continuada – PACC / UAB/UnB-2012 e o Relatório das Ações PACC / UAB/UnB-2012, o Plano de ensino da disciplina (Guia do curso, ver Anexo D) disponibilizado aos cursistas, além dos registros dos participantes nos fóruns de discussão, mensagens enviadas aos cursistas via AVA e *feedbacks* dos professores-tutores para as atividades dos cursistas.

⁵ Recurso de mensagem pessoal disponibilizado na plataforma Moodle que, a exemplo do serviço postal de e-mail, é utilizado para trocas de mensagens privadas entre os participantes de um mesmo curso.

⁶ Recuperado em : <http://voipcallrecording.com/>

3.3.4.2 Diário de Campo

Utilizado para registrar as observações da pesquisadora a partir da análise das ações dos participantes registradas no ambiente de pesquisa, dos resultados obtidos com as atividades, das tarefas desenvolvidas e de como o AVA foi organizado para essa finalidade, atentando às nuances e informações que pudessem servir como elo de compreensão dos objetivos que guiam a pesquisa.

3.3.4.3 Protocolo de avaliação de uma disciplina online

Instrumento de pesquisa (Anexo A) elaborado pela pesquisadora para o Trabalho de conclusão de curso: “O ambiente virtual de aprendizagem como gerador/potencializador de aprendizagem para a autonomia numa abordagem histórico-cultural”. Apresenta indicadores baseados nos pressupostos de autonomia defendidos por Freire (1996/2007), de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1978/2007) e da concepção de Triângulo Interativo defendido por Coll (2004/2005) que visam avaliar o potencial das ações pedagógicas desenvolvidas em um AVA tendo em vista o suporte à autonomia do estudante. Esses indicadores estão distribuídos em três dimensões que apresentam categorias de análise específicas:

- a) *Dimensão 1* - Do planejamento do ensino – analisa o conteúdo, objetivos e concepção de ensino apresentado no plano de ensino da disciplina.
- b) *Dimensão 2* - Estratégias pedagógicas mobilizadoras da autonomia – avalia a organização, seleção e disponibilização dos recursos, materiais didáticos em relação à aprendizagem autodirigida, colaborativa e reflexiva do sujeito aprendente.
- c) *Dimensão 3* - Interação e processos mediacionais como provocadores da autonomia – analisa o nível de comunicação interativa e da influência educativa promovido pelas interações entre os sujeitos por meio das estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente visando o fortalecimento da autonomia do estudante.

Para esse estudo, o instrumento foi testado em duas disciplinas e cursos diferentes, visando ajustes de seus elementos e categorias teóricas propostas, em ambas as situações, tanto a pesquisadora quanto outro avaliador utilizou do mesmo instrumento para que pudessem discutir o nível dos resultados obtidos. Percebeu-se, com a aplicação e os resultados, que o instrumento nos daria o suporte que necessitávamos para a pesquisa em questão.

3.3.4.4 Roteiro de entrevista semiestruturada

Foi utilizado um roteiro específico para cada categoria de participantes (ver Apêndices D, E e F) com questões-guia que foram sendo desenroladas na construção e articulação do discurso

entre pesquisador - entrevistados. Em relação às questões de investigação foram direcionadas buscando diálogo sobre os seguintes pontos:

1. Para os professores-supervisores: (a) Concepção de ensino aprendizagem/ EaD *online*/autonomia; (b) Percepção de atuação do estudante *online* / dos dois professores-tutores investigados/papel do professor-supervisor; (c) Organização do curso; (d) Processos de mediação/ Comunicação interativa ; e (e) Preparação pessoal para atuar e experiência com a EaD *online*.
2. Para os professores-tutores: (a) Concepção de ensino aprendizagem/ EaD *online*/autonomia; (b) Percepção de atuação do estudante *online* / papel do professor-supervisor; (c) Processos de mediação/ Comunicação interativa ; e (d) Preparação pessoal para atuar e experiência com a EaD *online*.
3. Para os cursistas: (a) Concepção de ensino aprendizagem/ EaD *online*/autonomia; (b) Ações docentes que compreendem como importantes para qualificar as ações de um professor-tutor na EAD; (c) Ações/estratégias utilizadas durante o curso que contribuíram com a qualidade dos resultados do seu desempenho; (d) Processos de mediação/ Comunicação interativa; e (e) Organização pessoal para estudo e experiência com a EaD *online*.

As perguntas, nesse caso, funcionaram como “um gatilho para encorajar o entrevistado a falar” (Willig, 2008, p. 24) e através de suas questões e comentários o entrevistador orienta a entrevista para obter o tipo de dado que responderá a questão de pesquisa. Por essa razão, as questões atenderam à dinâmica do contexto, e se adequaram e constituíram conforme os aspectos que precisaram de melhor compreensão devido a fatos e/ou situações evidenciados durante o diálogo ou com base nos aspectos percebidos no AVA do curso e registrado no Diário de Campo.

3.3.5 Procedimentos para construção das informações

Nos tópicos abaixo descrevemos os seguintes procedimentos que utilizamos para construir as informações: (a) Cuidados éticos; (b) Escolha do caso para a pesquisa (professor-tutor/turma); (c) Observação; e (d) Entrevistas.

3.3.5.1 Cuidados éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH-UnB. Após reunião para apresentação do projeto de pesquisa com a Coordenadora da UnB/EaD, em consentimento, a mesma assinou o Termo de Aceite Institucional (Apêndice A), os professores-tutores, professores-supervisores e

cursistas assinaram ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) e o Termo para autorização de utilização de som de voz (Apêndice C).

3.3.5.2 Escolha do caso para a pesquisa (professor-tutor/turma)

Precisávamos selecionar, das 21 turmas e seus professores tutores, um caso para o estudo, (um professor-tutor e sua respectiva turma de alunos). Conforme a necessidade de refinar as informações obtidas e de reduzir o campo de investigação (21 turmas/professores-tutores) para o mínimo possível até chegar ao desejado para o estudo de caso, foi necessário realizar essa seleção em duas etapas subsequentes, conforme descrito mais adiante.

Os seis fóruns de discussão do curso (sala de aula *online*) foram utilizados como conteúdo de análise para essa seleção por possibilitarem a percepção do nível de construção de conhecimento e interação (professor-estudante e estudante-estudante) que ocorre nesse espaço. Como detalharemos posteriormente, analisamos os três primeiros fóruns na primeira fase de seleção e os três últimos na segunda fase. Assim, foi usado o Protocolo de avaliação (Anexo A), focando em sua 3ª dimensão especificamente observando em que medida as estratégias utilizadas no fórum pelos professores-tutores:

- a) visavam à colaboração/cooperação e participação;
- b) eram apenas para sistematizar informação visando apenas a resposta a uma questão/conteúdo;
- c) buscavam orientar e promover reflexão individual e/ou coletiva, indo além do conteúdo pelo conteúdo;
- d) eram apenas interpessoal - um a um - (tutor para um aluno);
- e) eram apenas para o coletivo (tutor para o grupo);
- f) intercalavam ações interpessoais e coletivas (ora para um aluno, ora para o grupo).

Desses critérios do Protocolo, concentramos a atenção ao que é especificado nas letras (a), (c) e (f), por acreditarmos que melhor satisfazem ao propósito de uma aprendizagem entre pares que ofereça elementos ao estudante que possam fortalecer sua autonomia. Além desses critérios, houve a necessidade de, também, formulamos mais três outros. Por isso, com base em estudos sobre as estratégias de atuação do professor-tutor que podem contribuir para a qualidade da aprendizagem do estudante (Garrison & Anderson, 2005; Maggio, 2001; Mill, Leitzke, Dandolini, & Souza, 2008), elaboramos os seguintes critérios:

- a) Organização e qualidade da comunicação: organização das ideias, linguagem escrita, clareza da mensagem, objetividade;
- b) No período de atividades do fórum, acesso em dias alternados de forma que dê condições de acompanhar e promover o ritmo das discussões/construções;
- c) *Feedback* em tempo hábil e coerente com a situação.

Como parte do Diário de Campo, elaboramos um quadro com os referidos critérios/categorias e o nome dos professores-tutores (Ver Apêndice J), onde fomos registrando as observações no processo de análise e seleção das situações observadas.

3.3.5.2.1 Primeira etapa da seleção

Com esses critérios, foram analisadas as atuações dos 21 professores-tutores em interação com suas turmas nos três primeiros fóruns de discussão, nas três primeiras semanas do curso. Assim, levamos em consideração quais professores-tutores atenderam maior número de critério por semana e com mais regularidade nos três fóruns. Nessa etapa dois grupos de professores-tutores foram identificados com base nessa análise:

- a) Grupo 1: professores-tutores que atenderam mais da metade dos critérios – nesse grupo, obtivemos na primeira semana oito professores-tutores; na segunda semana 10 e na terceira semana oito ;
- b) Grupo 2: professores-tutores que atenderam pelo menos 90% (ou mais) das categorias – nesse grupo, na primeira semana, obtivemos quatro professores-tutores, na segunda semana sete e na terceira semana oito .

3.3.5.2.2 Segunda etapa da seleção

Para esta etapa seguimos com o Grupo 2 por ser o que mais se aproximou do objetivo proposto. Observamos que quatro professores-tutores mantiveram uma regularidade em suas ações nos três últimos fóruns, porém resolvemos investigar também os outros três que tiveram regularidade apenas nas 2ª e 3ª semanas, pois no processo, estes poderiam apresentar, ou não, possível progresso no desempenho que só poderíamos perceber observando os demais fóruns.

Transcorremos analisando qual professor-tutor, desse grupo de sete, manteria regularidade no atendimento às mesmas categorias nos três últimos fóruns do curso. Porém, o grupo manteve uma média de atuação muito similar que não oferecia um diferencial considerável para que se pudesse chegar apenas a um caso específico. Visando solução, agregamos às categorias utilizadas mais dois aspectos para a avaliação:

- a) A “comunicação e interação com o professor-supervisor”, devido à relevância da interação e relação com o supervisor como elemento para a qualidade das atividades. Foi avaliado o *Fórum de Coordenação Pedagógica - Tutoria* e realizada uma entrevista com a professora-supervisora, responsável pela gestão pedagógica, buscando a percepção da mesma em relação à atuação desses tutores;
- b) A “qualidade de suporte aos cursistas” que os professores-tutores apresentaram no segundo ambiente do curso, a *Oficina Hora de Praticar*. Para avaliar esse ponto

nos pautamos apenas nos seguintes critérios já mencionado aqui: (a) Organização e qualidade da comunicação; (b) Acesso em dias alternados ao fórum; (c) *Feedback* em tempo hábil e coerente com a situação.

Com base, nesse reajuste, chegamos a dois professores-tutores que atenderam ao que foi proposto. A intenção era chegar apenas a um profissional e sua turma, porém, nesse curso, não foi possível obter apenas um que agregasse todas as categorias pretendidas. No entanto, guiando-nos por uma abordagem epistemológica em que os sujeitos e o conhecimento estão em constante devir, em processo de construção, acreditamos que o estudo da experiência desses dois professores-tutores, pelos elementos que apresentaram durante essa seleção, podia contribuir com o estudo, principalmente ao demonstrar como as ações desses profissionais se complementam e se constituíram no processo.

3.3.5.3 Observação

A observação no AVA do curso investigado aconteceu indiretamente, pois a pesquisadora não desempenhou nenhuma das funções de interação (professor-tutor, cursista, supervisor-supervisor) durante o curso, apenas teve inscrição e acesso ao ambiente do curso para análise das atividades que foram planejadas. Foram observados: navegabilidade/funcionalidade dos *links* disponibilizados, o material, a organização do *layout* do ambiente, os espaços disponibilizados, principalmente os fóruns de discussão, o posicionamento dos participantes frente aos desafios, às propostas de interação e aos recursos apresentados. Também foi observada a reunião presencial de início do curso, onde as professoras-supervisoras apresentaram a proposta do FT1 para os professores-tutores. Todas as situações consideradas relevantes à pesquisa eram registradas no Diário de campo da pesquisadora para posterior análise.

3.3.5.4 Entrevistas

Foi utilizada a entrevista com base em questões semiestruturadas, pois apesar de partirmos de temas gerais de investigação (Concepção de ensino aprendizagem, de autonomia, de EaD; Atuação do estudante e docente na EaD; Comunicação no AVA; Processos de mediação; Preparação pessoal para atuar/estudar na EaD), os mesmos davam possibilidade de abertura ao que fosse proposto na construção do diálogo entre pesquisador-entrevistados-contexto. As entrevistas foram agendadas apenas depois da análise das ações desenvolvidas no AVA do curso, pois isso auxiliou na contextualização da pesquisadora com a situação pesquisada e pôde melhor nortear o desenvolvimento da entrevista.

Como alguns entrevistados residem em outro estado e, no processo de negociação, os horários/dias da pesquisadora com os desses entrevistados não coincidiam, além de considerar que as TDIC, em sua evolução, possibilitam cada vez mais aproximação em termos de tempo e espaço geográfico, foram realizadas seis entrevistas (ver especificação no Quadro 5) utilizando o *Skype*. Esse recurso permite chamada e comunicação síncrona (em tempo real) com áudio e vídeo entre pessoas, o que dá condição de estabelecer uma comunicação com acesso a aspectos metacomunicativos (expressões faciais, gestos, reações particulares às situações propostas, etc.) (Branco & Valsiner, 2004) frente ao desenrolar das questões e do diálogo proposto.

Dos entrevistados, três foram convidados por telefone e cinco por e-mail. Nas duas situações, foram enviados os principais pontos do objetivo da pesquisa para que os convidados analisassem e decidissem sobre a livre participação. Depois que decidiam positivamente, aos que receberam convite via e-mail (ver Apêndices H e I), a pesquisadora fez um segundo contato por telefone ou via *Skype* para dar mais explicação sobre a proposta da pesquisa, para agendar/negociar o encontro e, também, para diminuir a sensação de estranhamento entre pesquisador-entrevistado.

Apenas com a Professora-Supervisora 1 realizamos duas sessões de entrevistas, a sessão com base em nosso roteiro semiestruturado e outra sessão com vistas a sua participação na seleção dos professores-tutores a serem investigados. A profissional foi selecionada para essa outra sessão porque demonstrou maior proximidade com as questões pedagógicas junto aos docentes, nesse caso, buscamos obter informações sobre a inter-relação dos professores-tutores com a profissional e com o os objetivos do curso (ver Apêndice G). As sessões tiveram as seguintes especificações em termos de tempo e recurso utilizado:

Quadro 5

Duração de tempo das entrevistas e meio utilizado para a realização

Entrevistado	Tempo de duração	Meio utilizado
Professora-Supervisora 1 (pedagógico)	2h21min54 (sessão 1) 00 min 40 (sessão 2)	Via Skype Encontro presencial
Professora-Supervisora 2 (suporte técnico)	1h46min28	Via Skype
Professor-tutor	1h31min 00	Via Skype
Professora-tutora	2h18 min00	Via Skype
Cursista 1	00h55 min30	Encontro presencial
Cursista 2	1h10 min47	Encontro presencial
Cursista 3	1h10 min19	Via Skype
Cursista 4	00h50 min00	Via Skype

No que concerne à realização das entrevistas, os participantes das três categorias foram muito receptivos e dispostos a contribuir com o trabalho durante todo o processo, tanto na entrevista quanto em situações observadas do curso que precisaram de alguma explicação para melhor compreensão da pesquisadora.

3.3.6 Procedimento para análise das informações

Para análise das informações, como uma das estratégias mais apropriadas para o estudo de caso, fizemos a “triangulação metodológica” (Stake, 2010/1995, p. 99) dos resultados. O objetivo era buscar a regularidade e a novidade que surgem da inter-relação entre os resultados obtidos a partir dos três recursos metodológicos utilizados (observação, análise de documentos e entrevistas), sem deixar de considerar, nesse processo, a impressão da pesquisadora durante a construção da pesquisa.

3.3.6.1 Organização do processo de análise

Para organizar as informações, com base em nossos objetivos e a partir das principais temáticas recorrentes, construímos três categorias como eixos gerais: (a) O AVA- estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante; (b) Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo; (c) Canalização cultural – Fatores de Internalização/Externalização. A partir desses eixos, selecionamos as principais categorias e subcategorias percebidas na análise dos resultados (ver Quadro 8 na próxima unidade).

Para obter as categorias e subcategorias referentes a cada eixo realizamos as seguintes ações:

3.3.6.1.1 Nos Fóruns

Observamos situações recorrentes nas atuações dos dois professores-tutores nos fóruns, apesar do foco principal ter sido os fóruns de construção do conhecimento (Fórum de discussão), também alguns elementos de relevância às subcategorias foram destacados nos demais fóruns coordenados por esses profissionais, especialmente aqueles que poderiam trazer elementos à mobilização da presença social, como o *Fórum de Apresentação e Sala do Café*.

3.3.6.1.2 Com as entrevistas

As gravações foram ouvidas várias vezes e transcritas pela pesquisadora, buscando atentar-se a diferentes recursos do discurso (imposição/entonação de voz, silêncios, repetição de marcadores de falas, etc.) em cada situação do diálogo frente às questões propostas ou situações que surgiam. A transcrição foi realizada *ipsis verbis* ao texto discursivo construído pelos interlocutores. Para seleção das subcategorias de análise, processamos o material por parte. Primeiro, ouvimos a entrevista e (re)lemos as transcrições por participantes, conforme o que era

evidenciado no texto com maior recorrência, em relação com o fenômeno pesquisado, era destacado como ideia-chave. Segundo, inter cruzamos essas informações evidenciadas por grupo (professor-tutor; professor-supervisor e cursistas), selecionando as que se mantiveram regulares, enquanto ponto de intersecção, que poderiam sustentar e dialogar (ou contrapor) com o que foi observado no AVA.

Na unidade “Resultados e Discussão das Informações”, as falas dos trechos destacados das entrevistas para análise são apresentadas em itálico. Entre colchetes (sem itálico) são acrescentadas explicações não verbais que se mostram importantes para melhor compreensão do contexto do turno do diálogo. Também usamos reticências para suprimir excessos de repetições dos marcadores de falas (e. g. “tá?”; “então”, “né?”, “é”; etc.) ou de outros recursos linguísticos-discursivos (e. g. termos/sentenças redundantes) que não davam objetividade à conversação. As supressões que envolvem trechos/ou parágrafos são apresentadas por reticências entre colchetes [. . .]. Os trechos são identificados pelos números da sequência do turno de falas.

3.3.6.1.3 Com os documentos

Para a seleção e compreensão histórica do contexto de pesquisa: analisamos o Plano Anual de Capacitação Continuada – PACC / UAB/UnB-2012 e o Relatório das Ações PACC / UAB/UnB-2012. Para análise e compreensão das situações didático-pedagógica propostas pelo FT1, utilizamos: o Guia do curso (Anexo D), observando as concepções de ensino-aprendizagem, de avaliação, de docência *online*, de processos de mediação; os registros dos *posts* nos fóruns de discussão, as mensagens enviadas aos cursistas via AVA pelos docente e os *feedbacks* do docente para as atividades dos cursistas, observando a relações construídas com base nos objetivos e conteúdos propostos pelo curso. As questões analisadas nesses documentos eram destacadas conforme evidenciavam relação com as categorias e subcategorias da pesquisa.

Além dessas informações, o que foi percebido no AVA (*Fórum de tutores*, mensageiro, etc.) e registrado no Diário de Campo (e. g. interações nos fóruns de outros professores-tutores), também serviu de base para sustentar as categorias e subcategorias evidenciadas.

Na unidade a seguir especificamos as categorias e subcategorias que elegemos a partir dos procedimentos e eixos norteadores aqui descritos, bem como apresentamos a descrição e análise construtivo-interpretativa dos resultados.

IV RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Nesta unidade organizamos as informações em quatro seções: (a) Organização das Informações Construídas no Primeiro Nível de Análise; (b) O AVA - estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante; (c) Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo; e (d) Canalização cultural – Fatores de Internalização/Externalização.

4.1 Organização das Informações Construídas no Primeiro Nível de Análise

Assim, como resultado de um primeiro nível de análise apresentamos os eixos-norteadores, categorias e subcategorias (ver Quadro 8) que construímos. Essa construção foi possível a partir das informações obtidas com base na transcrição das oito entrevistas e dos episódios observados nas atividades que os participantes desenvolveram durante o curso do FT1. No quadro a seguir listamos as principais atividades que investigamos.

Quadro 6

Atividades investigadas e aspectos observados

Participantes	Atividade investigada	Aspectos observados
Professoras-supervisoras	Fórum de Coordenação Pedagógica - Tutoria	<i>Posts, feedbacks</i>
	Reunião presencial com os professores-tutores	-
Professor-tutor e Professora-tutora	Fórum de discussão	<i>Posts, feedbacks, interação com os cursistas, frequência</i>
	Mensagens via mensageiro do AVA	<i>Feedbacks, interação com os cursistas,</i>
	Fórum de Dúvidas e Fórum de Notícias	<i>Posts, feedbacks, frequência</i>
	Fórum de Apresentação	<i>Posts, feedbacks, interação com os cursistas</i>
	Sala do Café	<i>Interação com os cursistas</i>
	Oficina Hora de Praticar	<i>Feedbacks, interação com os cursistas, frequência</i>
	Feedbacks das atividades avaliativas	<i>Tempo e qualidade de(a) resposta,</i>
Cursistas	Fórum de Coordenação Pedagógica – Tutoria	<i>Posts, interação com os participantes.</i>
	Fórum de discussão	<i>Posts, feedbacks, interação com os colegas/professor e frequência</i>
	Fórum de Apresentação	<i>Interação com os</i>

Sala do café	colegas/professor Nível de interação/socialização
Fórum de Dúvidas	Posts, <i>feedbacks</i> , interação com os colegas/professor
Oficina Hora de Praticar	Desempenho das atividades.

Para a seleção dos episódios, nesse primeiro momento, revisitamos os sete fóruns de discussão e outros (de notícias, dúvidas, apresentação e Sala do café) das duas turmas já selecionadas e o *Fórum de Coordenação Pedagógica – Tutoria*. Nesses ambientes reanalisamos todos os *posts* resultantes das construções feitas pelos participantes. Inclusive, além das postagens em reposta direta à consigna, também foram considerados para análise os materiais complementares acrescentados à discussão pelos participantes, tais como: vídeos, links, hipertextos, etc. Assim, no *Fórum de Coordenação* foram analisados 435 *posts* e utilizados 1 *post* como episódio e nos fóruns das turmas dos professores-tutores o total foi o seguinte:

Quadro 7

Número de *posts* nos Fóruns investigados e selecionados como episódios

Fórum	Turma do Professor-tutor	Turma da Professora-tutora	<i>Posts</i> selecionados como episódios na pesquisa
De Discussão (7 fóruns)	343	303	16
Apresentação (1 fórum)	26	37	5
De Dúvidas	48	62	3
Notícias e Avisos (1 fórum)	9	14	5
Sala do Café (1 fórum)	37	107	-
Oficina Hora de Praticar (1 fórum)	25	30	1

Conforme diálogo com a teoria, já durante esse processo, as situações que evidenciavam importância para a nossa reflexão e estudo, foram destacadas, a partir dos três eixos norteadores, como episódio para posterior análise e discussão. Em relação às entrevistas, depois de ouvirmos e relermos as transcrições, utilizamos recortes que se revelaram inter-relacionados com os episódios e as subcategorias observados, ora complementando-os, ora suplementando-os em significados.

4.1.2 Eixos norteadores, categorias e subcategorias

A análise dos resultados nos levou à construção de três eixos-norteadores:

- O AVA - estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante - Esse eixo refere-se aos aspectos observados e analisados em relação à organização do ambiente e disposição e seleção de recursos e/ou materiais aos cursistas que serviram como uma estrutura de suporte, dentro da

perspectiva de andaimes (*scaffolding*) de Bruner, à autonomia do estudante e/ou cursista.

- b) Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo – nesse eixo buscaremos discutir os aspectos relativos ao processo de (re)negociação e coconstrução do conhecimento entre professores (supervisor e tutor) – estudantes – conteúdo.
- c) Canalização cultural – Fatores de Internalização/Externalização – aqui apresentamos concepções de EaD, de docência *online*, de ensino-aprendizagem e de autonomia percebidas nas entrevistas com os participantes da pesquisa, buscando perceber a relação das mesmas com a atuação dos atores (professores e cursistas) no curso.

Conforme organizado no quadro a seguir, apresentamos esses três eixos e suas categorias e subcategorias que são definidas e explicadas nas seções em que apresentamos e discutimos os respectivos resultados.

Quadro 8

Eixos – norteadores, suas categorias e subcategorias

Eixos-norteadores	Categorias	Subcategorias
O AVA – estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e fácil acessibilidade. • Suporte, orientação e socialização. 	–
Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Presença docente do professor-tutor - Promovendo o sistema ZPD/ZML/ZPA 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão didático-pedagógica • Gestão da participação social • Gestão de significados e coconstrução do conhecimento. • Aspectos afins aos três elementos da presença docente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de coconstrução entre Professor-Supervisor e Professor-Tutor <i>Online</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação contínua e aberta. • Orientação e planejamento conjunto.
Canalização cultural – Fatores de	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de EaD • Concepção de professor- 	–

Internalização/Externalização	tutor <i>online</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Ensino-aprendizagem • Concepção de Autonomia –

Os episódios selecionados do AVA, os trechos das transcrições das entrevistas e dados dos documentos analisados são apresentados respectivamente às suas subcategorias no corpo do texto. Assim, a seguir apresentamos sequencialmente a análise e discussão das informações conforme os três eixos norteadores propostos.

4.2 Eixo 1 – O AVA – Estrutura de Suporte à Presença Docente dos Professores-Tutores e à Autonomia do Estudante

Com a análise das informações construímos duas categorias para a discussão nesse primeiro eixo:

- (a) Organização e fácil acessibilidade – está relacionado aos elementos que demonstram como a organização (planejamento, disposição de links, de recursos) e à preocupação em favorecer o fácil acesso aos espaços, recurso, ferramentas dentro do AVA do curso, como suporte à autonomia do cursista e trabalho do docente;
- (b) Suporte, orientação e socialização – diz respeito aos recursos, ferramentas e espaços criados no AVA do curso para auxílio, orientação e socialização entre os cursistas, entre professor-tutor e cursistas e entre professor-supervisor e professor-tutor.

Sendo assim, o AVA do curso (Ver Anexo B) foi organizado buscando aliar teoria e prática, dessa maneira, aconteceram ações em dois ambientes na mesma plataforma do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*. Essa organização visava atender a principal finalidade do curso de Formação na EaD para Tutores 1 (FT1), que se referia à

formação básica para os profissionais que atuarão como tutores presenciais e a distância em cursos da UAB/UnB com o intuito de prepará-los para o desempenho das atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem a distância, bem como na melhoria dos processos de implantação da educação a distância nesta instituição (Guia do Curso, 2013, p. 3).

Nesse sentido, o curso buscou desde a seleção dos temas e núcleo central “A prática da tutoria na UAB/UnB” (Guia do Curso, 2013, p. 4) até a organização do ambiente e seleção dos recursos e ferramentas que pudessem possibilitar a relação entre teoria e prática. Por esse contexto, discutimos a seguir nas categorias: “Organização e fácil acessibilidade” e “Suporte, orientação e socialização” o que observamos como sustentação a essa relação e suporte à autonomia do cursista.

4.2.1 Organização e fácil acessibilidade

No ambiente principal do curso (Ver Figura 2 e Anexo B) foram organizadas atividades que visaram a reflexão teórica sobre temas relacionados à atuação docente no AVA. As temáticas foram trabalhadas a partir de fóruns de discussão, leitura de textos em *Portable Document Format* (pdf) disponibilizados no mesmo ambiente e orientação à pesquisa a demais materiais na *web*. Em cada semana foi disponibilizado um fórum de discussão temática nesse ambiente principal, no qual os professores-tutores e cursistas construíam as questões relacionadas à temática de trabalho com base na teoria estudada e na reflexão sobre a prática.

Ainda nesse primeiro ambiente, foi disponibilizado um *link* de acesso em cada semana para o segundo espaço denominado *Oficina Hora de praticar* no qual os cursistas foram convidados a desenvolverem tarefas de utilização e mediação no *Moodle* exigidas na atuação como tutores. Na ilustração da primeira semana do FT1, na Figura 1 podemos observar a disposição dos *links* de acesso aos textos, fórum de discussão e à Oficina Hora de Praticar. Nesse segundo ambiente (Ver figuras no Anexo C) foi focado o aprender a fazer por meio de trabalho em grupo e individual, no qual os cursistas puderam editar o ambiente, corrigir atividades, abrir tópicos de fórum, criar e utilizar recursos para potencializar a ação docente.

Tema 1

Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0 - Características e Usos

Período: 16 a 22 de janeiro de 2013

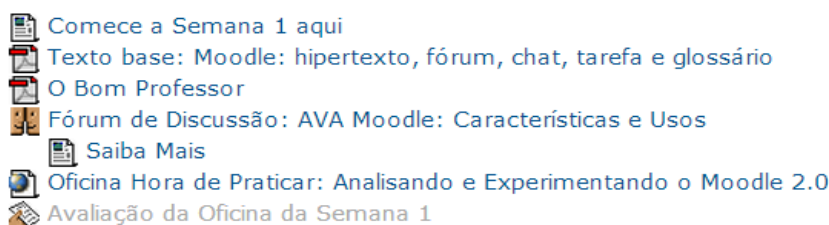



Figura 3 Ilustração da semana 1 do ambiente principal do FT1

De acordo com os objetivos do Guia do Curso e justificativa das professoras-supervisoras, a inter-relação entre esses dois ambientes visou possibilitar aos cursistas relacionarem teoria-prática e coconstruírem com seus pares possibilidades de atuação futura na disciplina/curso que almejavam trabalhar. Tal preocupação é relevante ao se tratar da aprendizagem do adulto, pois possibilita o aproveitamento do “saber de experiência feito” (Freire, 1996/2007, p.81) do aprendiz como suporte ao processo de aprendizagem. O que promove a ZDP, pois atua dentro do que potencialmente o indivíduo tem construído (desenvolvimento real) e o que pode ser alcançado (desenvolvimento potencial) a partir da interação com seus pares o objeto de conhecimento (objeto cognoscível, como proposto por Freire [1970/1994]) e mediação das TDIC/AVA.

Outros pontos percebidos que contribuem às ações de suporte ao processo de ensino-aprendizagem do cursista referem-se à divulgação da rotina (ver na Figura 1 o link  *Comece a Semana 1 aqui*), abrir as semanas nas datas e horários planejados e divulgados no calendário do curso e, no processo, realizar ajustes necessários para atender à turma/cursista (seja nas ferramentas disponibilizadas, ou na prorrogação de alguma data, e. g. a primeira semana ficou aberta por um tempo maior devido a organização das inscrições de cursistas remanejados, etc.). Esses cuidados contribuem com a orientação e reforço da autogestão das atividades pelos cursistas o que está relacionado diretamente com qualidade do suporte e apoio ofertados tanto ao professor quanto ao aluno, como discutiremos no próximo item.

4.2.3 Suporte, orientação e socialização





Sobre essa categoria, percebemos que as regularidades das orientações eram relevantes e foram potencializadas pela preocupação em manter os cursistas e professores-tutores assistidos em suas necessidades, seja em nível de suporte técnico, pedagógico e/ou social. Para tanto, em relação aos cursistas, com o objetivo de propiciar-lhes pesquisa e informação, na parte inicial do curso, foram disponibilizados os links:  *Tutoriais - Moodle 2.0*,  *Biblioteca* e  *Guia do Curso - Nível 1* (ver Figura 2).



Figura 4 Ilustração da parte inicial do curso.

Os textos de trabalho de cada semana/tema, além de estarem na pasta *Biblioteca*, na parte inicial do curso (ver Figura 2) também eram dispostos no AVA via *link* direto ao arquivo em pdf para facilitar acesso do cursista (ver Figura 1).

Além disso, havia em cada semana o *link*  *Saiba Mais*, onde foram disponibilizados materiais (*links* para vídeos/áudios, textos, *sites*, etc.) relacionados à discussão para quem desejasse ampliar o conhecimento sobre o que estava sendo discutido. Os cursistas entrevistados, inclusive, informaram que não tiveram dificuldade de acesso às informações disponibilizadas no ambiente, também disseram que o conteúdo/textos estava didaticamente adequado ao que necessitavam para a formação: “[. . .] *eles [os textos] trouxeram sim algo para o aprendizado. . . importantes informações, importantes, mas um texto muito gostoso de ler. . .*” (Cursista 1, Trecho 112).

Essas estratégias e/ou recursos podem possibilitar ao cursista fácil manejo/uso dos materiais e acessibilidade aos diferentes espaços no AVA e lhe darem suporte para a pesquisa e informação às dúvidas e necessidades de auxílio à construção teórica, sem precisamente depender da orientação direta do professor-tutor.

Nesse contexto, o *Fórum de Dúvidas* e o *Fórum de Notícias e Avisos* foram recursos que contribuíram para esse resultado, pois buscaram orientar sobre o funcionamento e ajustes do curso. Podiam ser visitados no decorrer do curso para trocas de informações/dúvidas pertinentes ao desenrolar de todo o processo das atividades. No *Fórum de Dúvidas* a própria mensagem de abertura orientava à colaboração entre os participantes, dessa forma, todos podiam atuar como o outro mais experiente e auxiliar o colega nas dúvidas/questões apresentadas, como é possível perceber na Figura 3:

Caro Cursista,

Este Fórum tem como objetivo compartilharmos dúvidas e possíveis soluções sobre este curso.

Ele funciona da seguinte maneira:

- Dentro do tópico aberto pelo seu professor-tutor, você acrescenta um novo assunto/dúvida para discussão, colocando um título sugestivo que permita identificar facilmente do que se trata. No corpo da mensagem esclarece, o mais detalhadamente possível, a sua dúvida;
- Se algum participante souber como esclarecê-la, entra no tópico, clica em **Responder** e coloca a resposta;
- O professor-tutor intervirá, auxiliando, quando oportuno. Em princípio, o ideal é que o grupo consiga encontrar as soluções com o mínimo de intervenção do professor-tutor;
- Antes de lançar a sua dúvida, verifique se por acaso alguém já não perguntou;
- Lembre-se de que a sua dúvida pode ser a dúvida de outr@s!

Abraços,

Equipe Docente



Figura 5 Post de orientação geral do Fórum de Discussão do ambiente principal do curso

Além disso, a orientação preocupa-se em dar informações considerando a possível inexperience de alguns cursistas com o recurso, por isso, buscar oferecer um passo a passo do que deve ser feito para que se obtenha um possível êxito na atividade e uso da ferramenta. Situação que mostra a atenção com a realidade/perfil da turma/estudante e também em reposicionar, tanto professor-tutor, quanto estudante, a coparticiparem do processo.

No que concerne ao professor-tutor, o *Fórum de Coordenação pedagógica – Tutoria*, disponibilizado na parte inicial do ambiente principal do curso (Ver Figura 2) de acesso restrito a esses profissionais e professores-supervisores, funcionou como uma sala de reunião pedagógica, onde a cada semana, se necessário, era aberto um tópico de interesse do grupo ou dos professores-supervisores para, por meio de intensa troca, colaboração e reflexão, se discutir, planejar e ajustar as atividades desenvolvidas durante o curso. No *post* de abertura e apresentação desse espaço já se anuncia essa intencionalidade pedagógica, como podemos perceber na Figura 4:

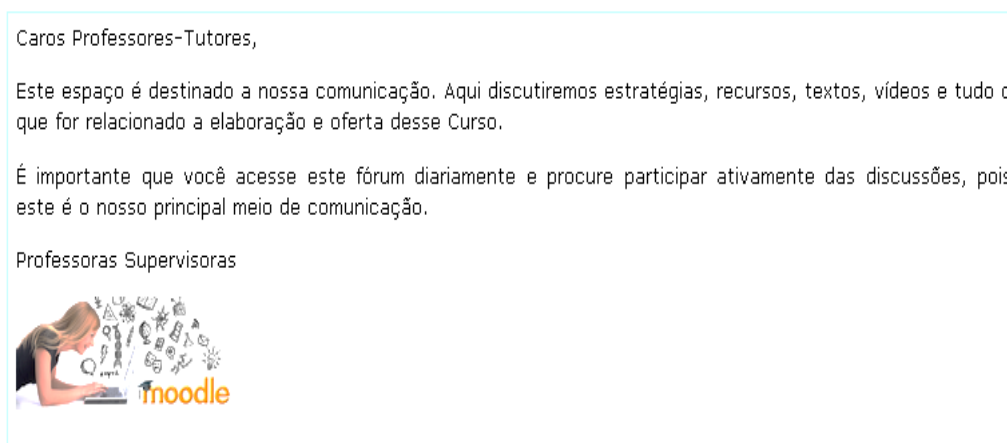


Figura 6 *Post* de apresentação do Fórum de Coordenação Pedagógica – Tutoria

Nesse ambiente os professores-supervisores tanto divulgavam informações importantes, orientavam e coordenavam as ações que precisavam de ajustes comuns a todo grupo, quanto os professores-tutores tiravam dúvidas, compartilhavam com os colegas ideias bem sucedidas em suas turmas e/ou apresentavam situações específicas para que pudessem obter auxílio do coletivo ali disposto. Segundo a professora-supervisora 1:

[. . .] é um espaço em que você pode conversar com seus tutores à vontade. Você pode não só deixar orientações pra eles, como no meu caso, . . . a ata das reuniões para que quem não pudesse participar de alguma forma e não conversasse comigo via Skype pudesse ir lá para uma consulta [. . .] mas, também um espaço de trocas, porque . . . eles [tutores] podem compartilhar entre si e comigo o que eles estão fazendo. . . então, assim, era bem esse trabalho de parceria (Trecho 232).


Concepção corroborada pelo professor-tutor, que compreendeu o ambiente desse fórum como um espaço de aprendizagem pela observação e interação com os colegas:

era uma coisa interessante também, vale a pena falar, porque dava pra ver como os outros tutores estavam fazendo. Aí você falava: “Não, não gostei do jeito que ele fez!” Aí, você olhava outro tutor e falava assim: “Ficou mais legal, é mais o meu estilo de agir!” Então, a gente pegava umas referências, do que não fazer e do que fazer. . . o fato de eu ter acesso as outras turmas e ao fórum de dúvidas dos tutores [referindo-se ao Fórum de Coordenação pedagógica - Tutoria], é interessante para eu criar um parâmetro de como agir, podia ter um padrão de comparação, entende?! (Trecho, 175).

A preocupação apresentada pela professora-supervisora e professor-tutor demonstra que o modo como buscaram organizar o *Fórum de Coordenação pedagógica – Tutoria*, oportunizou a promoção do sistema ZDP/ZML/ZPA (Valsiner, 1997), pois as professoras-supervisoras ao orientar os docentes, atuavam dentro da ZDP criando situações potenciais de suporte pedagógico a partir do saber que os professores-tutores já tinham (desenvolvimento real) e auxiliando-os em como e por que agir no desenvolvimento e condução das atividades desejadas junto aos cursistas (desenvolvimento potencial). Para tanto, elas organizaram um campo possível e necessário de atuação desses docentes, apresentando dentro de quais metas podiam agir (ZML) e (re)negociando quais caminhos tomar para que alcancem o objetivo esperado (ZPA).

Outro aspecto potencial dentro desse sistema é a ajuda mútua entre os pares da ação (Vigotski, 1978/2007). Tanto o professor-supervisor aprende, em termos de ter outra perspectiva de como as coisas estão funcionando e o que deve ser ajustado, ou não, com as observações e registros dos professores-tutores, como estes aprendem com os primeiros e, também, entre si, ao observar a prática e compartilhar suas experiências, o que simboliza as interações resultantes do processo de canalização cultural-pessoal como defendido por Valsiner (1989, 1994, 2012).

Dentro desse fórum foi criado e disponibilizado o tópico: *Dúvidas Técnicas – Moodle* no qual eram apresentadas as questões e/ou dúvidas que os docentes tinham sobre problemas com o funcionamento das ferramentas e/ou recursos do AVA do curso. No ambiente, as professoras-supervisoras os auxiliavam com orientação e tutoriais necessários à resolução. Em outras situações, antecipavam possíveis problemas e apresentavam caminhos viáveis, mas deixavam aberto para quem desejasse colaborar ou apresentar outra solução cabível.

Sobre esse suporte técnico, os tutoriais foram recursos disponibilizados aos professores-tutores e também aos cursistas (ver na Figura 2 o link  Tutoriais - Moodle 2.0) produzidos conforme a dúvida específica ou problema de funcionalidade de alguma ferramenta que fosse surgindo ao longo do curso. Nesse sentido, a estratégia era padronizada ao contexto, situação e

necessidade do curso e/ou da turma/cursista. Esse suporte às questões técnicas, tanto os tutoriais, quanto o tópico de dúvidas sobre o *Moodle*, é um aspecto contingencial aos ajustes que podiam potencializar e viabilizar o ensino-aprendizagem *online*, o que implica diretamente no auxílio à autonomia tanto do cursista quanto do professor-tutor durante o processo.

Outro recurso importante utilizado pelo curso foi o *Fórum de Apresentação* – onde são convidados a se apresentarem à turma e professor-tutor – e a *Sala do Café* – em que, durante todo o curso, os cursistas podiam socializar informações diversas entre si, funcionaram como meio pedagógico de promoção e manutenção à presença social (Garrison & Anderson, 2005) entre os participantes do curso, que conseqüentemente servia como meio de socialização e aproximação do grupo.

No *Fórum de Apresentação* das turmas que investigamos, por exemplo, os cursistas além de se apresentarem, falando de suas perspectivas em relação ao curso e formação acadêmica, também buscavam espontaneamente interação uns com os outros, principalmente quando já se conheciam, tornando um lugar de reencontros, como podemos perceber nesse episódio da turma da professora-tutora:

Fórum de Apresentação Turma Professora-tutora

Olá . . . Vamos nos apresentar?

Olá Tutores Cursistas,

Tudo bem com vocês? Espero que sim. Todos animados para começarmos o curso?

Este espaço é destinado para que você se apresente aos seus colegas a fim de nos conhecermos. Fale sobre sua formação, experiência como docente, tutor e em práticas relacionadas a educação à distância, tempo de atuação e suas expectativas quanto ao curso de formação e trabalho com a tutoria da UAB/UnB.

Um abraço,

[. . .]

Tutora do Curso de Formação

Respostas dos Cursistas

Olá [. . .] (*professora-tutora*) e colegas,

Meu nome é M . . . [. . .] Sou formada em [. . .] A experiência com o ensino a distância me proporcionou uma nova visão da educação. Proporcionou um compartilhar de experiência, uma construção de conhecimentos e saberes.

Minha expectativa quanto ao curso de formação e trabalho com a tutoria é mobilizar as habilidades para atingir o sucesso do aluno.

Abraço,

M. . .

Oi, M. . ., miguxa!

Além das aulas no mestrado, estaremos por aqui também! Que bom encontrá-la aqui!
Percebi que nossa experiência inicial foi um pouco parecida [. . .]
Abraços, [. . .] !!!

Olá, amiga!
Pois é, que bom que estaremos juntas neste curso, também. [. . .]
Abraço,
M. . .

Professora-tutora

Olá [. . .],

Sejam bem vindas! Prazer em tê-las neste curso e neste grupo. Já imagino quanta coisa boa aprenderemos juntos. Espero todos os cursistas no Fórum da Semana 1 e na Oficina Hora de Praticar. A colega [. . .] já passou por lá. E alguns cursistas já utilizaram o MENSAGEIRO na Oficina Hora de Praticar.

Um abraço,

[. . .] *Professora-tutora*

As ações das cursistas e, principalmente, as da professora, em recepcionar os cursistas que chegavam no ambiente, bem como, em lhes orientar sobre as atividades iniciais, contribuem para a construção de um ambiente acolhedor possibilitando as interações entre os indivíduos. A *Sala do café*, da turma da professora-tutora, foi outro espaço de muita interação e socialização entre os cursistas, foram 307 participações em que a turma, socializava material, ideias, textos que ou tinham ligação direta com o que estava sendo construído na semana, ou tinham a ver com experiências pessoais ligadas à EaD e/ou educação em geral, ou com eventos culturais, artes, em outras palavras, estavam relacionados a uma rede de interação social. Na turma do professor-tutor, os cursistas também buscaram essa interação, porém com participação e entusiasmo não tão expressivos, mesmo tendo o incentivo do professor.

Em suma, nesse eixo, percebemos que os aspectos sobre o AVA do FT1 apresentam dois pontos importantes. Primeiro, a preocupação do curso em atender um público adulto, experiente e que objetiva a atuação futura como professores-tutores ao organizarem o ambiente, os conteúdos e recursos segundo as necessidades de formação desses cursistas e futuros profissionais. Segundo, demonstram uma atenção em ser funcional (fácil de acesso e/ou navegação), de simples operação para professor-tutor e cursista, sem conflito de informação visual e didática Palloff & Pratt (2002). Tais cuidados e estratégias podem oferecer suporte à presença docente do professor-tutor e à atuação autônoma e a aprendizagem significativa dos cursistas.

Continuando nossa reflexão, no segundo eixo apresentamos nossas construções sobre aspectos no desempenho dos dois professores-tutores investigados que consideramos caracterizadores da presença docente e influência à atuação autônoma do estudante.

4.3 Eixo 2 - Negociação e Coconstrução de Significados na Relação Professor-Estudante-Conteúdo

Para análise dos dados caracterizadores desse eixo discutiremos os resultados em duas categorias:

- A. Presença docente do professor-tutor - Promovendo o sistema ZPD/ZML/ZPA – partindo do conceito da presença docente como o conjunto de atitudes direcionadas a promover e orientar os processos comunicativos, sociais e cognitivos dos participantes com a finalidade de que alcancem os objetivos de aprendizagem pessoal e educacionalmente significativos, nessa categoria, discutimos sobre as estratégias e intervenções utilizadas pelos professores-tutores como mediações promotoras do sistema ZPD/ZML/ZP. Nesse caso, para discutir essa categoria com base nos resultados, organizamos quatro subcategorias, sendo que as três primeiras referem-se aos elementos caracterizadores da presença docente e a quarta foi construída para agregar as informações que perpassam esses três elementos:
 - a. Gestão didático-pedagógica – que se refere às ações e estratégias que os professores utilizaram para organizar as atividades e o processo de ensino-aprendizagem com base nos objetivos de aprendizagem do curso;
 - b. Gestão da participação social – está relacionada às ações, estratégias e intervenções pedagógicas para promover e garantir a participação da turma e/ou estudante/cursista nas atividades propostas (discussão em grupo, participação de atividades individuais, etc.);
 - c. Gestão de significados e coconstrução do conhecimento – refere-se às estratégias de intervenção e condução do processo de construção do conhecimento, em que o professor, enquanto especialista de ensino e conhecedor da disciplina/curso, busca promover e conduzir diretamente a aprendizagem do estudante/cursista.
 - d. Aspectos afins aos três elementos da presença docente – nessas subcategorias foram organizados aspectos que permearam as três subcategorias anteriores.
- B. Relação de coconstrução entre Professor-Supervisor e Professor-Tutor Online. Nessa categoria discutimos os resultados que demonstram aspectos da qualidade, ou não, da relação entre as professoras-supervisoras e os professores-tutores *online* investigados e

como os mesmos funcionam como suporte à autonomia do estudante. Organizamos as informações em duas subcategorias:

- a. Comunicação contínua e aberta – refere-se às estratégias utilizadas pelos docentes (tanto professoras-supervisoras, quanto os professores-tutores) para promover e manter a comunicação e diálogo durante o processo de construção e desenvolvimento do curso.
- b. Orientação e planejamento conjunto – nessa subcategoria organizamos as informações que demonstram as estratégias e ações desenvolvidas visando organizar e planejar em conjunto, entre professoras-supervisoras e professores-tutores, o curso e, o conseqüente, suporte ao estudante/cursista.

Discutiremos a seguir a primeira dessas categorias, a partir dos pontos respectivos às suas subcategorias apresentados anteriormente.

4.3.1 Presença docente do professor-tutor - Promovendo o sistema ZPD/ZML/ZPA

As informações foram construídas conforme recorrência e importância de ações e posicionamentos dos dois docentes no AVA do FT1 em interação com suas respectivas turmas/cursistas e construção do conhecimento, nas entrevistas e análise do objetivo de aprendizagem apresentado no Guia do Curso.

4.3.1.1 Gestão didático-pedagógica

Nesse elemento, a partir das ações pedagógicas dos professores-tutores relativas à organização e gestão das ações didático-pedagógicas, tomamos como base aquelas de maior recorrência e potencial ao suporte à autonomia dos estudantes/cursistas para construir as seguintes características de atuação percebidas: (a) Preocupação em criar um ambiente de acolhimento; (b) Manter regularidade das informações sobre as atividades por semana (promoção da ZPA); (c) (Re)Orientação de atividades e regulação do processo (comunicação e metacomunicação); (d) Esclarecer dúvidas técnicas; (e) Organização pessoal para atuar; (f) Acesso regular ao AVA; Atenção ao perfil da turma; e (g) Comunicação dos critérios de avaliação. A seguir as especificamos no contexto observado.

4.3.1.1.1 Preocupação em criar um ambiente de acolhimento

Observamos que sobre esse aspecto, os docentes demonstraram a preocupação em criar empatia com os cursistas. Nesse caso, os dois profissionais, a partir também de uma orientação das professoras-supervisoras, buscaram receber os cursistas demonstrando suas disponibilidades e

interesse em um trabalho em parceria. Usaram, para isso, tanto o mensageiro do AVA, quanto o *Fórum de Apresentação* como mostramos nesses destaques:

Fórum de apresentação (Interação à cursista)

Olá . . . ,

Seja bem vinda! As minhas expectativas quanto ao curso também são enormes. Vejo que você e seus colegas (tutores cursistas) começaram muito bem e quanta animação! Fico feliz!

Estou aqui à disposição de vocês.

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Mensageiro do AVA –FT1

Olá,

Meu nome é . . . e serei o seu tutor neste curso de formação. Nossa primeira semana de atividades começa hoje e desde já desejo a você boa sorte e um bom trabalho. Antes de iniciar as atividades é importante que leia o Guia do Curso e o "Comece a semana 1", nestes textos você poderá esclarecer parte das dúvidas em relação às atividades, ao moodle e ao curso.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida.

Espero que possamos aprender juntos e construir um ótimo curso!

Tenha uma ótima semana 😊

[. . .] (*Professor-tutor*)

Tal receptividade contribui com a promoção da socialização e sentimento de pertença ao grupo e de ser bem-vindo ao ambiente de estudo, o que, também, abre espaço para que sejam trabalhados canais de comunicação entre os pares, exercitando, com isso, a presença social (Garrison & Anderson, 2005) e/ou presença *online* (Palloff & Pratt, 2002). Essa preocupação sensível é relevante, principalmente no início do trabalho, pois propicia a socialização dos participantes e os ambienta no espaço, possibilitando a troca de afinidades e promoção do sentimento de pertencimento a um grupo e/ou comunidade de aprendizagem. O que pode gerar relacionamentos e interação fundamentais à produção (coconstrução) do conhecimento na sala de aula *online* (Palloff & Pratt, 2002).

4.3.1.1.2 Manter regularidade das informações sobre as atividades por semana (promoção da ZPA)






Percebemos que os profissionais tiveram a preocupação de manter os cursistas informados sobre as atividades, sobre o início e término do cronograma, sobre possíveis alterações, sobre critérios de avaliação, etc., ou seja, criaram uma regularidade de informação e veiculavam isso principalmente via *Fóruns de Notícias*, como nos exemplo a seguir:

Olá Cursistas!

Preparados para mais uma semana? Espero que sim.

A semana 2 começa hoje e estará disponível entre os dias **23 a 29 de janeiro de 2013**.

Sugestão para que vocês se organizem:

- ✓ Acessar o link  [Comece a Semana 2](#)
- ✓ Ler os textos
- ✓  [Texto base - Diferentes responsabilidades na educação a distância](#) [Arquivo](#)
- ✓  [Texto base - Tutoria presencial de polo de apoio em EAD](#)
- ✓ Participar do fórum:  [Fórum de Discussão: A Tutoria na UAB/UnB](#)
- ✓ Ler o  [Saiba Mais](#)

E na Oficina Hora de Praticar

- Comentar e avaliar o arquivo enviado pelo cursista que está fazendo dupla ou trio com você.

Entrem em contato com seus parceiros. Vocês podem utilizar o chat para conversarem. Podemos também marcar um chat para testarmos a ferramenta e esclarecer dúvidas. O que acham? Postarei aqui a data e horário que estarei disponível no chat.

Conto com vocês para a realização das atividades.

Atenção tutores que possuem experiência em EaD e com o Moodle: posso contar com vocês para ajudarem seus colegas?

Agradeço e desejo uma ótima semana a todos!

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Olá Pessoal,

Amanhã (30/01/2013) iniciaremos as atividades da terceira semana de curso! Para começar as tarefas, antes de tudo, leia o "[Comece a semana 3](#)".

As atividades da semana se encerram na próxima terça-feira (5/02). Até lá, vamos refletir sobre as diferentes abordagens pedagógicas da EaD. Para isso leiam o [texto base](#) e participem do [fórum de discussão](#) (avaliativo).

Na Oficina Hora de Praticar vocês continuarão o trabalho em duplas. Vocês deverão abrir

um Tópico no Fórum escolhendo o grupo (cada tutor-cursista vai fazer a abertura de tópico no fórum (sobre o texto base da semana e/ou sobre o projeto pedagógico de seu curso que se encontra na biblioteca) - Atividade avaliativa.

Desejo a todos um bom trabalho e uma ótima semana!

Um abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

PS.: Qualquer dúvida, não hesitem em perguntar 😊

Além disso, como exemplificado abaixo, também usaram o mensageiro para comunicarem a rotina da semana. Essa ferramenta tem um caráter de alerta imediato, já que os cursistas, por estarem com a conta de e-mail pessoal vinculada ao curso, recebem notificação de mensagem do Moodle pendente.

Mensagem enviada aos cursistas

Olá Pessoal,

Nesta quarta-feira iniciaremos as atividades da semana 3! Os direcionamentos das atividades estão no fórum de notícias (http://www.ead.unb.br/moodle_1_2011/mod/forum/discuss.php?d=31030#p564821), não se esqueçam de checá-lo constantemente para estarem sempre bem informados!

Desejo-lhes uma boa semana de trabalho!

Um abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

Um recurso importante da mensagem do professor-tutor é que ele apenas informa aos cursistas sobre a necessidade de visitarem o fórum (e já dispõe do link para isso) e explica o motivo. Esse mecanismo acaba despertando a curiosidade do cursista e fazendo com que este passe a frequentar o referido espaço de notícias, o que não teria ocorrido se o professor usasse o mensageiro para enviar uma cópia da informação que está no *Fórum de Notícias*. Ou seja, o professor atua promovendo a ZPA ao direcionar a ação dos cursistas a uma meta almejada. O efeito que tal estratégia provoca em relação à organização e à autonomia do estudante pode ser constatado no seguinte depoimento:

[. . .] ele [professor-tutor] sempre colocava as mensagens no “mural” . . . no fórum de notícias, mas ele também procurava enviar via mensagem . . . ele tinha essa preocupação de estar avisando . . . aquela estratégia eu adotei pra mim que é a questão mesmo de estar

orientando os alunos enquanto ao calendário, muita vezes tamanha é a quantidade de atividade, que a gente nem percebe, não é?! (C4, trecho 115).

Essas orientações regulares contribuem para que o estudante se auto-organize e geste as ações e atividades que precise colocar em ordem em relação ao curso. É uma característica que influencia potencialmente a ação autônoma do discente e também posiciona o docente como um coautor e colaborador desse fazer-se em/no processo, o que conduz o estudante à ação desejada (ZPA). Vemos também no depoimento da cursista, principalmente na parte grifada, como a atitude do docente acaba servindo de referência para a ação futura da cursista enquanto profissional, o que exemplifica a presença da “influência educativa” entre os participantes desse processo (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 35).

4.3.1.1.3 (Re)Orientação de atividades e regulação do processo (comunicação e metacomunicação)

Outro aspecto relevante foi, durante todo o curso, a preocupação dos profissionais em explicar, reorientar a turma/cursista e/ou ajustar uma determinada atividade. Isso demonstrou que estavam acompanhando e preocupados com a qualidade dos resultados do processo. Eles ora utilizaram o mensageiro do Moodle, ora divulgaram no Fórum de Notícias ou de Dúvidas do curso para informar sobre os ajustes necessários. O que podemos perceber nessas situações:

Situação 1 – Uso dos Fóruns

Fórum de Notícias

Olá Cursistas,

Tudo bem? Espero que sim.

Verifiquei que algumas pessoas não postaram o resumo, portanto deixaram o (a) seu (a) parceiro (a) sem avaliação.

Aqueles que postaram o resumo, mas não tiveram retorno de suas duplas não ficarão prejudicados. Sendo assim pensei em uma alternativa: refazer as duplas e trios. Que tal? Segue abaixo a relação das novas duplas:

[. . .]

As demais duplas ou trios permanecem como estavam:

[. . .]

ATENÇÃO: Verifiquem se seus colegas postaram o resumo e avaliem, pois formei as duplas e trios com base nos resumos já postados na tarefa. A avaliação poderá ser feita até amanhã, 1º/02/2013. Somente a postagem não poderá ser realizada.

Um abraço,

[. . .] (Professora-tutora)

Fórum de Dúvidas da atividade da Semana 5

Olá ... e demais cursistas,

O texto deve ser elaborado em conjunto. No entanto, cada membro da dupla gravará o seu áudio referente ao texto e postará individualmente no espaço da oficina. O texto não precisa ser extremamente extenso, basta ser coerente.

Em relação às notas, A . . . colocou o guia corretinho 😊 obrigado

Até o momento estão as notas das duas primeiras semanas. Até terça feira postarei as notas das semanas 3 e 4.

Um abraço e bom trabalho,

[. . .] (*Professor-tutor*)

Situação 2 – Uso do mensageiro do AVA

Mensagem enviada aos cursistas

Olá,

Como andam as coisas?

Estou escrevendo para lembrar que hoje é o último dia da primeira semana de atividades. A realização da discussão no fórum vai até amanhã pela manhã. Não se esqueça de passar por lá e deixar sua colaboração.

Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Um abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

Mensagem enviada a uma cursista

Estava fechando as atividades da semana e notei que você não realizou a atividade de envio de mensagem para mim com a sua apresentação. A atividade deve ser realizada através do mensageiro da plataforma na oficina hora de praticar. Você ainda pode executar esta tarefa até amanhã meio dia! Não perca esta oportunidade pois é uma tarefa avaliativa.

Um grande abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

Mensagem enviada aos cursistas

Olá cursistas,

Boa tarde!

Primeiramente agradeço a participação de todos vocês. Estou feliz pela participação e apoio de todos.

Sendo assim, tenho uma ótima notícia: as atividades e fóruns da Semana 1 foram prorrogados até amanhã às 18h. Quem ainda não participou ou deseja participar mais ... esta é a oportunidade.

Começamos hoje a Semana 2 e temos uma atividade em dupla ou trio. Acessem, por gentileza, o fórum de Notícias e Avisos para saber quem são seus parceiros. Utilizem o chat, Skype ou msn para se comunicarem.

Conto com a participação de todos, principalmente dos tutores que possuem experiência em EaD e Moodle. Ajudem seus parceiros nas atividades.

Mais uma vez agradeço a participação de todos!

[. . .] (*Professora-tutora*)

Na situação 1, especificamente, é perceptível os seguintes cuidados dos professores-tutores nas mensagens: procuram, primeiro, um vocativo de empatia “*Olá Cursistas, Tudo bem?*”; usam negrito para destacar partes relevantes; se põem em condição de negociação “*Que tal?*” e não de imposição; e usam de recursos gráficos como *emotions* (😊) para expressão afetiva. Além disso, por se tratar de *feedbacks* de orientação, têm atenção ao tom da linguagem escrita, já que esse tipo de devolutiva tende a ser caracterizado pelas correções ou explicações de equívocos cometidos pelo(s) estudante(s).

Sobre essa questão da linguagem escrita, pelo contato com o professor-tutor na entrevista e observação de seus registros em outras atividades, percebe-se que no *Fórum de Dúvidas* da turma, quando ele expressa “*não precisa ser extremamente extenso*”, o termo ‘extremamente’ aqui diz respeito apenas a uma ênfase em linguagem bem coloquial, pois o docente se refere, apenas, ao fato da necessidade do texto ser curto, pois será apresentado em áudio e a gravação não poderá ser longa para evitar o desestímulo e desatenção do ouvinte. Nesse caso, ele usa o termo como uma forma de linguagem/expressão oral e escrita para dar ênfase a algo, e não para mensurar, nos moldes do tecnicismo.

Assim, o como fazer esse tipo de comunicado é relevante para que não iniba e/ou provoque a aversão do receptor ao que está sendo proposto (Garrison & Anderson, 2005). Essas questões são expressas pela professora-tutora, em tom de advertência, nessa passagem da sua entrevista:

[. . .] você tem que ter cuidado com o que você vai falar, às vezes . . . você deixa a pessoa frustrada, desmotivada porque você não teve cuidado com o que falou, com o que você escreveu, porque a gente tem que pensar, até como o outro entende aquilo que você coloca no papel. . .

[. . .]

É a netiqueta. [. . .] ter um senso crítico sobre aquilo que você está colocando, analisar o que você está colocando, por isso, que eu tenho o hábito de escrever no Word, passar o corretor, salvar, sair . . . depois voltar reler. Porque, às vezes, quando eu estava escrevendo eu falava assim: “. . . a pessoa não vai entender isso aqui!”. . . . , eu voltava e falava [reescrevia]: “Olha, eu falei isso e está pedindo isso, e você respondeu aquilo, se você respondesse dessa forma, compreenderia o que exercício pede”. Então, eu disse pra ele que ele errou, mas ao mesmo tempo eu disse como que ele deveria acertar. Melhorar para acertar, não conter [constar] a resposta, mas mostrar o caminho. . . . A gente tem que ter o senso crítico do que está colocando no papel: vale a pena escrever dessa forma? Eu posso escrever de outra forma? A pessoa vai entender melhor se eu escrever assim? (Trechos 229 e235).

Pelo que ela expressa e a partir do que pontuamos sobre os cuidados dos professores-tutores com as mensagens dos fóruns, vemos que se trata do uso planejado e produtivo da ação comunicativa (Scherer, 2008), a qual visa a interação entre os sujeitos superando a mera informação pela informação. Tem a ver com os elementos metacomunicativos que estão para além do apenas transmitir uma informação, mas visam articular qualitativamente as estratégias de comunicação e contexto entre emissor-receptor, de forma que o comunicado gere sentido produtivo para ambos (Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004).

E aproveitando os trechos da entrevista da docente, na parte grifada, temos um exemplo de condução do processo em favor da autonomia, onde o erro do cursista é visto como ponto de reorientação (renegociação) e potencial ao acerto. Isso exemplifica uma forma produtiva e significativa de mediação pedagógica e de promoção da ZML, em que o desafio é reapresentado mantendo a zona de limite de ação para o estudante. Para tanto, propõe-lhe o foco da atividade e lhe desafia a por em jogo o que sabe e descobrir o que pode vir a saber a partir desse processo de interação (o que leva a ZPA). É um interjogo bidirecional (Valsiner, 1994), em que docente e discente vão gestando a ação um do outro no processo.

Esse suporte à regulação das atividades requer abertura à ação comunicativa (Scherer, 2008) entre docente e discente, situação que uma das cursistas demonstra em determinado trecho de sua fala ao contar como se sentiria caso não pudesse contar com esse auxílio do professor-tutor: “[. . .] você fica desesperado, mas ele conseguiu dar essa liberdade, do tipo você perguntava: oh, eu posso fazer isso? Eu posso fazer aquilo? . . .” (C4, trecho 119), sentir-se à vontade com a mediação e orientação do docente é uma característica relevante da prática pedagógica dialógica e coconstruída entre pares corresponsáveis pelo processo e resultados a serem alcançados.

Cria-se e mantém-se, assim, um canal aberto de comunicação entre docente e estudante, o que favorece a proximidade entre esses atores e um suporte que permite ao professor situar-se sobre as condições de aprendizagem do estudante. Para tanto, utiliza-se dos meios de comunicação que forem viáveis, tanto os do AVA (e. g. mensageiro), quanto outros (conversa no Skype, Hangout, celular) para favorecer e potencializar a intercomunicação, como exemplificam o seguintes trechos (359 - 369) do diálogo com a professora-tutora:

Pr^aT: — *Eu uso mensageiro, o e-mail . . . telefone, para casos extremos, que eu já expliquei mil vezes e ele não entendeu mesmo. Até quando eu faço o tutorial e ele não entende. Eu nunca cheguei a usar Skype , nem Chat. É mais o mensageiro, e-mail e o telefone. A webconferência também.*

P : — *A webconferência geralmente do próprio ambiente?*

Pr^aT — *É, aquele, o RNP.*

P: — *Ah, tá. O Skype e o Hangout, nunca utilizou?, Por que, nunca precisou?*

Pr^aT: — *Porque para os nossos alunos, nem sempre eles estão na frente do computador, mas está com celular, tanto que eu não ligo primeiro para o número fixo, eu ligo para o celular . . .*

P: — *. . . para ter certeza que vai encontrá-lo.*

Pr^aT :— *. . . isso, onde quer que ele esteja, vai atender o celular, se não atender eu deixo mensagem na caixa postal. . .*

P : — *. . . rum, rum. . .*

Pr^aT: — *. . . mas, só em extrema necessidade! E-mail eu mando assim: “Olha estou te escrevendo por e-mail porque eu te mandei por mensageiro e você não me respondeu. . .”*

P: — *. . . ou seja, você notifica ali que já está registrado na plataforma . . .*

Pr^aT: — *. . . exatamente! “. . .portanto, estou sentindo sua falta no curso, peço que você acesse o moodle, leia as minhas mensagens que te enviei por lá, e responda por lá”.*

Nesse destaque, além de observamos como a professora-tutora está disposta a lançar mão de qualquer meio viável e eficaz à comunicação com seus cursistas, vemos também que a docente

apresenta elementos que devem fazer parte dos cuidados em relação à eficácia dessa comunicação e respaldo ao seu trabalho. Desse modo, buscar manter toda conversa via AVA, isso possibilita um registro das ações no ambiente que serve como um banco de dados de suporte e acompanhamento das ações desenvolvidas pelos atores. Informações que podem ser consultadas para tirar dúvidas e, com isso, planejar estratégias de suporte ao final ou durante o processo do curso. O professor-tutor também demonstrou igual cuidado e disposição em se comunicar com o cursista, para tanto, usa dos recursos do AVA, mas, se necessário, acha válido o uso de outros recursos.

Complementar a essa questão, além de reorientar as atividades, os docentes apresentaram ações de regulação do ritmo do processo de desenvolvimento do curso por parte dos cursistas/turma. Aspectos percebidos na situação 2, em que os docentes buscaram informar aos cursistas/turma sobre as pendências, sobre as atividades que precisavam de mais atenção e sobre prazos. Nos três exemplos, a informação e preocupação dos docentes serve como recurso para que os cursistas e/ou grupo se atentem e busquem agilizar as atividades e pendências (ajustes dentro da ZML). E no próprio contexto da mensagem, como na parte que sublinhamos, os docentes aproveitam para reorientar e estimular a atuação colaborativa entre cursistas, o que indica a intenção de promover a aprendizagem com o outro pelo compartilhamento de experiências e coconstrução do conhecimento (meta orientada à ZPA).

4.3.1.1.4 Esclarecer dúvidas técnicas

Esse foi outro suporte constante de ambos profissionais, tanto no *Fórum de Dúvidas*, no *Fórum de discussão*, quanto via mensageiro do AVA, procuraram esclarecer o mais prontamente possível as dúvidas técnicas que os cursistas lhes apresentavam, os exemplos abaixo ilustram essa aspecto:

Fórum de Notícias

Olá ... ,

- 1 - Aconselho utilizar os navegadores de internet: Chrome ou Mozilla;
 - 2 - Clique em "Escolha um arquivo..." abrirá uma tela na qual deverá clicar em "Enviar um arquivo".
 - 3 - Escolha o arquivo e o envie.
- Atenção: Tamanho máximo para novos arquivos: 300Mb
Caso não consiga inserir a foto entre em contato novamente.
Estou a disposição.
Atenciosamente,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Fórum de Dúvidas – Semana 5

Oi C...,

De forma geral gravadores e celulares gravam o áudio diretamente no formato mp3! Você precisa ver a extensão do arquivo após a gravação. Se for mp3 basta enviar para a plataforma. Se for outro formato basta utilizar o conversor.

Espero ter ajudado.

Um abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

Atitude que se mostra relevante por otimizar o processo, além de possibilitar que professor e estudante juntos, em ação conjunta e coparticipada, possam ir construindo o desenvolvimento das atividades sabendo como superar cada dificuldade e quais potencialidades podem ser geradas a partir disso. E, vale ressaltar, que hoje em dia o discente da EaD, em sua maioria, domina e tem rica experiência no uso das TDIC, nesse sentido, o docente precisa qualificar-se para que não fique

[. . .] muito limitado, pois nós já temos estudantes que estão anos luz, utilizando outras mil ferramentas e eu vejo que, às vezes, nós temos tutores que ainda estão muito restritos a [ao uso de] outros tipos de tecnologia que possam dar esse suporte (PS2, trecho 115).

O domínio do uso das TDIC, pelo menos às relacionadas à EaD *online*, é uma habilidade importante para o professor-tutor poder atuar com a devida competência (Belloni, 2001; Kenski, 1998; Mauri & Onrubia, 2012; Palloff & Pratt, 2002) e autonomia no AVA, como referendado nas falas a seguir:

o domínio da plataforma e da ferramenta é fundamental porque frequentemente os alunos terão dúvidas técnicas. . . por mais que a gente tenha . . . o pessoal lá pra resolver os problemas técnicos, tem algumas dúvidas técnicas que você pode sanar imediatamente, se você tiver o mínimo de domínio da plataforma . . . quanto mais rápido você conseguir resolver esses problemas, antes de passar para o pessoal do suporte, seria ótimo! Mesmo porque o pessoal do suporte também tem uma demanda muito grande, se você trabalhar no curso com muitos alunos quanto menos você sobrecarregar esse pessoal do suporte, melhor né?! (Pr^oT, trecho 55).

Eu domino as ferramentas do moodle . . . é um diferencial, porque eu não preciso ficar perguntando para o meu professor supervisor, nem para o suporte técnico [. . .] se as minhas ferramentas estão dentro do moodle, então eu tenho que dominar as ferramentas

do moodle . . . se o tutor domina as ferramentas de trabalho ele vai resolver o problema mais rápido, tudo bem, teve um suporte técnico, . . . , mas se o tutor conhece as ferramentas e sabe como corrigir, se ele presta atenção na situação, analisa e tem a solução para resolver, o aluno vai ter um feedback com um tempo de resposta mais curto e vai sofrer menos, porque vai ficar menos ansioso, menos preocupado (Pr^aT, trechos, 347 - 353).

Os professores-tutores demonstram consciência sobre a relevância dessa competência e vemos, em suas falas, que no acompanhamento do processo ela pode contribuir com a dinâmica dos *feedbacks* e suporte aos cursistas e, também, possibilita a autonomia do próprio professor-tutor. O fator tempo de resposta às dúvidas do estudante, como indicado pelos docentes, é uma qualidade indispensável nesse tipo de suporte ao processo de ensino-aprendizagem *online*. Retornaremos a esse aspecto quando refletirmos mais adiante sobre *feedback*.

Ainda nesse ponto, a consigna (orientação) abaixo feita pelo professor-tutor no *Fórum da Atividade Áudio* da Semana 5 da *Oficina Hora de Praticar* orientando os cursistas sobre uma atividade, demonstra o empenho do docente em deixar a comunicação o mais clara possível:

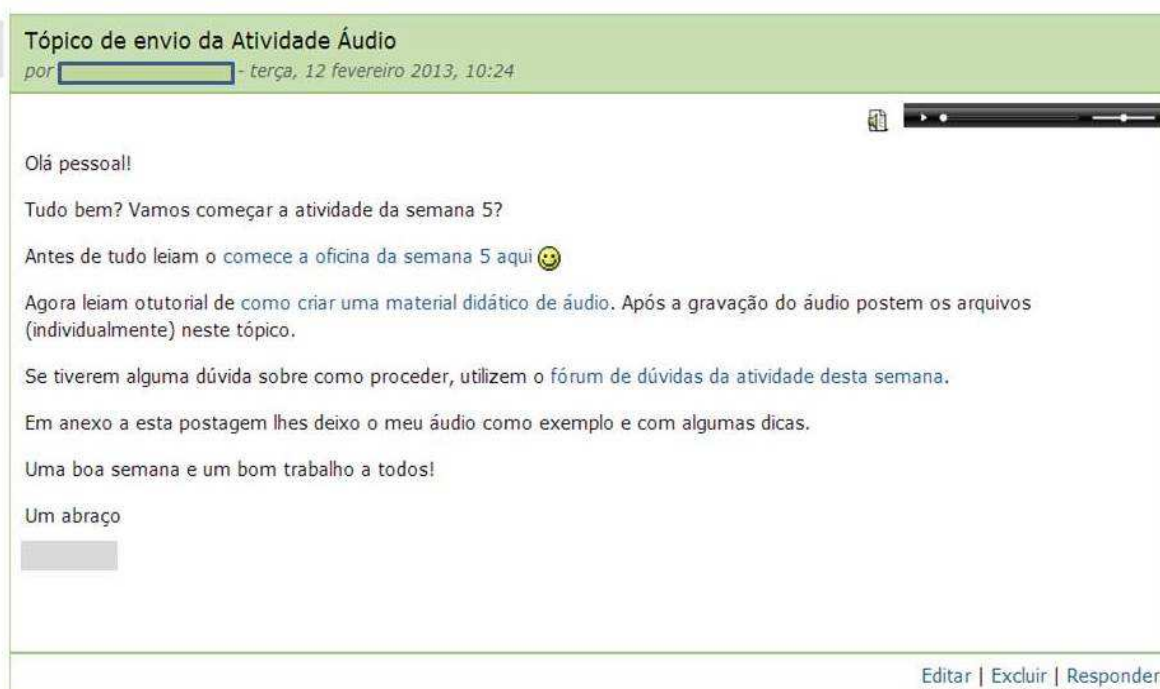


Figura 7 Post de abertura do Fórum da Semana 5 da Oficina Hora de Praticar

O docente não só indica, mas também desenvolve a atividade colocando-se como referência para o suporte instrucional dos cursistas. Além de diversificar a comunicação utilizando dois recursos: o registro escrito e o arquivo de áudio, a atitude pode potencializar a ação autônoma do cursista por auxiliá-lo na possível dúvida técnica durante a execução da atividade.

Frente a esses pontos, com base em Anderson, Rourke, Garrison e Archer (2001, pp 3-4), o professor não precisa ser um *expert* em tecnologia, para isso, segundo os autores, deve existir uma equipe de tecnologia como suporte, porém conhecer o essencial das TDIC e dos recursos do seu espaço de trabalho (AVA) é algo indispensável para qualificar a atuação pedagógica e eficaz desse profissional (Mauri & Onrubia, 2010). Como acentuado pela professora-tutora, refere-se a um profissional que domine as suas “*ferramentas de trabalho*” o que, conseqüentemente, concorre para a ação autônoma do estudante e também do próprio docente.

4.3.1.1.5 Organização pessoal para atuar

Na entrevista, os professores-tutores informaram que dispõem de horário específico e regular para estudarem e atuarem no curso, como é possível constatar em suas falas:

Eu tinha horário específico [. . .] Pelo mensageiro, eu deixava sempre aberto, sempre que eu recebia uma mensagem, . . . mesmo que eu estivesse fazendo outra coisa, eu respondia. . . correção de atividades e interação no fórum eu tinha um horário (Pr^oT, trecho 23).

. . . então, eu entro no horário do almoço, pra ver aquelas coisas mais urgentes, às vezes aqueles alunos que estão desesperados, . . . que não conseguem fazer alguma coisa. E à noite é aquela dedicação de ler tudo. . . eu anoto tudo, faço as minhas planilhas no Excel para ficar bem fácil ao final quando eu vou fechar a nota. . . (Pr^aT, trecho 199).

Essa preocupação é de grande importância considerando que as ações pedagógicas requerem que o docente disponibilize de tempo para se organizar e oferecer o devido suporte as suas atividades e responsabilidade com a qualidade do curso. Em termos de EaD *online*, isso é significativo pois, na área, a depender da realidade da Instituição de Ensino Superior, ainda não se pode contar com profissionais com atuação/dedicação exclusiva, por isso, na maioria dos casos, os docentes agregam o trabalho nos cursos *online* como uma função a mais entre as que já têm em outras da modalidade presencial (Lapa & Pretto, 2010). Fato que leva, às vezes, alguns profissionais justificarem sua falta de tempo em dedicarem-se ao trabalho assumido na EaD *online*.

Contudo, o que percebemos, com o próprio exemplo da atuação dos participantes investigados, é que, independente dessa variável, a preocupação com a gestão eficaz de tempo refere-se a uma ação, cuja seriedade, supera o espontaneísmo e a falta de compromisso com qualidade do processo de ensino-aprendizagem *online*. Situação que é produto da adoção de uma abordagem pedagógica que visa resultados eficazes e comprometidos com a educação *online* como possibilitadora de construções epistemológicas do conhecimento que beneficiem possíveis (trans)formações protagonizadas por seus atores (professores, cursistas, supervisores, etc.). Trata-se

de um fazer da docência que conta com a seriedade e comprometimento ético e estético com a prática de educar para além do apenas transferir conteúdos (Freire, 1996/2007).

4.3.1.1.6 Acesso regular ao AVA

Outro aspecto que contribui para essa qualidade refere-se ao nível de presença do professor no AVA. Para tanto, é preciso manter uma regularidade de acesso ao ambiente do curso, especialmente em dias alternados, para que haja possibilidades de acompanhar e contribuir com o ritmo do processo de desenvolvimento das ações. Essa frequência regular, tanto ajuda no desenrolar das construções epistêmicas nos fóruns de discussão, quanto em ajustar o processo dando suporte às dúvidas e orientações demandadas pelos estudantes ao longo do curso. Os estudantes *online* contam com essa presença proativa do professor, como afirma a cursista abaixo:

[. . .] eu acredito que o tutor tem que estar presente, acredito que a primeira coisa é a presença do tutor; porque aí o aluno vê que não está sozinho, o tutor ele tem que fazer essa mediação, . . . ele tem que está ali. Basicamente, a partir do momento que ele está presente, . . . ele está transferindo a questão da motivação por estar sempre entrando em contato com o aluno, independente que seja por mensagem, pelas atividades . . . a presença do tutor é fundamental! (C2, trecho 107).

Isso foi algo que os professores-tutores buscaram garantir, como podemos perceber nas seguintes tabelas com o registro da frequência desses profissionais nos fóruns de discussão:

Tabela 1

Acesso aos Fóruns de discussão - Professora-tutora

Semanas	Dias/datas de participação nos Fóruns								Nº de acessos/ semana
Semana 1 * (16 a 22/01)	16/01 (1x)**	17/01 (1x)	18/01 (1x)	19/01 (1x)	20/01 (2x)	22/01 (1x)	23/01 (1x)	25/01 (1x)	9
Semana 2 (23 a 29/01)	23/01 (1x)	25/01 (2x)	28/01 (2x)	31/01 (1x)	-	-	-	-	7
Semana 3 (29/01 a 05/02)	29/01 (1x)	3/02 (1x)	4/02 (1x)	6/02 (1x)	-	-	-	-	4
Semana 4 (06 a 12/02)	6/02 (1x)	9/02 (1x)	14/02 (1x)	-	-	-	-	-	3
Semana 5 (13 a 19/02)	12/02 (1x)	13/02 (1x)	16/02 (2x)	20/02 (1x)	22/02 (1x)	24/02 (1x)	-	-	7
Semana 6 (20 a 27/02)	18/02 (1x)	22/02 (1x)	26/02 (1x)	27/02 (1x)	-	-	-	-	4

Nota: *O fórum da semana 1 – foi prorrogado - funcionou durante 2 semanas ; ***(x) Número de intervenções.

Tabela 2

Acesso aos Fóruns de discussão - Professor-tutor

Semanas	Dias/datas de participação nos Fóruns								Nº de acessos/ semana
Semana 1 * (16 a 22/01)	16/01 (1x)**	18/01 (1x)	19/01 (1x)	21/01 (2x)	23/01 (1x)	-	-	-	6
Semana 2 (23 a 29/01)	23/01 (1x)	24/01 (1x)	26/01 (1x)	28/01 (2x)	29/01 (4x)	-	-	-	9
Semana 3 (29/01 a 05/02)	29/01 (1x)	2/02 (1x)	4/02 (1x)	-	-	-	-	-	3
Semana 4 (06 a 12/02)	5/02 (1x)	8/02 (1x)	11/02 (1x)	-	-	-	-	-	3
Semana 5 (13 a 19/02)	11/02 (1x)	16/02 (3x)	17/02 (2x)	18/02 (2x)	19/02 (1x)	-	-	-	9
Semana 6 (20 a 27/02)	19/02 (1x)	23/02 (1x)	25/02 (1x)	-	-	-	-	-	3

Nota: *O fórum da semana 1 – foi prorrogado - funcionou durante 2 semanas ; ***(x) Número de intervenções.

Nessas tabelas registramos os dias/datas dos acessos com intervenção de cada professor-tutor. Podemos perceber que ambos buscaram, durante todas as semanas do curso, participar pelo menos em três dias alternados o que demonstra uma ação eficiente à qualidade do suporte ao processo de ensino-aprendizagem, considerando que, exceto a semana 1 que, por necessidade de ajustes no calendário, teve que ser prorrogada, todas as semanas tiveram apenas sete dias de funcionamento para o desenvolvimento das atividades. Intercalar o acesso em dias alternados, fazendo intervenções produtivas, demonstra a preocupação em acompanhar e mediar o processo de construção do conhecimento, e possibilita que o docente, sem perder o *timing*, acompanhe de maneira mais assistida e tenha como fazer ajustes necessários para que o processo atinja o objetivo almejado.

Vale ressaltar que eles mantiveram essa presença, em termos de dar suporte mediando as interações e promovendo construções epistemológicas, não apenas nos fóruns de discussão, mas também em outros espaços em que os cursistas necessitavam de maior assistência como o *Fórum de Dúvidas*. Situação que despertou a atenção dos cursistas como vemos nesses depoimentos:

[. . .] acho que foi bem legal, assim, porque ele [professor-tutor] estava sempre lá, sabe?! Tipo nos momentos que eu podia ficar direto ele respondia super-rápido. . . (C3, trecho 98).

[. . .] o diferencial da . . . [professora-tutora], nessa turma, . . . , é que ela estava lá o tempo todo! . . .(C 2, trecho 65).

Vale ressaltar que, como aparece nas partes grifadas, esse ‘estar’, na perspectiva que defendemos, refere à participação ativa, dinâmica e proativa do docente durante todo o processo de mediação da construção do conhecimento, nesse caso, implica em buscar frequentar os espaços organizados no curso para isso oferecendo o suporte (epistemológico, material, social e afetivo) necessário à promoção da aprendizagem do estudante/cursista.

Preocupação expressa nesse turno de diálogo da entrevista (Trechos, 31-33) com o professor-tutor:

Pr^oT: — [. . .] depois que eu passei a atuar em ensino a distância eu vi que certos cuidados tem que ser necessários para que o aprendizado aconteça então, não digo ficar em cima do aluno, mas se você não se mostrar presente lá . . . , às vezes, o aprendizado não é tão eficiente.

P: — . . .você falou assim: “eu preciso estar presente lá”. . . me defina um pouco esse “estar presente” .

Pr^oT — Não necessariamente online o tempo inteiro, . . . quando eu digo estar presente é o aluno ver minha presença, por exemplo, ver que eu dei meu feedback no fórum e que se ele postar outra coisa eu vou estar lendo [. . .] então eles não vão escrever uma coisa copiada Efetivamente, se eu não tiver esse cuidado de me manter presente lá, de mostrar que eu estou lendo, de responder, eles vão colocar qualquer coisa, entendeu?! Porque é o que eu te falei eu não tive feedback instantâneo, eu tive feedback assíncronico, então . . . ele não vai ter a preocupação ou saber mesmo se ele está errado ou se está certo.

O profissional demonstra sentir-se corresponsável pelo processo de aprendizagem do estudante. Ou seja, em fazer-se parte de um processo de coconstrução, em que a presença participativa e provocativa do outro experiente (professor) é indispensável para criar, organizar e conduzir as situações (promoção da ZML) que podem levar à aprendizagem, dando ao estudante recursos necessários (ajustes das atividades, indicação e reorientação sobre possíveis equívocos, etc. - promoção da ZPA) para poder atuar crítica e autonomamente durante o curso.

4.3.1.1.7 Atenção ao perfil da turma

Conhecer o público com o qual se trabalhará, podendo organizar as atividades e ações pedagógicas para atender as suas necessidades e características é outra ação docente

importante. Nesse sentido, percebemos que os professores-tutores atentaram a esse fator durante o processo de interação com as suas turmas, usando de estratégias específicas, de mensagem para resgatar cursistas que deixaram de participar, etc. Sobre essa questão os professores-tutores justificam o seguinte:

Eu me preocupo em perceber os alunos . . . eu os observava no fórum . . . eu conseguia ter uma ideia boa assim de quem era mais aplicado e quem era menos aplicado . . . na primeira semana você já consegue traçar um perfil (Pr^oT, trecho 107).

[. . .] quando eu conheço o terreno eu sei como eu vou agir, e antecipo os problemas, já apontando as soluções antes de acontecerem” (Pr^oT, trecho 406).

Assim, pelo que eles expõem, conhecer o perfil da turma implica em potencializar suas ações pedagógicas, buscando atender as necessidades da turma e/ou do estudante. Os professores demonstram, com isso, uma postura de cuidado e de atenção às estratégias a serem utilizadas para favorecerem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem *online*. Mesmo porque, como salientado pela professora-supervisora 1:

[. . .] minimamente, se está trabalhando com educação a distância toda turma tem um perfil e você, de certa forma, tem que saber sobre o perfil dessa turma. E no andamento você vai descobrindo como ela é, e como você vai trabalha-la. [. . .] você conhecendo a turma, você pode trabalhar melhor o seu conteúdo, [. . .] acho difícil você passar numa turma sem conhecer seus alunos! (Trecho 27).

O que os professoras-supervisoras e professores-tutores apresentam sobre a atenção ao perfil da turma ou estudante, tratando-se da EaD *online*, esse fator é indispensável, pois requer atenção às características específicas do seu público discente, que se refere a pessoas adultas e trabalhadoras que, em sua maioria, dispõe de pouco tempo, está buscando atualizar-se ou completar sua formação inicial (Belloni, 2001; Coiçaud, 2001; Paloff & Pratt, 2002; Ramos et al., 2013).

Ciente dessas características o professor-tutor poderá criar estratégias de como deve atuar atendendo a singularidade da entre o desenvolvimento real da sua turma/estudante e o desenvolvimento potencial com sua intervenção, ele, ao longo do processo, coaduna de maneira a estimular e concorrer com o interesse do estudante e o faça continuar e lançar-se à aprendizagem (operando competentemente dentro do sistema ZDP/ZML/ZPA).

4.3.1.1.8 Comunicação dos critérios de avaliação

O Guia do Curso (2013) expunha a seguinte concepção de avaliação da aprendizagem:

Partimos da *perspectiva interacionista, pois entendemos que você é sujeito ativo e possui conhecimentos imprescindíveis à colaboração e ao compartilhamento de ideias sobre a prática da tutoria na UAB/UnB*. Dessa forma, a concepção de avaliação do curso é formativa, o que implica na inclusão de atividades que visam acompanhar o processo de cada um na construção de seus conhecimentos e de suas competências. Portanto, todas as atividades elaboradas estão comprometidas com a reflexão e a prática de cada um de vocês (p. 3, ênfase adicionada).

A citação explícita que o curso se baseará na concepção processual e coconstruída de avaliação, em síntese, o procedimento avaliativo estaria em favor da qualificação das ações construídas no processo pedagógico, como uma bússola indicando caminhos e pontos potenciais de ação. Focando, para tanto, no interjogo do trabalho colaborativo e das atividades construídas individualmente. Buscamos, então, observar a relação desse pressuposto com as ações desenvolvidas no AVA do curso.

Assim, no que se refere à especificação e aos ajustes dos critérios de avaliação, percebemos que eram discutidos (negociados) entre professores-tutores e professores-supervisores durante as reuniões presenciais e *online* no *Fórum de Coordenação Pedagógica*. O que era decidido nessa negociação os professores-tutores comunicavam semanalmente aos cursistas no *Fórum de Notícias*, como nesse exemplo:

Fórum de Notícias
Critérios de Avaliação - Semana 1

Olá cursistas!
Verifiquem os critérios de avaliação da Semana 1:
📅 Fórum de Discussão: AVA Moodle: Características e Usos e na Oficina Hora de Praticar.

- Dinâmica no **Fórum de Apresentação** – 5 pontos
- Dinâmica no **Envio de mensagem** – 5 pontos

Total da Avaliação: 10 pontos
Não percam os prazos!
Um abraço,
. . . (Professora-tutora)

Porém, segundo as professoras-supervisores, devido ao pouco tempo de cada semana para trabalhar as atividades em dois ambientes diferentes (Ambiente 1 e *Oficina Hora de Praticar*), esses critérios não puderam, com antecedência, serem criados via negociação entre professor-tutor e cursistas. Mas, as professoras também observaram que isso não indicava inflexibilidade a possíveis alterações a partir da opinião/questionamento de algum cursista/turma junto ao(à) seu(sua) professor(a)-tutor(a) conforme situações e necessidades específicas. Contudo, mantendo

consenso e coerência com relação aos objetivos de aprendizagem proposto pelo curso. Postura que sugere a consciência da ação dialógica (Freire, 1996/2007) e relação de horizontalidade entre esses atores (professores – supervisor e tutor – e cursistas) do curso.

Um fator que contribui com essa abertura ao diálogo via negociação é possível ser observado em duas situações durante o curso, as quais consideramos de grande significado semiótico em relação ao processo de canalização cultural entre os participantes do processo. Ambas ocorridas na turma do professor-tutor. Em uma primeira situação, o docente, necessitou junto às professoras-supervisoras, ajustar e reelaborar as metas de trabalho e de avaliação para atender às necessidades educacionais de uma cursista vítima de luto familiar, que estava propensa a desistir devido a sua condição emocional. Com os reajustes (flexibilização de tempo, comunicação/suporte pessoal via Skype, sugestão de assessoria de um familiar, disponibilização do professor-tutor em reconduzir as atividades de grupo/dupla, etc.) a cursista conseguiu concluir as atividades e o curso com desempenho dentro do esperado.

É um exemplo de trabalho colaborativo e de suporte, tanto às questões cognitivas quanto afetivas, ao processo de aprendizagem da cursista, isso implica em um diálogo entre a presença social e cognitiva (Garrison & Anderson, 2005) dos docentes em função do sucesso da participação da discente. O que, em paráfrase à Freire (1996/2007), simboliza também o uso do bom senso no percurso e um compromisso ético com tal resultado.

Nesse contexto, a atitude proativa do professor-tutor foi ressaltada pela professora-supervisora 1:

. . . ele foi assim tão rápido, recebeu a mensagem da irmã da aluna, já me mandou: “professora o que é que eu faço?! O que é que a gente pode fazer para ajudar?” E aí eu falei, calma que eu vou verificar e já vou te mandar a resposta. Aí conversei com a . . . [professora-supervisora 2] e mandei mensagem pra ele [. . .] então, ele enviou mensagem [à cursista]. Ele foi muito rápido, muito perspicaz, ele foi muito humano no processo . . . isso fez muita diferença . . . (Trecho 119).

A partir do que Valsiner (2012, p. 55) defende sobre “mediação cultural da autonomia pessoal”, o interessante, nesse caso, foi perceber como o processo de solução da situação em parceria com as professoras-supervisoras contribuiu com a autonomia do docente. Isso porque, na interação com as professoras – “o que eu faço”/ “o que a gente pode fazer” – (mensagens comunicativas externas - regras), com a tensão da situação (no aqui e agora) e com o compromisso frente à aprendizagem da cursista (significados pessoais subjetivamente construídos), o professor autorregulou suas ações e agiu pautado pelas questões contextuais descritas e pela orientações das professoras, mas de forma singularmente sua. Assim, o contexto e a condução mediadora das

professoras-supervisoras contribuíram com a sua formação, enquanto docente *online*, e com sua autonomia para agir de maneira madura e competente em face da situação.

Outro fator que contribui para a questão foi a ação comunicativa (Scherer, 2008) entre os três docentes. Além de eficiente, representou sinal de efetiva parceria e confiança necessárias para que resolvessem com possível êxito o referido desafio. Voltaremos mais a frente a esse assunto ao abordarmos a relação comunicativa entre esses atores (professor-supervisor e professor-tutor).

Na outra situação o professor-tutor teve que lidar com a necessidade de rever sua posição frente ao questionamento de nota de uma cursista. Como podemos acompanhar na passagem transcrita a seguir:

Pr^oT: — *Tinha uma aluna que era muito boa e aí eu fiz uma avaliação no trabalho dela que, se eu não me engano eu dei 9, não dei 10 ... daí ela mandou um e-mail querendo saber por que que eu tinha dado 9. ... eu falei: olha, ... por isso, por isso e por isso... daí ela falou: mas, eu não concordo com seu argumento. Ela, então, argumentou bem, ... daí eu corriji e falei: você tem razão, você sabe o que você está falando, . . ., eu vou corrigir sua nota! E corriji a nota.. [. . .]*

P: — *[. . .] então, quer dizer também que a interação dela com você, ajudou sua ação? Também lapidou a sua ação?*

Pr^oT: — *Sim, bastante! Eu acho que a interação dos alunos é extremamente importante, porque você vai saber se você está fazendo alguma coisa errada né, e a gente erra, né? Ninguém é perfeito. . . . e o seu valor de julgamento, às vezes, é diferente do valor de julgamento do aluno, então ele tem todo o direito de discordar de você, se ele conseguiu argumentar porque está discordando de você, de uma forma coerente e dentro dos critérios de avaliação, se fizer sentido, não vejo problema em alterar a avaliação, ou a forma de agir em relação aquele aluno ou ao restante da turma . . .*

P: — *. . . isso não destitui . . . o seu papel, ou a sua autoridade, enquanto professor-tutor ?!*

Pr^oT: — *Não! . . . o fato dele me questionar, não está dizendo que eu sou incompetente, está querendo saber por que que eu fiz isso. . . aliás, o fato que mostra que você é competente e é um profissional que está preparado pra fazer aquilo [revisar, avaliar], é a capacidade de aceitar ou não se a argumentação dele [aluno] está certa! Então, eu acho que todo o feedback que eu puder ter dos alunos é superválido pra adequar a isso, tanto os pontos positivos, quanto os negativos (Trechos 109 - 113).*

A cursista a qual o professor-tutor se refere nesse trecho é a cursista 4 que, na entrevista, fala dessa liberdade dada pelo docente à turma/estudantes: “. . . até a liberdade mesmo de questionar as notas, as avaliações . . . ele possibilitou, . . . acho que esse foi o ponto estratégico: ele estava voltado realmente pra dialogar mesmo . . .” (C4, trecho 119) e, em outro trecho desse diálogo, ela usou o fato da revisão da nota para exemplificar essa interação comunicativa com o docente:

Eu questionei. . . você tem que justificar né, o porquê, não é só simplesmente: ah, minha nota está errada, por que que é assim? Não. Eu já fui . . . como professora mesmo: . . . fiz . . . como se fosse um recurso, né?! [risos] então, . . . foi bem escrito. . . se a gente não souber se expressar muito bem aí tem problemas nas revisões [de notas] . . . mas, no caso, eu consegui me expressar . . . aí, ele entendeu e eu consegui o recurso [a revisão da nota] (C4, trechos 165 -167).

Nesses episódios, presenciamos um processo de negociação, em que o professor-tutor demonstra sua atitude à disponibilização ao diálogo e vemos a atitude consciente, ativa e reflexiva da cursista, que busca interagir, questionando e conjugando elementos necessários para autogestar criticamente sua formação (Freire, 1970/1994, 1992/1999, 1996/2007). Assim, por meio de um processo bidirecional, a ação de um regula a ação do outro. Dinâmica que oferece elementos de coconstrução semiótica (no aqui e agora) que serão significados de forma singular por ambos e que acrescerão aos seus conhecimentos particulares (internalização) e influenciarão dialeticamente em suas ações futuras em relação ensino-aprendizagem (externalização) (Valsiner, 1994, 2012).

As duas situações e os caminhos encontrados pelos profissionais (professor-tutor e professoras-supervisoras) demonstram a convergência entre a concepção de avaliação apresentada no *Guia do curso* e as ações dos agentes educacionais para que o processo avaliativo dos cursistas fosse processual e qualitativo. Nesse contexto, ressaltamos a atenção ao processo de coconstrução intersubjetiva entre os professores (supervisor e tutor) e destes com os cursistas no AVA. Tal elemento, dentro de ambientes virtuais, cujos processos de ensino-aprendizagem são mediados pelas TDIC/internet, atualiza esse espaço (Levy, 1999) como de convivência entre pessoas que semioticamente constroem significados *ingroup* (Valsiner, 2012) a partir das ações produzidas e compartilhadas em favor de uma meta em comum.

As ações dos professores nessa subcategoria demonstram que ao se preocuparem em usar estratégias para organizarem as atividades e o suporte aos cursistas, colaboram com o processo de ensino-aprendizagem sem perder de vista os objetivos dos cursos e do conhecimento a ser construído, o que pode representar uma importante estrutura de suporte ao potencial da ação autônoma dos cursistas. A reflexão desses pontos é relacional ao tópico a seguir sobre as formas e

objetivos da promoção e manutenção da gestão da participação social no AVA, especialmente, nos fóruns de discussão.

4.3.1.2 Gestão da participação social

Dentro do campo conceitual desse elemento, no processo de análise dos resultados que caracterizam essa subcategoria, percebemos dois aspectos: (a) Estímulo à participação e (b) Estabelecer questionamentos que levem à rede de discussão. Estão relacionados com a interação entre os pares, especialmente na ZDP, que consideramos importantes promotores de significados para a gestão da participação social e, conseqüente, qualidade do processo de aprendizagem dos cursistas. Tais aspectos são especificados a seguir.

4.3.1.2.1 Estímulo à participação

Os professores-tutores buscaram nos fóruns de discussão elogiar, realçar acertos, incentivar quem estava desanimado, criando um clima de empatia e de parceria tanto entre eles e os estudantes, quanto entre estes e seus colegas. Como confirma a cursista 1 ao se referir a um *feedback* que recebeu da professora-tutora: “. . .ela foi me elogiou . . .isso é importante, por exemplo, elogio, né?! Você saber como colocar as palavras até mesmo ao corrigir alguém, tem que saber como comunicar, achei isso importante também. . .ainda mais que é EaD” (Trechos 67). A fala da cursista indica o que pode acontecer caso não seja criado um clima de atenção/empatia e presença dos agentes educacionais na EaD: a ampliação da distância (social, psicológica e física) entre professor-aluno e a sensação, do estudante, de estar solitário.

Nesse sentido, os comentários dos professores-tutores pesquisados publicados em fóruns de discussão do curso apresentados a seguir, demonstram como se preocuparam em dar a devida devolutiva e suporte de incentivo ao cursista e turma:

Fórum da semana 1

Olá I. . .,
Seja bem vinda! Que observações interessantes!
[. . .]
Relatem as suas experiências, construiremos uma discussão produtiva neste espaço.
Um abraço,
. . . (Professora-tutora)

Fórum da Semana 3

Olá K. . . , M. . . , J. . . , M. . . , G. . . , J. . . , N. . . , I. . . , M. . . , e demais cursistas.

Agradeço a participação de todos! A contribuição de vocês é enriquecedora. Confesso que a cada fórum aprendo muito com todos. A soma das experiências de todos constrói discussões que nos levam a pensar e a repensar o nosso trabalho. Não há dúvida da grandiosa responsabilidade que os tutores possuem no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

A costura deste fórum ficará bem interessante, sendo assim a farei amanhã. Portanto, continuem esta gostosa discussão!

[. . .]

Parabéns pelo desempenho!

Um abraço,

. . . (Professora-tutora)

Fórum de discussão da semana 1

Olá pessoal,

Estou muito feliz com a nossa discussão. Creio que vários pontos importantes foram abordados aqui [. . .]

Desde já, agradeço a todos pelas participações e continuem o bom trabalho!

Um abraço

. . . (Professor-tutor)

Vemos que os professores-tutores, além de elogiarem e indicarem como se sentem em relação ao trabalho desempenhado pelos participantes, também estimulam à continuidade da reflexão. Essa atitude faz com que os estudantes sintam-se motivados a continuarem a participar e perceberem que são notados no processo. E, ainda, ao agradecerem a participação, posicionam-se com humildade (Freire, 1996/2007) em relação ao outro com quem intervém. Isso, no processo de ensino-aprendizagem de adultos, possibilita a horizontalidade da relação professor-aluno, em que o docente não se exime da sua condição de organizador e *expert* do processo, e não desconsidera o nível do saber de “pura experiência feita” (Freire, 1996/2007, p.29) e conhecimento, também acadêmico, do estudante (Valsiner, 2012; Vigotski, 1978/2007).

Sobre a empatia, um aspecto interessante no comentário da professora-tutora é sua preocupação em relacionar, no vocativo do seu comentário, os nomes dos cursistas que tinham participado da discussão. Características da ação que convergem com o seguinte posicionamento da professora-supervisora 1, ao falar sobre a preocupação que o professor-tutor tem que ter ao buscar um clima de empatia com o estudante:

[. . .] *se você quer conquistar uma pessoa chame-a pelo nome. Então, uma turma pode ter 60 alunos, mas eu vou fazer questão de conhecer meus 60 alunos e de chamá-los pelo nome. Ele entrou na sala, “boa noite fulano!”. Ele não é só uma pessoa que está ali, mas ele é uma pessoa diferente, ele, João, não é a Maria, então ele tem uma identidade. A primeira identidade dele é o nome, da mesma forma na educação a distância, a gente tem que evitar o corta e cola [no sentido de copiar a mesma mensagem como feedback padrão*

a todos os cursistas] [. . .] *Então, isso é sério, essas nuances são importantes, a perspicácia é importante de ter. . .* (Trecho 57).

O efeito de práticas como essa é possível perceber nas três situações a seguir:

Situação 1 – Trechos da entrevista com a cursista 1

C1: — . . . *ela [professora-tutora] deixou claro que é importante entrar todos os dias, então eu fiquei com isso na mente, é importante, beleza, eu vou entrar todos os dias. Até mesmo porque queria ver o que os outros tinham comunicado, ou então, se ela tinha feito alguma observação sobre o que eu tinha falado, então, isso me levava a ver [acessar o fórum] todos os dias . . . [rápida pausa - pensativa]*

P: — . . . *certo. . .*

C1: — . . . *algo parece que me motivava entrar todos os dias. “Será que ela escreveu alguma coisa sobre aquele negócio?”. Então, eu entrava lá rapidinho: “ah, não entrou. . . ah, falou, legal! . . .”*

P: — *[. . .] interessante, na sua fala, quando você diz que ficava atenta sobre o que ela [professora-tutora] falava . . .*

C1: — *... sobre o que eu escrevia!*

P: — . . . *então, isso mostra também como é importante o tutor estar nessa sintonia com o que o aluno coloca. . .*

C1: — . . . *sim, sim. E até os próprios colegas . . .*

P: — *... qual a sensação que dá?*

C1: — *Ah, sei lá. . . eu sou importante também! Olha, eu estou ali no meio [no sentido de incluída na intervenção dos colegas e professora-tutora]! Olha, ninguém está cego em relação a mim! Então, uma coisa que eu achei bacana, uma estratégia da professora, é que ela colocava assim na ordem, se eu escrevia primeiro, depois vinha o João, depois o Pedro, depois a Maria. . . aí ela colocava na ordem: Nara, João, Pedro, Maria, aí continuava o texto, então achei bacana essa estratégia. . . diferente .*

P: — *Se refere ao vocativo, ela chamava pelo nome. . .*

C1: — . . . *isso! Ela chamava pelo nome e colocava na ordem em que você colocava suas ideias lá, uma ordem linear, então ela respeitava essa linearidade quando ela respondia, então, achei bacana isso. . .*

P: — . . . *você olha e pensa: ela foi lendo realmente na ordem que as participações aconteceram, e foi fazendo as costuras. . .*

C1: — *Isso! [enfaticamente] [. . .](Trechos 163 – 177).*

Situação 2 – Mensagem enviada aos cursistas pela docente

Messageiro

Sexta, 25 janeiro 2013

22h31min: Olá Tutores Cursistas,

Boa noite!

Como estão as atividades? Alguma dificuldade? E o fórum? As primeiras contribuições me deixaram inspiradas... quem ainda não participou, participe. Estou ansiosa para ler as suas contribuições e continuar inspirada.

No domingo, 27/01/2013, das 14h às 15h acessarei o chat, caso tenham dúvidas ou anseie apenas por testar a ferramenta.

Desejo um ótimo fim de semana!

Um abraço,

[. . .] (Professora-tutora).

Situação 3- Trecho da entrevista da cursista 2 ao se referir à atenção da professora-tutora com a turma:

. . . foi o feedback que ela dava, o retorno . . . aquele dia de você entrar no moodle e de receber uma mensagem dela quer seja dando bom dia . . . Ela usava mensagem, ela usava a Sala do café, acho que foi uma coisa assim, muito interessante ! (Trechos 127 e 129).

Na situação 1, especificamente nos elementos grifados, conforme o que dissemos antes, é interessante perceber como a atuação intencional e proativa da professora-tutora impressionou a cursista, fazendo-a sentir-se parte importante do processo. Essa atitude demonstra como a ação mediadora da docente, assim como a presença dos colegas no ciclo de trocas, atuam no campo de significados afetivos da cursista, o que pode se reverter em motivação e estímulos para que ela se lance com mais efetividade nas atividades propostas. Tal processo de inter(ação) dinâmica (entre pares) contribui com a regulação e coconstrução intersubjetivas de significados (Maciel, 1996; Valsiner, 2012) sobre ensinar e aprender.

As duas outras situações referendam essa percepção. Ilustram, assim, o processo dual de internalização/externalização referente à canalização cultural resultante do sistema cultural-pessoal (Valsiner, 2012) e de configuração identitária profissional (ver Carlucci, 2013). Pois, o processo das situações resultantes da interação com os colegas e professora (mensagens culturais - interpessoal) e significadas no campo afetivo pessoal (recurso intrasubjetivo) promove, no processo de internalização, construções relativas ao ensinar-aprender, à relação discente-docente e ao clima de aprendizagem no AVA, que contribuirão com suas formas de agir/ser no momento futuro, seja

no momento próximo, enquanto cursistas e/ou em suas atuações como futuros professores (externalização).

Assim, em termos de presença docente, os professores-tutores atuam buscando a manutenção da participação e incentivo dos cursistas, tanto em termos de discussão teórico-epistemológica (presença cognitiva) quanto em relação à promoção à interação (presença social) com os colegas, com o conteúdo e com o próprio docente.

4.3.1.2.2 Estabelecer questionamentos que levem à rede de discussão

Apresentar estratégias que instiguem e alimentem a discussão é importante em um processo de construção crítico-reflexivo do conhecimento *online* (Palloff & Pratt, 2002). Isso se traduz em perceber o ensinar e o aprender como um intercâmbio entre pessoas, levando à ressignificações cognitivas e psicossociais (relação entre presença cognitiva e presença social) (Garrison & Anderson, 2005). Nesse sentido, os professores-tutores, nos fóruns de discussão, não deixavam essa rede se esmaecer até que os sentidos e significados do que estava sendo proposto fosse alcançado. Para discutirmos sobre esse ponto destacamos, inicialmente, as duas situações a seguir:

Situação 1

-

Fórum de discussão da Semana 3

Olá I... e demais cursistas!

Excelente reflexão, I...!

Vamos abrir esta discussão?

" Como o tutor pode ser um habitante e não apenas um visitante?"

"Como o tutor conseguirá propiciar aos estudantes uma interação de “habitante” e não apenas “visitante” do ensino a distância."

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Situação 2 -

Fórum da Semana 2 -

Olá pessoal,

Percebi alguns pontos importantes e comuns nas argumentações de vocês:

- "Os tutores são mediadores do conhecimento". Até aí os professores do ensino convencional também não o são? Apesar de usar meios diferentes a função de um tutor não é a mesma de um professor presencial? Ambos não têm que estimular os alunos, e instigar o aprendizado? Quais são as peculiaridades que tornam a função do tutor tão única?

- Presencialmente dentro de grandes grupos, às vezes é complicado perceber quais os

alunos apresentam mais dificuldades até que cheguem as primeiras avaliações. Na opinião de vocês e, baseados no que vocês leram, essa percepção seria facilitada? Como seria a atuação do tutor neste sentido?

Deixo essas reflexões para que possamos pensar e ir somando mais a nossa discussão.

Uma boa noite a todos e um bom trabalho.

[. . .] (*Professor-tutor*)

Na situação 1 a professora-tutora mantém o elogio à contribuição da participante e como ela mesma propõe abre a discussão a novos direcionamentos para a turma. Na situação 2 percebemos que o professor-tutor também faz o mesmo, mas além de trazer questionamentos, indica pontos de convergência nas construções realizadas no fórum, o que faz com que não se perca o foco principal de aprendizagem (direcionamento à meta orientada) em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado (aqui e agora).

É uma atuação dentro da promoção da ZML (limites/desafios necessários) em objetivo à ZPA (meta de aprendizagem), o que é muito relevante, para compor um ambiente de reflexão com meta de construção epistêmica específica (meta orientada), caso contrário, a discussão se perde ou se esvazia de sentido e significado acadêmico. A atuação dentro desse sistema de ZML/ZPA compreende intervenções produtivas que visam à reflexão dialógica (Freire, 1996/2007), pois além de estabelecer a rede de diálogo (entre pares), deve propor o aprofundamento do debate, isso compreende o docente conduzindo o processo de maneira a oferecer desafios quando necessários, equilibrar os ânimos quando acirrados e apenas observar quando perceber que o grupo está crescendo epistemicamente na tessitura do discurso.

Dentro dessa estratégia de questionamento um fator interessante é quando se valoriza uma participação potencial dos cursistas para desencadear a discussão, como nessa outra intervenção da professora-tutora:

Fórum de Discussão da Semana 3

Olá . . ., e demais cursistas,

Ótimas colocações!

Pergunto:

- como podemos manter os alunos como habitantes constantes? (pensem em ideias além do motiva-los);

- quanto à pergunta da N... "*Como os tutores virtuais devem agir para não sobrecarregar o aluno virtual que cursa aproximadamente 3 disciplinas com tutores virtuais distintos*" será que esta responsabilidade é do tutor a distância? E como ajudar os alunos a lidar com esta "sobrecarga"? Como o tutor presencial e o a distância podem ajudar este aluno? (Grifo da

autora)

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Como vemos, provocar o diálogo valorizando a contribuição da turma/estudante implica no posicionamento docente não como detentor do conhecimento, mas de motivador do processo e do estabelecimento de inter-relação entre os participantes do debate dialógico. Nesse contexto, um aspecto importante é a valorização do outro (colegas) na coconstrução do conhecimento. O outro, desse modo, é mais do que apenas um espectador ou coadjuvante, mas protagoniza também as ações que podem desencadear a produção de resultados significativos de aprendizagem (Valsiner, 1989; 1994; Vigotski, 1978/2007, 1988/1991).

Dentro da EaD *online*, considerando a concepção de aprendizagem de coconstrução e com base nos aspectos culturais, é de grande importância o estabelecimento dessa rede colaborativa de aprendizagem, em que se compreende a inter-relação entre pessoas e seu contexto de (com)vivência como um fator de grande peso para a significação do processo. Para a cursista 2, esse intercâmbio de aprendizagem: “. . . ajuda, muito! Porque isso demonstra que o colega está atento também ao que você está fazendo, ao que você está dizendo ali, ele está atento ao seu aprendizado, que ali você tem condição de trocar ideias” (Trecho, 201). A cursista ressalta bem o que abordamos antes sobre o valor da participação do outro social (colega) em uma rede de interação da aprendizagem *online*, o estar “*atento ao seu aprendizado*” assinala ao indivíduo que ele não está sozinho no processo e que a sua ação passa pelo processo regulador da ação do outro e vice-versa.

Sobre essa questão, percebemos uma perspicácia dos professores-tutores para propiciarem esse intercâmbio. Por conhecerem a turma, eles promoviam situação que viabilizava a interação entre quem tinha e não tinha experiência, o que concorria para a atuação dentro da ZDP. Abaixo seguem algumas situações relacionadas a esse contexto:

Situação 1 – Post da professora-tutora no fórum de discussão

Fórum de Discussão da Semana 2

Oi K. . ., M. . . e demais cursistas,

E como foi a experiência de vocês e dos seus alunos quanto a utilização das ferramentas? O que deu certo? O que deu errado?

Aos tutores que, porventura, ainda não utilizaram tais ferramentas, quais as suas expectativas?

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Situação 2 – Trechos opinativos das cursistas sobre o assunto:

[. . .] *a interação. . . foi bacana!* [com tom enfático]. . . *eu pude pegar algumas informações com aqueles que tinham mais experiências que estavam lá . . .* (C1, trecho 86).

[. . .] o que fez a diferença foram os colegas, tinham pessoas com experiências em tutoria . . . então, como elas participavam muito . . . foi uma corrente de participação, . . . e eu fui na corrente, . . . o que fez a diferença . . . foi ter pessoas ali que sabiam por que elas estavam ali, eu estava meio que conhecendo eu tinha uma ideia também diferente de ensino a distancia, eu aprendi ali, sabe?! Pra mim foi muito legal, pra mim foi bem interessante!(C3, trecho 40).

Na situação 1, percebemos que a docente se preocupa com os dois públicos presentes no grupo possibilitando um processo bidirecional de canalização cultural. Em que a troca de saberes possibilitará que os inexperientes aprendam através da prática de quem já passou pelas situações propostas para o estudo, como também, os mais experientes poderão ressignificar seus conhecimentos do vivido (significados pessoais subjetivamente construídos – cultura pessoal) a partir do ponto de vista dos colegas e das problematizações do professor-tutor (multiplicidade de mensagens comunicativas – cultura coletiva [Valsiner, 2012]).

Na perspectiva das cursistas na situação 2, vemos que nos dois casos a interação com os colegas foi algo importante porque ambas nunca tinham atuado como tutoras e, ainda, a cursista 3 pouco conhecia sobre EaD *online*. Assim, a interação com os colegas, sob a provocação e condução dos professores-tutores possibilitou a criação de um ambiente de trocas produtivas, no sentido de propiciar elementos que contribuam com a construção pessoal e coletiva do conhecimento, e apoio mútuo entre os indivíduos participantes no fórum. Trata-se de uma relação dialógica, em que

a construção de significados é deslocada do *eu* e do *tu* para o *inter*, passando a abarcar também os instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizado e os procedimentos, inclusive discursivos, da interação nos modos comunicativos orais, escritos e visuais (Barbato, 2007b, p. 284, ênfase da autora).

O interessante é observar o nível de intencionalidade da professora-tutora em promover essa rede de colaboração entre pares na seguinte exposição: “[. . .] *eu incentivava o aluno a conversar com o outro, que eu acho importante eles conversarem entre si e incentivava-os a*

conversarem comigo . . .”(Trecho, 215). E, por parte dos cursistas experientes, perceber uma consciência da relevância da sua atuação como copartícipe desse processo, como identificado na fala da cursista 4: “[. . .] a gente tem que manter essa ação de estar interagindo . . . porque se eu não faço a minha interação o outro não está me ajudando e nem eu o estou ajudando . . . por isso, que se tem que manter essa interação no fórum desde o início. . . (Trecho 135).

Vale ressaltar que essa colaboração entre pares, além de motivada intencionalmente era, estrategicamente, elogiada e corroborada pelos docentes, conforme exemplos abaixo:

Fórum de Discussão da Semana 2

Olá I...

Boa tarde!

Agradeço por orientar a colega!

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

Fórum de Dúvidas da Semana 5

C. . . ,

O *Audacity* é só mais uma ferramenta.

Se estiver tendo dificuldades com seu uso use o gravador do próprio Windows, ou um celular, como bem sugeriu a C. . . .

[. . .]

Um abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

Vemos, com isso, que a intervenção docente, além de funcionar como fator de estímulo para os cursistas, serve para demonstrar ao grupo que a construção está indo no caminho esperado, ou ainda, de legitimar a contribuição, pois a turma/estudante, de alguma forma, espera o aval do professor para confiar no auxílio ou na contrapartida do colega, como especificado nessa fala do professor-tutor: “. . . porque os alunos não confiam tanto assim uns nos outros pra saberem se a informação está correta ou não, então eu confirmava a informação de forma geral . . . ou, quando estava incompleta, eu completava . . .” (Trecho 151).

Pelo que observamos no ambiente, o completar a informação ao qual o docente se refere, não implica em dar respostas prontas, mas em contribuir com a construção de sentido de uma informação quando, depois de um tempo e questionamento docente, os cursistas ainda não o

tenham feito em interação com o colega, ou quando a participação pontual do docente é necessária para retomar a discussão em direção ao objetivo de aprendizagem do que está se pretendendo construir. Isso demonstra o cuidado docente em acompanhar intermediando e fazendo-se parte das ações pedagógicas contribuindo com a (re)negociação de significados e sentidos desse processo.

Ao abordarmos a questão da gestão da participação social, não podemos deixar de nos atentar ao fato que o principal palco de construção é o fórum de discussão, o qual, diferentemente de outros fóruns, tem como objetivo a construção epistêmica dos conteúdos e conhecimentos por meio das interações entre os participantes. Para tanto, a atuação pedagógica dos professores-tutores, nesse espaço, necessita ser em prol da criação de um ambiente propício à qualidade da discussão. Sobre esse aspecto da qualidade das mediações e organização dos trabalhos em um fórum, vale a seguinte advertência presente na fala do professor-tutor:

Uma coisa que eu vejo frequentemente é que os fóruns, às vezes, são muito enfadonhos, eles são cansativos, é aquela discussão circular, que não acrescenta em nada, acaba ficando chato. Eu acho que os fóruns são importantes, mas tem que ter um cuidado muito grande com a pergunta específica, que está sendo feita, com o que está sendo pedido pra ser discutido, pra que ele não fique chato. Isso também eu acho que é o papel do tutor, tentar contextualizar a discussão do assunto em questão pra que ela fique mais interessante. . . . porque se a discussão ficar chata, . . . o comentário das pessoas vai ser por obrigação. Comentários superficiais . . . então, eu acho que um dos grandes papeis do tutor é tentar mediar isso (Trecho 214).

Nesse caso, a partir do que o professor-tutor apresenta, pontos como: (a) direcionar a *pergunta específica*, (b) monitorar e provocar para evitar a *discussão circular* (não cativante e não geradora do novo) e (c) *contextualizar* o construído à realidade pessoal-cultural, são elementos-chave que sumarizam bem o que discutimos até então sobre promoção do discurso e processo de construção do conhecimento no AVA a partir da Gestão da participação social.

Em interação com o que estamos tecendo abrimos espaços aos aspectos relacionados à atuação intencional e especializada do professor, conforme dialogamos no terceiro elemento da presença docente a seguir.

4.3.1.3 Gestão de significados e coconstrução do conhecimento.

Tal elemento implica na atitude intencional do professor, enquanto *expert* do conteúdo/conhecimento acadêmico. Assim, destacamos abaixo os aspectos recorrentes que consideramos representar/caracterizar o elemento em questão: (a) Suporte à dúvida de conceitos/termo; (b) Destacar elementos relevantes do conteúdo e reconduzir à construção do

conhecimento; (c) Problematização do conteúdo; e (d) Finalizar e sintetizar a discussão – situando sobre o que foi construído.

4.3.1.3.1 Suporte à dúvida de conceitos e termos

No transcorrer da construção de significação do conhecimento é de grande importância o suporte docente a possíveis dúvidas sobre termos e conceitos dos textos estudados, assim no destaque abaixo percebemos a preocupação da professora-tutora em oferecer esse auxílio à cursista:

Mensagem do AVA – FT1 (da Cursista à professora-tutora)

Sábado, 26 janeiro 2013

09h10min : Professora . . . ,

Estou com uma dúvida em relação ao texto "As funções do tutor *online*": não consegui visualizar a quarta função do tutor *online* (Função de Suporte Social) a partir da pesquisa de Berge (1996), somente visualizei, no texto, essa função na pesquisa de Duarte (2008). É isso mesmo? Não há explicação dessa quarta área a partir de Berge no texto? A minha dificuldade é porque eu estava seguindo um resumo linear com relação as quatro funções desse autor para fazer um link com os resultados da pesquisa de Duarte.

Abraços.

09h20min: Quis dizer síntese ao invés de resumo...

(Resposta da professora-tutora à cursista)

14h32min: Olá N. . .

Então o texto cita, mas não explica logo em seguida as 4 funções. [. . .] . Respondendo a sua pergunta ... página 54 do texto:

"Collins e Berge [apud Palloff; Pratt, 2002, p. 104], referem-se a essa função como "[...] estímulo às relações humanas [...]; isso inclui manter o grupo unido [...] e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo".

[. . .] mas, se tiver dúvida, escreva novamente.

Um abraço,

[. . .] (*Professora-tutora*)

A professora se coloca à disposição dos cursistas, principalmente se preocupando em responder o mais rápido possível. Como já mencionamos, esse fator é algo de grande relevância nas articulações dos processos educacionais *online*, o que também implica na atenção e presença

dos docentes no transcurso do que está sendo construídos pelos estudantes (no aqui-agora). Atuação, que dentro do sistema Eu-aqui-agora (Valsiner, 2012), funciona como um regulador semiótico da construção do conhecimento e ação intencionalmente guiada para a aprendizagem do cursista (Valsiner, 1994, 2012).

Contudo, apesar de compreender a necessidade da resposta da docente em tempo hábil para que a cursista desse continuidade a outra atividade, na perspectiva de autonomia que estamos defendendo, seria mais problematizador se a professora-tutora provocasse um pouco mais a cursista sobre possíveis fontes de pesquisas, ao invés de já indicar a página.

4.3.1.3.2 Destacar elementos relevantes do conteúdo e reconduzir à construção do conhecimento

Tecer e interconectar pontos relevantes à discussão é uma preocupação que os professores, enquanto mediadores da situação de aprendizagem, precisam desempenhar. Dessa forma, é preciso focar no objetivo do que se pretende trabalhar do conteúdo e, como já dissemos, não perder o foco do objetivo de aprendizagem.

Observando as situações nos fóruns de discussão, esse aspecto revelou-se um desafio aos professores-tutores investigados, isso porque suas turmas participavam intensamente e traziam à tona muitos assuntos que ora enriqueciam a discussão, ora tendiam a desviar da meta principal. Por esse motivo, os docentes precisaram estar atentos e serem perspicazes na (re)condução das construções epistêmicas (reajustes da ZML), tendo atenção às questões cognitivas – no sentido de propor desafios possíveis e necessários para aprofundarem o assunto – e às questões psicossociais, evitando desentendimentos e mantendo o clima de colaboração entre os participantes do grupo (Garrison & Anderson, 2005).

Propósito ao qual os professores-tutores ficaram atentos, como nesses exemplos de intervenção:

Fórum de Discussão da Semana 2

Olá J. . . , N. . . e demais cursistas,

Opa, ouvindo Bach enquanto leio as postagens de vocês! Ótima indicação!

E aí tutores cursistas, concordam com : "**é pela competência da consciência profissional que o professor avalia o seu trabalho pedagógico**"?

Qual a sua opinião?

Retomo as perguntas iniciais:

- O que significa ser tutor?

- Existem diferenças entre o tutor presencial e o tutor a distância?

Um abraço,

[...] (*Professora-tutora*)

Fórum de Discussão da Semana 2

Olá pessoal,

A discussão está muito interessante. Ao longo dos comentários percebi um aspecto que vale a pena ser enfatizado. Obviamente alguns alunos têm mais dificuldades que outros, e requerem uma maior atenção por parte do tutor. Existem uma série de recursos que o tutor pode adotar para auxiliar alunos com mais dificuldades sem, no entanto, deixar de auxiliar o restante da turma.

Neste contexto, como podemos perceber quais os alunos apresentam mais dificuldades? Quais mecanismos possuímos para sanar os problemas? Como o tutor presencial e a coordenação podem ajudar neste aspecto?

Um abraço

[...] (*Professor-tutor*)

Os dois episódios demonstram elementos tanto de preocupação em reconduzir os cursistas à meta da discussão (meta intencionalmente orientada dentro da ZML), quanto em manter proximidade com os mesmos. Interessante, nesse sentido, é perceber como a professora-tutora utiliza aspectos da presença social para manter proximidade com a turma – e. g. quando diz estar ouvindo *Bach* (sugestão de uma cursista durante a discussão) e agradece a sugestão – e da presença cognitiva – e. g. quando, além de apresentar e destacar uma questão colocada por outro cursista, traz ao grupo às questões-chave da discussão que ainda não foram contempladas na construção.

Esse jogo de cintura, além de posicionar a docente junto à turma no nível de afetividade, mostra que ela está atenta aos aspectos epistêmicos a serem considerados pelo grupo (orientação à ZPA). De maneira mais sutil, o professor-tutor também usa de recursos que articula os dois aspectos afetivo-cognitivos: elogia a turma e segue pontuando o foco das problematizações. A atitude dos docentes contribui com a coconstrução intersubjetivas de significados (Maciel, 1996; Valsiner, 2012) pelos cursistas (e também professores).

4.3.1.3.3 Problematização do conteúdo

Outro aspecto refere-se às intervenções e problematizações que levem à reflexão crítica e à ressignificação do que está sendo produzido pelo grupo e estudante (Garrison & Anderson, 2005). Dentro do sistema ZDP/ZML/ZPA, o professor, conhecendo o desenvolvimento real da turma/estudante, atua com conhecimento e intencionalidade (*expertise*) no âmbito da ZDP criando/ajustando campos de ações na promoção da ZML. Nesse caso, possibilitando que o discente reconsidere conceitos preconcebidos, estabeleça comparações entre diferentes pontos de vistas, pesquise e selecione informações que possam acrescer ao que está sendo construído em favor do conhecimento/habilidade desejados o que representa a ação dentro da ZPA.

Com base nesses pressupostos, no episódio destacado a seguir é possível perceber como a provocação do professor-tutor ao comentário de uma participante sobre aprendizagem na EaD estabelece uma reflexão e interação entre os cursistas participantes do turno de discurso no *Fórum de Discussão* da Semana 1, em que discutiam sobre “O Ambiente de Aprendizagem Virtual”:

Cursista 5

Olá Pessoal!

Vejo várias ideias interessantes aqui neste fórum.

Como o colega Bruno Barbosa, eu também tinha uma ideia deturpada sobre EAD. Estamos tão acostumados com os métodos tradicionais de ensino que possuímos a tendência de rejeitar ideias e projetos novos, como este. Após frequentar alguns cursos pela plataforma *Moodle*, recentemente, mudei completamente de ideia, e hoje enxergo a EAD como uma ferramenta eficaz de ensino, a baixo custo e com grande alcance geográfico e social.

Claro que para que o método seja bem sucedido, é necessário ter disciplina e organização, como bem apontado pela colega A Ao longo do curso, desenvolve-se também a capacidade autodidática, discussão em grupo e interação entre várias ferramentas de ensino e aprendizagem.

Dentre as desvantagens da EAD, poderia citar a estrita dependência da capacidade de organização do aluno, [. . .]

Intervenção do professor-tutor

A. .. [*Referindo-se a cursista 5*],

Você não acha que o ensino presencial também depende da capacidade de organização do aluno? Eu não vejo essa "desvantagem" como exclusiva do ensino a distância.
E vocês?

[. . .] (*Professor-tutor*)

Cursista 6

. . . , [Direcionado ao professor-tutor]

Também não vejo como algo exclusivo da EaD. Tanto no ensino presencial quanto à distância, cada aluno tem sua dificuldade e facilidade em aprender. Por exemplo, aulas presenciais para mim servem muito para eu anotar o que tenho que estudar posteriormente, sozinha, fazendo resumos e tudo mais, pois não consigo aprender só em ouvir. Já alguns amigos conseguiam facilmente aprender apenas nas aulas, sem sequer ler os livros didáticos. Acho que o bom seria o meio termo, mas isso demonstra que uma "desvantagem" no ambiente presencial poderia ser uma vantagem no ambiente virtual, onde a leitura acaba por ser mais valorizada (ainda que existam outras ferramentas de aprendizagem).

O interessante também é que o aluno saiba dosar o tempo dedicado para cada disciplina, o que é mais "imposto" na educação presencial e talvez, por isso, acabe sendo mais fácil. Mas acredito que se as atividades tiverem um prazo, ou horário marcado (como para a participação de um chat), o aluno não acumula tanto material e acaba aprendendo a se organizar (ou isso ou perde todo o raciocínio da matéria).

Mas tem que se levar em conta também que alguns alunos da EaD podem também ter outras atividades, como um emprego. Seria como dar aulas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, onde os alunos chegam na aula já cansados e reclamam de não ter tempo para fazer as tarefas diárias. Certo que muitos alunos de faculdades presenciais (principalmente privadas ou de período noturno) também trabalham, mas há a "obrigação" de estar em sala de aula.

C. . .

Cursista 7

Olá C..., [Referindo-se à cursista 6]

Concordo com você no que diz respeito à organização do tempo destinado às atividades e discussões propostas pelo curso à distância. É importante que o aluno ao ingressar no segmento à distância tenha bem claro seus objetivos, pois apesar da rotina diária de cada um, é preciso tempo, dedicação e responsabilidade com o curso. Reservar sempre um tempo determinado para o estudo, diário ou em dias alternados, pode ajudar. Acredito que o estabelecimento de rotinas é sempre bem vindo...

Um abraço,

C...

Cursista 5

Prezado . . . [Direcionado ao professor-tutor]

Concordo com a colega C... [Cursista 6] que a imposição de horários e tempo de dedicação à disciplina no sistema convencional de ensino acaba por induzir certo comprometimento do aluno. Mas talvez se trate apenas de um modelo mental consolidado na nossa sociedade, de que o sistema presencial seja mais eficiente que o EAD. De certa forma, você tem razão ao dizer que a capacidade de auto-organização do aluno também é exigida no sistema presencial de ensino. O que percebemos é que para o bom aluno, não há obstáculos. Acredito que por se tratar de uma ferramenta nova, nós tutores deveremos

estimular os alunos a manterem suas mentes abertas e receptivas para a EAD, a se organizarem e a participarem das atividades.

A. . .

Observamos, que ao propor o questionamento o professor-tutor tira a turma (e a cursista 5) da zona de conforto e traz à tona outra vertente para o assunto. Isso também demonstra que a atuação docente não implica em apenas “dar tapinhas nas costas” (Palloff e Pratt, 2002, p. 111) do estudante, mas (re)conduzi-lo a outras possibilidades e visões sobre seu posicionamento mantendo-o no campo da ZPA almejada.

Porém, é importante ter atenção à linguagem e tom do discurso para não desmerecer o que o estudante traz de colaboração, tampouco constrangê-lo frente à turma. Momento da microgênese, no aqui e agora, que pode influenciar na ação futura dos cursistas no campo ontogenético (Valsiner, 2012). Tal cuidado parece ter ocorrido nesse episódio, pois a cursista 5 retorna à discussão, posicionando-se e complementado dialogicamente à proposição do professor-tutor e colegas, com isso (re)elaborando sua reflexão sobre o assunto/posição frente à discussão.

Sobre a importância da atuação problematizadora do professor-tutor, a cursista 4 no trecho 119 de sua entrevista expõe:

Ele sempre foi ativo. . .buscou o aspecto que eu falei, costurar as conversas, tentar conectar o que uma pessoa falou com o que a outra falou e também colocava perguntas, que ali eram pontos que talvez. . .a gente não tinha percebido com a leitura e que, a partir daquele momento,[da intervenção do professor] a gente podia resgatar. . .e fazer uma reflexão posteriormente. A questão da pergunta dentro do fórum ajuda muito nesse trabalho.

Complementar ao que dissemos antes sobre ZML/ZPA, a partir da fala da cursista 3, vale ressaltar que quando se visa a qualidade de uma discussão colaborativa, é de grande importância, por parte do docente, manter e ter o controle, em termos de não perder o foco e saber conduzir epistemologicamente, do processo de interação das trocas discursivas entre os pares da construção. Guiando, dessa forma, os cursistas dentro da ZML levando-os à ZPA em direção da meta de aprendizagem almejada. Isso deixa transparecer para os estudantes segurança e confiança de que não estejam em meio a uma tempestade de ideias sem propósito ou produtividade.

Ainda, nesse contexto, vemos na fala da cursista 4, como a problematização é relevante dentro do processo de mediação semiótica de (re)significação do conhecimento. Pois, pode possibilitar intermediações no aqui e agora (“*a partir daquele momento, a gente podia resgatar*”) e

segue operando significados subjetivos no sistema simbólico da pessoa a ser externalizados em um futuro próximo (“*fazer uma reflexão posteriormente*”).

Isso, além de implicar na promoção da ZML em que o docente vai apresentando alguns obstáculos (problematizações) cuja resolução pelo estudante leva ao refinamento do conteúdo a ser apreendido (refinando as funções psicológicas), também representa bem a proposição de triângulo interativo (Coll, 2004) formado pela interação dinâmica entre professor-aluno-conteúdo.

4.3.1.3.4 Finalizar e sintetizar a discussão – situando sobre o que foi construído

É importante à finalização de um assunto, apresentar os pontos principais da discussão, contribuindo para que elementos significativos da construção não se percam e para que possa servir como aspectos desencadeadores de outras e/ou futuras construções. Na aprendizagem *online* esse comportamento é relevante, pois organiza as ações didaticamente e auxilia o estudante a situar-se em meio a todos os comentários registrados, principalmente se a turma tem uma grande quantidade de cursistas e muita interação por meio de registros escritos nos fóruns de discussão.

Dessa forma, fazer a inter-relação entre pontos e consensos a partir do que foi apresentado nas participações individuais e nos resultados das contribuições coletivas, também chamado de “costura textual” (Azevedo, 2005, p. 11), é uma arte da tessitura de sentidos e significados entre as várias contribuições dos participantes (uma espécie de síntese criativa), que o professor-tutor, ao utilizar, atua como organizador e condutor do processo direcionando a atenção da turma para os aspectos-chave da construção. Como nesse *post* do professor-tutor:

Fórum de Discussão da Semana 1

Olá pessoal,

Estou muito feliz com a nossa discussão. Creio que vários pontos importantes foram abordados aqui e uma das conclusões que podemos chegar é que a EaD é uma ferramenta valiosíssima, que se usada da forma correta apresenta uma gama de possibilidades tão grande, senão maior que a educação presencial. O uso em conjunto da tecnologia, de uma atividade de tutoria eficiente e da flexibilidade e alcance que a EaD proporciona só vem a somar as metodologias convencionais.

O AVA tem suas desvantagens? Com certeza. Através da discussão pudemos perceber muitas, mas conhecer uma desvantagem é um primeiro passo para saná-la ou diminuí-la.

Outro ponto importante é o domínio da ferramenta, como tutores devemos dominar completamente a tecnologia para que as dúvidas dos alunos sejam rapidamente sanadas e para que o moodle não se torne por si só um obstáculo ao aprendizado.

Este fórum continuará aberto para ponderações e seria muito interessante que vocês voltassem aqui durante o curso e postassem opiniões de acordo com a vivência que terão

da plataforma.

No entanto, informo também que a avaliação do fórum se encerra hoje às 22h. Qualquer comentário colocado depois deste horário terá apenas um aspecto de construção do conhecimento e não mais avaliativo

Desde já agradeço a todos pelas participações e continuem o bom trabalho!

Um abraço

[. . .] (*Professor-tutor*)

Na postagem do professor-tutor, a partir das partes grifadas, vemos que além de abordar os pontos principais da discussão, o docente também comunica a finalização dos trabalhos no fórum e informa sobre avaliação. Seria interessante, se já nessa mensagem, ele também convidasse os cursistas a participarem da próxima semana/atividades.

Considerando que esse fórum teve 90 participações (registros de interação) essa estratégia permite, ao final, que os participantes tenham uma ideia sobre o que produziram e o que ainda precisam amadurecer. Além disso, é importante se atentar sobre quando postar a síntese (atenção ao *timing* do processo), pois publicar essa costura antes do encerramento do fórum pode tolher a participação de cursistas que ainda não tenham participado, uma vez que na síntese são apresentados pontos de resposta às proposições. Essa atenção ao processo é importante porque, segundo um *post* de um cursista da professora-tutora no Fórum de discussão da Semana 2, “*além de ser um resumo, ainda revela que a tutora está nos acompanhando lendo as nossas colaborações*”. Desse modo, finalizar a discussão faz parte de um processo de acompanhamento e construção de ideias que contribui com o estudante a se organizar, concatenando o que foi elaborado coletivamente com o que pode ser ainda construído na sequência das demais atividades do curso.

Com isso, vemos que, no elemento Gestão de significados e coconstrução do conhecimento, a atuação dos professores-tutores foi pontual e preocupada com a gestão de significados e coconstrução do conhecimento pelos cursistas. Para tanto, os docentes buscaram acompanhar o processo fazendo-se presentes nas construções e suporte cognitivo, emocional e social à turma/cursistas.

Para fecharmos essa categoria, conforme informamos no início da discussão, na subcategoria a seguir destacamos dois outros aspectos que, durante a nossa análise, perpassaram pedagogicamente os três elementos da presença docente, por isso, optamos em discuti-los em um item específico conforme registrado abaixo.

4.3.1.4 Aspectos afins aos três elementos da presença docente – estrutura de suporte à ação do estudante

Nos três elementos da presença docente observamos que a atitude dos professores-tutores apresentaram fatores relacionados a dois aspectos: (a) Qualidade do feedback e (b) Formação e habilidades docentes para atuar na EaD *online* que se demonstraram qualificadores à ação dos dois profissionais e referendados nas entrevistas pelos participantes. Sendo assim, os discutimos a seguir a partir dos elementos contextuais percebidos.

4.3.1.4.1 Qualidade do feedback – comunicação e metacomunicação

Nas explicações anteriores vimos como a resposta dos professores-tutores às participações dos estudantes (*feedback*) foi de grande relevância para que estes regulassem a qualidade das suas produções durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a professora-supervisora 2:

O feedback faz com que as coisas aconteçam dentro do ambiente virtual . . . e o aluno que espera pelo feedback . . . [quando o recebe] fica muito feliz . . . porque . . . ele quer saber se está indo na direção certa ou na direção errada, então, o feedback pra mim é o termômetro, é essencial, é a bússola do aluno (Trecho 79).

Por isso, é uma estratégia pedagógica que requer planejamento, *timing* e atenção à qualidade do que se deseja comunicar, seja nos fóruns de discussão, como meio de mediação e ajuste ao que está sendo construído pelo grupo; nas atividades individuais e nas mensagens pessoais via mensageiro do AVA. Assim, no FT1 percebemos que esse foi um ponto de maior atenção no foco de orientação dos professores-supervisores aos professores-tutores, principalmente em relação a dois aspectos: tempo de resposta e qualidade.

Tempo de resposta. Os dois professores-tutores buscaram ser ágeis e rápidos nos fóruns de discussão e envio de mensagem individual. Para percebermos se mantiveram essa mesma qualidade nas atividades enviadas pelos discentes no espaço *Oficina Hora de Praticar*, mapeamos o tempo de resposta de ambos em relação à data de envio/cumprimento das tarefas pelos seus cursistas:

Tabela 3

Tempo de envio de tarefas e *feedback* dos professores-tutores

Tarefa/Semana	Professor-tutor		Professora-tutora	
	Tempo		Tempo	
	Envio realizado pelos cursistas	Reposta do professor-tutor	Envio realizado pelos cursistas	Reposta da professora-tutora
Tarefa da semana 2	27 a 28/01	08/02	27/01 a 02/02	07/02
Tarefa da Semana 3	05 a 06/02	19/02	05 a 06/02	14/02
Tarefa da Semana 4	06 a 12/02	19/02	06 a 12/02	18/02
Tarefa da Semana 5	19/02	23 a 24/02	19/02	22/02
Tarefa da Semana 6	25 a 26/02	26/02	25 a 26/02	27/02

Podemos perceber, então, que a professora-tutora buscou manter um prazo de até oito dias para correção das tarefas e devolutivas aos cursistas. É um prazo viável, em relação a feedbacks de correção de atividades, principalmente aquelas que envolvem correção de textos. Nesse caso, o curso acontecia em dois ambientes diferentes e demandava do professor-tutor o gerenciamento de dois espaços com atividades distintas, assim, o tempo de até sete dias para a correção e *feedback* de atividades e, ainda, concomitantemente, mediar e avaliar o fórum de discussão é um prazo possível à qualidade do processo dos trabalhos desenvolvidos no AVA.

Contudo, não podemos deixar de observar, que o tempo de resposta do professor-tutor não manteve a mesma qualidade nas semanas 2 e 3. Nesse período, demorou mais que oito dias na devolutiva aos cursistas. Ao ser questionado, justificou informando que, nessas semanas, algumas atividades do doutorado lhe dificultaram a gestão do tempo, porém, pelo movimento do docente nos demais ambientes e atividades do curso, observamos que visou focar o tempo que tinha em orientar os cursistas (aqui e agora) nas assistências às construções realizadas nos fóruns de discussão e nas demais tarefas. Cumprindo também com as 24h orientadas para devolutivas às solicitações e assistências aos cursistas (Anexo 1 da Resolução CD/FNDE 5/6/2009). Além disso, deixou os cursistas informados sobre previsão de devolutiva, a exemplo do que ele informa sobre divulgação de notas na mensagem postada no *Fórum de Dúvidas* referente a Atividade da semana 5 (Ver *post* na página 81). Esse aspecto é relevante por não deixar as atividades à deriva, e mostra a preocupação do profissional, mesmo diante das suas demandas pessoais, em não desassistir os cursistas na dinâmica do processo do curso.

Dentro desse aspecto, o próprio professor-tutor e a professora supervisora 1, nos trechos das suas entrevistas abaixo, argumentam sobre a gestão do tempo (quando e como agir) do feedback nos fóruns de discussão. Apresentam, assim, pontos interessantes à prática pedagógica de uso qualitativa do *feedback* no AVA:

Situação 1 – Trecho da entrevista com professor-tutor

P: — *Você falou que é o mais rápido possível nas respostas, feedbacks, às mensagens?!*

Pr^oT— *No fórum eu não respondia tão rápido, a menos quando era direcionado para mim.*

P : — Ah, ok . . . então, propositadamente você aguardava um tempo [para intervir]?!

Pr^oT:— Isso! Porque tinha vezes que a pessoa postava uma coisa e aí se. . . aquele comentário não estava correto, mas é um comentário que vai levantar uma discussão, então um colega respondia e corrigia, entendeu?! Aí, logo depois de um tempo, depois que a discussão havia começado, eu interagia e levantava outro ponto de discussão em cima daquilo que foi dito. Mas, à vezes, no fórum, não era tão bom responder imediatamente, porque se você respondesse logo, logo de cara, você cortava uma discussão que podia começar com os outros alunos, entendeu?!

P : — Entendi. . .

Pr^oT: — . . . mas, mensagens [nos fóruns] direcionadas a mim eu respondia o mais rápido possível. Eu acho que esse tipo de resposta é extremamente importante na educação a distância. . . . o fórum você tem que avaliar[ponderar] se é uma intervenção que você precisa fazer rápido, ou não, mas isso também eu olhava, o fato de eu não responder , às vezes, sei lá, muito rápido, não significava que eu não estava olhando! Eu estava lendo, entendeu?! Eu lia e falava isso aqui eu posso responder agora, não, isso aqui eu não preciso responder agora. . . então, você tinha que fazer esse valor de julgamento (Trechos 193-198).

Situação 2 – Trecho da entrevista professora-supervisora 1

[. . .] eu preciso estar ali vendo o que eles estão fazendo. Meu compromisso é esse, saber a hora que eu entro, saber a hora que eu calo, então é um feeling diferenciado [. . .] (Trecho, 69).

Situação 3 – Trecho da entrevista do professor-tutor

. . . o fato de você não ter o feedback instantâneo, atrapalha tanto o aluno quanto o professor . . . , porque se o aluno tem aquele feedback na hora da dúvida dele, ele pode corrigir e avançar no conteúdo, se ele não tem essa dúvida sanada imediatamente, o mais rápido possível ele está parado ali, porque pode ser um conceito do qual depende [a compreensão de] todo o resto do conteúdo, e o professor da mesma forma, ele não tendo esses feedbacks [do estudante] mais imediato, mais perceptível, ele não sabe até que ponto ele pode dar mais conteúdo ou aprofundar em um tópico (Pr^oT, trecho 83).

Na situação 1, o comentário do professor-tutor, especialmente nas partes sublinhadas, apresenta características que podem fazer grande diferença para a eficácia da ação docente nesse espaço de construção coletiva do conhecimento (fórum). Nesse caso, referimo-nos: ao tempo de

resposta (como e quando); ao acompanhamento/resposta contingencial à participação do cursista; e à manutenção de uma atitude provocativa, mas respeitando o ritmo crescente da discussão. São questões que demonstram como o docente atua mantendo a ZML com foco na ZPA.

Para tanto, dentro do sistema Eu-aqui-agora (Valsiner, 2012), enquanto agente (Eu), atua no fórum (Aqui) no momento presente (Agora) promovendo ações de significados para o processo de formação dos cursistas. O que gera uma espiral de trocas, pois os cursistas constroem, dentro desse mesmo sistema, a significação da sua aprendizagem pessoal. Conforme corroborado pela professora-supervisora 1 na situação 2, isso implica afirmar que no momento e na medida certos o *feedback* age eficaz e produtivamente em favor da rede de discussão (meta intencionalmente orientada).

Ainda, na situação 3, observamos que o *feedback* pontual revela-se uma estratégia de interação de grande importância à potencialização da ação autônoma do estudante e também do professor. Pois, esses agentes podem autorregular suas ações a partir do direcionamento que receberam do outro mais experiente, possibilitando que o processo flua ao conseguirem progredir em suas atividades.

Qualidade do *feedback*. Além do tempo de resposta, deve-se atentar à qualidade do registro escrito do que se deseja comunicar. Esse cuidado se deve especificamente porque no AVA a comunicação tem como base a língua escrita, por essa razão, é preciso ter atenção ao registro escrito para que não haja discrepância entre mensagem (emissor) – compreensão (receptor). Para isso é necessário cuidado da estética e organização coesa e coerente do registro das ideias (Garrison & Anderson, 2005; Mill, Abreu-e-Lima, Lima & Tancredi, 2008; Palloff & Pratt, 2002). Como referendado na fala abaixo:

. . . você tem que saber fazer de uma forma educada Você pode perder aluno por isso, então, . . . o feedback tem que ser pontual, não pode demorar tanto, tem que dizer exatamente se o objetivo foi atingido ou não, e se atingiu, porque atingiu e deixar claro os critérios que você está utilizando naquela atividade Você não pode ser generalista, tem que ser um feedback pontual . . . uma coisa bem aprimorada . . . (PS2, trecho 170).

A professora-tutora demonstra em sua entrevista a relevância desses cuidados:

P: — [. . .] *o mesmo padrão de cuidado com a comunicação você também tem enquanto tutora virtual?*

Pr^aT: — *O dobro!*

P: — *O dobro?! . . .*

Pr^aT: — *. . . o dobro de cuidado! Porque uma coisa é você falar com a pessoa face a face, outra coisa é você falar por meio eletrônico, aquilo é documento e se é documento*

você tem que ser objetivo e cuidadoso com o que você escreve pra que não confunda a outra pessoa e pra que a pessoa não use aquilo contra você .

P: — . . . então, ter cuidado com a qualidade da comunicação?!

Pr^aT: — *Exatamente! Clareza, objetividade, cuidado com as palavras. . . Então, eu procuro ter tudo isso quando eu estou conversando com alguém online. Muitas vezes eu escrevo lá no word não só para corrigir o ortográfico, mas eu escrevo, corrijo, salvo,. . . volto, leio de novo, reescrevo algumas coisas para depois postar no ambiente virtual ou mandar pelo mensageiro (Trechos 75-80).*

Isso traz à tona como a qualidade do que é escrito pode interferir diretamente nas metas de aprendizagem que se pretende construir no AVA. O relato da professora-tutora exemplifica o cuidado e a atenção a serem adotados por quem trabalha com a educação *online*. São estratégias metacomunicativas relativas à atenção ao sentido e significado entre o que desejo e preciso escrever e o que o outro irá interpretar e compreender (Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004). Para tanto, o acompanhamento contínuo do professor ao que está sendo construído, conduzindo-se pela intencionalidade pedagógica, faz toda diferença para o êxito dessa prática.

Encerrando essa reflexão, percebemos dois aspectos interessante e complementar nesses trechos (197 - 212) da entrevista do professor-tutor abaixo:

P : — . . . depois da experiência que você teve [no FT1] . . .o que você acha, então, a presença do tutor no fórum é relevante?

Pr^oT: — . . . sim! . . . eu acho que ela é relevante, mas eu acho que não é sempre relevante.

P : — Pois, . . .

Pr^oT: — . . . pois, tem fórum que vai pedir a presença do tutor e tem fórum que não vai pedir a presença do tutor. . .

P : — . . . mas, esse não pedir a presença do tutor, quer dizer. . .

Pr^oT: — . . . o que eu quero te dizer é o seguinte, porque tem tutor que vai lá, assim, e coloca: “Ah, muito legal beltrano!”, eu mesmo já devo ter feito isso algumas vezes, . . . “Muito legal, seu comentário beltrano contribuiu muito pra discussão!” Esse é o tipo de comentário que eu acho que não faz a menor diferença, é um comentário vazio. Acho que a presença é necessária, se o comentário do tutor visar construir aquela discussão, visar contribuir para aquela discussão [. . .] não precisa ser um comentário enorme, pode ser um comentário sucinto, mas que, direta ou indiretamente, contribua pra discussão, entendeu ?! Eu mesmo gostava de pegar pontos específicos, assim, eu pegava pontos da fala de alguém, não citava a pessoa, mas eu direcionava a minha próxima pergunta baseado naquela fala específica.

Assim, observamos, primeiramente, que o ponto de vista do docente traz à tona uma importante reflexão sobre a relevância da presença qualitativa do professor-tutor ou professora-tutora no fórum de discussão. Refere-se, propriamente, em assumir sua presença cognitiva, problematizadora e pontual, no processo de construção de significados/conhecimento. Situação, que ao longo dessa unidade, exemplificamos com destaques da atuação produtiva dos professores-tutores em suas turmas.

A partir das passagens sublinhadas, percebemos um segundo e significativo aspecto. Diz respeito a como o profissional ao posicionar-se sobre esse assunto, no processo narrativo autorreflexivo provocado pela construção do seu discurso-pensamento, ressignifica sua atuação e sua concepção de interação com o estudante e com o processo de ensino-aprendizagem no AVA. Vale ressaltar, que essa ressignificação pode ser resultado do contato do profissional com a metodologia de trabalho do FT1, pois, segundo seu percurso de formação e atuação profissional na EAD, trabalhou em cursos *online* com concepção e atuação do professor-tutor voltadas para a instrução e assistência do estudante e não para a coconstrução do processo entre professor e aluno.

4.3.1.4.1 *Formação contínua e habilidade para atuar na EaD online*

O investimento na formação contínua dos professores e, essencialmente, a consciência dos docentes sobre essa necessidade, é algo que concorre com práticas pedagógicas *online* produtivas. Os professores-tutores demonstraram convergência com tal proposição, pois buscam estarem atualizados para poderem atuar qualitativamente. A exemplo, a professora-tutora além da especialização que já possuía em EaD, estava, no período da entrevista, fazendo outro curso *lato sensu* em *Gestão de Educação a Distância*, além disso diz buscar estar atenta a manter-se informada sobre a área: “[. . .] *leio tudo o que eu posso ler de EaD, eu faço tudo quanto é curso de especialização que eu conseguir*” (Trecho 159).

A busca por essa formação específica é importante para atender a demanda metodológica que surgem com a evolução das tecnologias digitais (Kenski, 1998). Para tanto, além das habilidades técnicas e pedagógicas que já mencionamos, é interessante que o docente demonstre: “*dedicação, responsabilidade e gostar do que está fazendo . . .*” (Pr^aT, trecho 237), o que para a docente significa fazer algo que lhe realiza e lhe dá prazer: “*eu sou apaixonada por docência! . . . por que que, eu me dedico tanto? Porque eu tenho paixão!*” (Trecho, 163).

Trata-se, com isso, de compreender-se professor, empenhando-se e especializando-se, em prol da melhoria do seu trabalho e do processo ensino-aprendizagem *online* (Behrens, 2012). Assim, tem a ver com domínios das situações didáticas, pois: “[. . .] *como está atuando mais próximo [do aluno], é necessário que . . . tenha essa pegada pedagógica*” (Pr^oT, trecho 47). Para tanto, é interessante agregar as essas habilidades equilíbrio emocional e sensatez, o que o docente caracteriza como ‘agir com paciência’ e ‘saber se comunicar’:

. . . é muito fácil simplesmente ser extremamente rígido e dizer: “Olha você não leu, o problema é seu!”. Mas, se você fizer isso não funciona porque o aluno acaba perdendo o interesse e na educação a distância. . . o pessoal tende a desistir! Se você não flexibilizar, um pouco que seja, o pessoal tende a largar. Então, eu acho que paciência, nesse sentido de tentar ser um pouco mais flexível, de tentar compreender as coisas. Eu acho também que outra coisa é a capacidade de comunicação, de saber flexibilizar quando tem que flexibilizar e saber ser rígido quando necessário, é uma certa empatia, né?! . . .(Trecho 57).

Em síntese, a atuação docente no ambiente *online* não pode ser algo alinhavado ou sem a mínima qualificação necessária, mas pede comprometimento e corresponsabilidade com a qualidade do que se pretende produzir na inter-relação entre ensinar-aprender no AVA (Behrens, 2010; Palloff & Pratt, 2002; Ramos & Medeiros, 2009). Por isso, é interessante investimento na formação de professores que possam atuar dentro das especificidades metodológicas da modalidade, um aspecto que tem sido o foco de preocupação de instituições de ensino superior.

Além da iniciativa da oferta de cursos de formação, para melhoria desse contexto, o professor-supervisor pode ser um auxílio significativo para a formação contínua, em exercício, desse profissional. Desse modo, fechamos (sem encerrar) a discussão sobre a categoria da presença docente e abrimos, a seguir, à reflexão sobre a segunda categoria desse eixo, que se refere aos aspectos da parceria professor-supervisor e professor-tutor.

4.3.2 Relação de Coconstrução entre Professor-Supervisor e Professor-Tutor Online

Correlacionado ao que estamos discutindo em relação à presença docente dos professores-tutores está o suporte das professoras-supervisoras. Sendo assim, nessa categoria, buscamos dialogar sobre aspectos da atuação das professoras-supervisoras durante o FT1 a partir de duas subcategorias: (a) Comunicação contínua e aberta e (b) Orientação e planejamento conjunto.

4.3.2.1 Comunicação contínua e aberta

Nesse aspecto, percebemos que um fator relevante foi a preocupação em manter um canal de comunicação entre professores-tutores e professoras-supervisoras. Para isso, além da comunicação via *Fórum de Coordenação pedagógica – tutoria*, os professores-supervisores também usavam de outros meios de comunicação para interagir e orientar com os professores-tutores, posicionando-se com abertura ao diálogo como expresso abaixo:

A gente tinha um espaço pra isso [Fórum de Coordenação pedagógica], se fosse necessário. . .mesmo se eu não tivesse utilizado o espaço, eu acho que eu teria toda liberdade para falar com a. . .[professora-supervisora 1]. . .não necessariamente pela plataforma. . .(Pr^oT, trecho 177).

Marcava um horário e atendia via Skype e também falava pra eles que eu sempre estava online, caso eles necessitassem de mim eu estava disponível. . .se fosse uma coisa urgente, eles podiam me ligar no celular e falar comigo. Se eles precisavam de uma resposta na hora, eles podiam fazer isso, eu não tenho problema nenhum em responder! (PS1, trecho 160).

[. . .] a comunicação foi feita por Skype , por e-mail, pelo mensageiro do moodle e por telefone também [. . .] para realmente orientar esse tutor sobre algumas questões que não estavam indo muito bem definidas dentro do AVA. (PS2, trechos 95 e 97).

Isso demonstra também a preocupação em atender a qualidade da comunicação a partir da observação do tempo de resposta e do suporte à dúvida, segundo expresso pela professora-supervisora 1: “ [. . .] você tem que responder o mais rápido possível porque aquela dúvida pode ter outros desdobramentos e você tem que resolver logo. . .” (Trecho 160). Um aspecto percebido aqui é a relevância da abertura ao diálogo entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem (*online* ou não), o que qualifica as ações, viabilizando os melhores ajustes e direcionamentos. É uma característica ressaltada nas seguintes falas:

[. . .] uma coisa que eu acho que é essencial na educação a distância, na tutoria, é a flexibilidade do diálogo entre o tutor e o professor [autor e/ou supervisor], se isso existir, eu acho que é muito mais tranquilo. . . (Pr^oT, trecho, 47).

[. . .] tem que ter diálogo entre quem está ali no processo, tem que saber dosar, não ser muito rígido, não ser muito controlador, ser limitador, porque se a gente limita como que a pessoa vai desenvolver sua capacidade? Porque se o objetivo é ter autonomia, eu não posso ser limitado o tempo todo . . . (Pr^aT, trecho 321).

[. . .] todo mundo conversando, todo mundo se entendendo as turmas, com certeza, vão ser bem acompanhadas e os tutores vão fazer isso com seus alunos![. . .] é uma rede que vai se estendendo (PS1, trecho 232).

Vemos, com isso, que a interconexão comunicativa entre esses profissionais foi/é significativa para a eficácia do suporte dos professores-tutores aos cursistas, assim como, para o progresso pedagógico e autônomo desses docentes. Assim, a comunicação é um vetor que possibilita a interação entre os participantes de maneira que lhes propiciem a complementação das ações e atuação em prol de um interesse em comum.

Para ilustrar bem o assunto, o episódio da cursista do professor-tutor que passou por uma situação delicada, discutido na categoria presença docente no item: “Comunicação dos critérios de avaliação”, representa um bom exemplo de comunicação interativa, como podemos analisar nesses trechos da entrevista da professora-supervisora1:

PS 1: — . . .a gente teve uma aluna. . .que perdeu um filho. . .e ela queria terminar o curso, mas ela precisava de um tempo. . .o prazo era muito curto, e o que vamos fazer? Ela vai ter que largar o curso?! Não vai! . . .o tutor. . .me comunicou . . .eu tenho que pensar como quem está do outro lado, tenho que fazer isso de uma forma. . .que ajude o outroQuer dizer, a pessoa terminou o curso, ficou satisfeita. A gente deu o feedback positivo, deixamos uma marca boa na vida dela e isso que é importante. . . .Então, essa parceria foi fundamental!

[. . .]

P: — . . .vocês formaram um trio que deu o suporte necessário para a aluna. . .

PS 1: — . . . exatamente. . . a gente manteve a comunicação e tudo se resolveu. Isso é muito importante, essa interação, os fiozinhos sendo encaixados no lugar certo, a conversa ser a mesma, né?! Ela . . . [a professora-supervisora 2] sabia o que eu estava fazendo, ele [professor-tutor] sabia o que eu estava fazendo, então a gente manteve essa comunicação e isso é muito importante. (Trechos 117 e 120-121).

Além da interação e cumplicidade entre esses atores, percebemos também que no depoimento da professora-supervisora, a condução da situação pode atuar como um signo promotor de significados à construção semiótica no campo afetivo dessa cursista. E como expresso por Valsiner (2012, p.56), é por meio desse campo que acontece a internalização cultural o que representa um ponto crucial que impacta em sua forma de conceber (no futuro próximo) o ensino-aprendizagem *online*.

4.3.2.2 Orientação e planejamento conjunto

As professoras-supervisoras partiram do princípio da atuação conjunta e em parceria. Por isso, elas se propuseram a coconstruírem o curso com os professores-tutores, como advoga a professora-supervisora 1 nesse posicionamento:

o curso mesmo estando pronto e arrumadinho, a gente ia abrindo as semanas e se tinha alguma coisa que o tutor quisesse mudar que ele achasse ser importante, a gente partilhava naquele espaço [Fórum de Coordenação pedagógica]. Então, a gente também estava construindo o espaço, entendeu? Há coisas que estão feitas, mas que não são imutáveis, não é?! . . .Então, são ajustes que a gente conversa no processo, são coisas que a gente vai ajustando e o tutor, ele também participa, é um espaço de construção também da disciplina, não está tudo pronto e acabado. E a gente ia conversando. . . (Trecho 232).

Nesse sentido, como já preanunciado nessa unidade do trabalho, no primeiro eixo, no *Fórum de Coordenação pedagógica – tutoria* havia a preocupação, por partes das professoras-supervisoras, de divulgarem com regularidade as informações lembrando os docentes dos acordos estabelecidos nos encontros presenciais e das ações imprescindíveis a serem desenvolvidas junto aos cursistas. Essa mensagem postada na primeira semana do curso é um dos exemplos desse tipo de informação:

Olá Professores Tutores!!!

Para iniciarmos o nosso curso temos algumas ações que não podemos esquecer, portanto, por favor:

1. Leiam o **Guia do Curso**;
2. Leiam o **Comece a Semana 1 aqui**;
3. Abram os tópicos dos **fóruns de discussão na Semana 1**(Fórum de Discussão: AVA Moodle: Características e Usos das turmas de vocês);
4. Abram os tópicos dos fóruns: **Vamos nos apresentar!** das turmas de vocês (**no ambiente da Oficina Hora de Praticar**);
5. Enviem mensagem de acolhida aos colegas cursistas;
6. Abram os tópicos nos fóruns: **Notícias e Avisos, Vamos nos Apresentar, Dúvidas e Sala do Café** (no ambiente geral do curso).

Tendo dúvidas, sugestões, perguntas, ideias... escrevam neste espaço!!

Desde já, agradeço a presença de todos na reunião de hoje (15.01.2013).

Conto com vocês para fazerem deste curso um grande sucesso!!

Abraços,

[. . .] (*Professoras-supervisoras*)

Ao analisarmos a mensagem e, com base nas nossas observações das interações entre esses profissionais no AVA, é possível perceber como as docentes se preocuparam em serem objetivas ao ressaltarem o que deveria ser desempenhado na semana pelos professores-tutores, sem, contudo, deixarem de ser empáticas e disponíveis ao suporte. Notamos, que no processo, os professores-tutores que investigamos buscaram atender as orientações propostas nessa mensagem, o que

demonstra que a mediação e orientação das docentes serviram como base para a atuação daqueles durante o desenrolar do curso.

Isso demonstra dois pontos relevantes, primeiro como a atuação de qualidade dessas docentes, que atuam como o outro social mais experiente da inter-relação, pode contribuir com a atuação competente dos professores-tutores dentro da ZDP. Segundo, demonstra a disposição desses últimos em se lançarem à proposta e estarem abertos a atuarem com a competência requerida, pois nem todos apresentam essa característica, como desabafa a professora-supervisora 1 nos trechos 179 a 186 da sua entrevista:

P : — . . .você teve algum problema com algum tutor, em relação a não aceitar a sua observação/orientação ao trabalho dele. . .

PS1: — . . . os tutores que têm problemas eles não respondem. . .

P : — . . . então, o problema foi o silêncio. . .

PS1: — . . .você não sabe, porque eles não te respondem. . .

P : — . . . entendi. . .então, eles acabam te ignorando. . .

PS1: — . . .é, eles acabam te ignorando. . .no processo é muito difícil quando você se depara com tutores assim, normalmente, a situação não se reverte, porque eles já trazem tantos vícios que. . .é complicado!. . .e dar feedback é difícil, porque você explica o que a pessoa tem que fazer e ela nunca faz o que você está pedindo. . .

Essa falta ao diálogo e interação comunicativa por parte de alguns professores-tutores informada pela professora-supervisora é algo que não favorece o trabalho colaborativo e construtivo no AVA, tampouco em qualquer outra modalidade de educação. Tal questão tem muito a ver com o que discutimos na unidade da fundamentação teórica sobre profissionais (docentes) que acabam por adquirir vícios relativos à visão instrucional de atuação de tutoria, ou de educação voltada ao individualismo. O que leva a outras discussões epistêmicas sobre visão e postura de concepções docentes sobre atuação pedagógica *online* que, por questão de foco, podemos aprofundar em trabalhos futuros.

Contudo, mesmo frente a esse desafio, as professoras-supervisoras mantiveram um suporte de acompanhamento processual à atuação dos docentes:“ . . .teve esse acompanhamento muito de perto, então, eu acredito que por isso o curso terminou alcançando realmente o objetivo” (PS2, trecho 93) . Para isso, procuraram ser proativas em suas ações, conforme descrito nesses trechos da entrevista da Professora-supervisora 1:

. . .eu gosto até de antecipar algumas situações, se eu via que ia dar problema, e eu estava observando que os alunos estavam se movimentando, eu já tomava a iniciativa e mandava

mensagem [aos professores-tutores] orientando, porque aí o problema não surgia, . . . porque eu resolvia antes. . . (Trecho 160).

[. . .]

E diariamente eu olhava as 21 turmas. . .e alguma coisa que eu acha que era importante, elencava e aí eu resolvia olhar mais especificamente. . . por exemplo, é semana de correção da atividade: Como é que está fazendo essa correção? Como é que ele[professor-tutor] está respondendo? Qual o feedback que ele está dando? E aí eu olhava os 21 mais detidamente (Trecho 164).

Essa atenção e cuidado caracterizam uma presença qualitativa de suporte e apoio aos docentes. Características que contribuíram com o progresso e qualidade da atuação do professor-tutor, como ele afirma nesse trecho ao falar da relevância do suporte das docentes para sua atuação:

Eu acho que foi muito útil, porque assim, tinha várias vezes que eu tinha dúvidas de como agir, aí eu perguntava, pra. . .[professora-supervisora 1] e ela me respondia prontamente! Ela respondia sempre muito rápido em relação a casos específicos de alunos, aluno que está faltando muito, ou aluno que não estava respondendo, o próprio problema dessa menina que teve o filho que faleceu O supervisor também tem acesso à resolução de problemas noutra nível que o tutor não tem, entendeu?! No nível administrativo maior. Então, eu acho que o supervisor é extremamente importante! (Trecho 165).

Essa fala do professor, e outras situações envolvendo sua relação com as supervisoras já discutidas aqui, revela-nos como a atuação das docentes contribuiu com a regulação da atuação dele, no sentido de ajustar auxílio e oferecer-lhe suporte. Dentro de um campo limites de ação (ZML) as professoras vão guiando a ação do professor (ZPA), resultado que percebemos ao acompanhar o docente durante todo o curso. Observamos como o profissional vai progredindo e qualificando suas intervenções, suas devolutivas aos cursistas, suas construções sobre o que deveria ou não ser pontuado à turma/cursistas à medida que intervém junto às orientações (*feedbacks*) das professoras-supervisoras do curso. Situação que ele reconhece na continuidade do trecho de sua entrevista:

Inclusive pra parte do feedback pro tutor. . .foi o caso da . . . [professora-supervisora 1] e da . . .[coordenadora do curso] no começo, chegaram pra mim e falaram você tem que interagir mais no fórum, aí eu expliquei: “olha, eu sou de uma área extremamente de exata, pra mim ou é 8 ou 80, então eu não sou muito de interagir”. Aí, elas explicaram:

“olha, mas nessa situação você vai agir assim e assim”. . .isso ajudou muito a ajustar a situação no fórum para aquela situação, entendeu?! Então, eu acho que o supervisor tem um papel superimportante!(Trecho 165).

É um exemplo do tornar-se professor-tutor no processo, na tensão e diálogo da situação interativa entre professores-supervisores/coordenadores, cursistas e colegas. Esse é um caso que nos mostrou o processo de evolução e progresso que um docente pode obter quando inserido em um contexto interativo e quando se abre ao que os outros mais experientes podem lhe oferecer como recursos intersíquico de mediação. Recursos esses que o docente ativa e proativamente transformou intrapsiquicamente (internalizou) agregando-lhe elementos que potencializaram sua atuação juntos aos cursistas. Resultado esse que o revelou como um caso propício a nossa pesquisa.

A dedicação das professoras-supervisoras, contudo, demonstra em primeiro plano, que acreditavam e apostavam no potencial dos professores-tutores e, segundo, se faziam presentes durante todo o processo, percebendo-se parceiras e coautoras das ações. Entretanto, essa presença constante e pontual das professoras, foi algo que despertou estranhamento por parte dos professores-tutores, o que foi revelado pela professora-supervisora 1:

Os tutores. . .até se assustam quando veem que um supervisor está muito ali presente. . .eles não estão acostumados, então, é muito interessante isso, quer dizer eu [tutor/a] não estou acostumada com isso, estou acostumada a fazer o que eu quero, na hora que eu quero, do jeito que eu quero. Não tem ninguém me controlando, nem me olhando, nem me vendo. . . na verdade nem é uma questão de controle, é uma questão de acompanhamento que faz parte do papel do supervisor, então se eu quero um processo bem feito eu tenho que dar acompanhamento, suporte, não é?! (Trecho 124).

O interessante é observar que esse estranhamento causado nos professores-tutores ao perceberem a presença constante das professoras-supervisoras, também foi assinalado por um estudante frente à atuação presente da cursista 1 quando iniciou sua experiência na tutoria depois do FT1, como ela explica abaixo:

[. . .] quando eu fui atuar. . .os alunos falaram:“ . . .mas, nunca tutor foi tão rápido assim”. . . eles falaram desse jeito pra mim, aí eu fiquei pensando nisso: “será que eles [professores-tutores] demoram?!” Mas, ela [professora-tutora] era rápida comigo, então eu também fui rápida, dava logo um retorno. . . (Trecho 79).

Vemos aqui como a atuação significativa da professora-tutora serviu de modelo para a cursista pautar-se com sua turma, o que demonstra a relevância da coerência entre ações e trabalho

no AVA, ou seja, a relação dialética entre teoria-prática (Freire, 1996/2007). A docente não só teorizava sobre como um professor-tutor deve atuar, mas também agia com sua turma de maneira que a teoria fizesse sentido e produzisse significado ao discente. Essa relação pode ser estendida à atuação das professoras-supervisoras, no episódio anterior, pois se preocuparam em oferecer um suporte adequado, de maneira que também pudessem requerer dos docentes qualidade no trabalho junto aos cursistas. É um exemplo da canalização cultural de sentidos criando uma rede de ações mútua.

Porém, essas duas situações também revelam que, se há o estranhamento sobre a presença do docente (supervisor e tutor) durante o suporte e construção qualitativa do ensino-aprendizagem *online*, é porque há profissionais que estão deixando a desejar nesse quesito e criando um modelo de atuação que, se não ressignificado com práticas didáticas crítico-reflexivas, podem evidenciar como convencional uma vertente de EaD voltada para a mera instrução e formação programada em massa.

Em síntese, como percebemos as professoras-supervisoras se pautaram em desenvolver o trabalho estabelecendo parceria com os professores-tutores, o que converge com uma visão de trabalho/aprendizagem colaborativo em que as ações conjuntas somam para resultados pedagógicos promissores, rompendo com a unidirecionalidade do processo. Resultando também, na atuação autônoma dos professores-tutores. Trata-se, contudo, de compreender-se na construção processual em que nos fazemos na tensão das relações e interações com o outro e conosco mesmo (Freire, 1979/2007, 1996/2007).

Ao encerrar esse eixo, percebemos na atuação pedagógica dos professores-tutores investigados a articulação entre os três elementos de caracterização da presença docente: Gestão didático-pedagógica, Gestão da participação social e Gestão de significados e coconstrução do conhecimento, além dos aspectos, qualidade do *feedback* e formação contínua, que os perpassam, oferecendo aos cursistas uma estrutura de suporte (*scaffolding*) à aprendizagem e, conseqüente, autonomia. Para Garrison e Anderson (2005) o docente que atua dentro desse nível de movimento e competência contribui significativamente com a criação e manutenção de um ambiente de trabalho instigador e que visa a produção crítica e reflexiva do conhecimento. Não se trata, porém, de ser o detentor do saber, mas de ter conhecimento necessário para conduzir, provocar e delegar discussões no grupo, sem perder de vista o objetivo do que está sendo construído naquele espaço de discussão (Garrison & Anderson, 2005, Palloff & Pratt, 2002, Valente, 2009).

Além disso, vimos também que a inter-relação desses docentes com as professoras-supervisoras, por meio da comunicação aberta e da organização conjunta das ações foi outro fator importante para que os professores-tutores conseguissem se apropriar de recursos, inter e intrapsíquicos, necessário para promover as zonas de aprendizagem (ZDP/ZML/ZPA) no AVA do FT1.

Continuando nosso diálogo, ao analisarmos as informações das entrevistas e inter-relacionarmos com o que discutimos aqui nos dois eixos, percebemos que algumas concepções internalizadas pelos participantes da pesquisa tem a ver com suas formas de agir no AVA. Por essa razão, os discutimos no terceiro e último eixo abaixo.

4.4 Eixo 3 - Canalização Cultural – Fatores de Internalização/Externalização

Com base no processo de canalização cultural, observamos que algumas concepções internalizadas pelos participantes da pesquisa sobre EaD, professor-tutor *online*, aprendizagem e autonomia exerceram influência sob suas formas de agir frente aos desafios e proposta do curso (externalização). Nesse caso, organizamos esses aspectos conceituais observados nas entrevistas nas seguintes categorias:

4.4.1 Concepção de EaD

Todos os entrevistados disseram acreditar na EaD, enquanto uma modalidade que requer ações próprias, por isso, não pode ser uma espécie de transposição dos modelos de educação presencial. Porém, ela precisa imprimir qualidade às ações demarcando seu espaço como colaboradora da formação inicial e contínua, tanto dos estudantes, quanto dos docentes. Os trechos a seguir trazem reflexões sobre esse aspecto:

[. . .] eu acho que a educação a distância precisa se firmar, tanto quanto a presencial . . . Porque tem instituições que o aluno vai se matricular, recebe uma atividade, faz, entrega e acabou, isso é educação a distância? Literalmente é a distância! (PS1, trecho 67).

No início, em 2007 do projeto UaB /UnB, eu percebia que o estudante online, na sua grande maioria, via a EaD como um local de inserção de estudo que me traz facilidade. Não facilidade em estudar, mas facilidade em me formar. Com o tempo, eu acho que a percepção desses alunos foi, assim, mudando e, não só do aluno, como do meio em si, tanto é que eu acho que você [pesquisadora] é a primeira pessoa para quem eu falo que eu sou formada a distância, por causa da visão preconceituosa. . .mas eu acho que era uma visão social que a parte externa trazia para você. . .e hoje, pelo menos a UaB, depois de 6 anos, depois de várias experiências. . .já consegue ter, assim, uma visão mais madura. . .(PS2, trecho 64).

Nesses trechos, observamos que a superação do preconceito (visão cultural internalizada), que ao longo do seu processo de criação a modalidade acabou acumulando, depende do sucesso das práticas pedagógicas de profissionais comprometidos, corresponsáveis e dispostos a dar-lhe a

legitimidade de instituição promotora da educação de qualidade (Belloni, 2001; Garrison & Anderson, 2005; Palloff & Pratt, 2002). É o que podemos perceber como resultado do FT1 frente à preocupação e dedicação dos seus profissionais, nesse depoimento em que a cursista diz ter mudado sua visão de EaD depois do curso:

melhorou bastante depois do curso, eu tinha uma visão. . .[de] que era alguma coisa assim, difícil de conseguir, de conquistar aquele aluno . . . e conseguir passar a informação. Eu vi que é uma coisa muito mais possível, assim sabe. . .eles [profissionais do FT1] nos apresentaram várias ferramentas, bastante interessantes, de conseguir passar informação para o aluno, muitas coisas confesso que eu tenho dificuldade em pensar como eu poderia aplicá-las, mas. . . pra mim, foi muito legal (C3, trecho 11).

Para o professor-tutor, para que a EaD conquiste qualidade em sua atuação é preciso atenção às práticas de ensino que atendam as especificidade dessa modalidade de educação:

Os professores de forma em geral usam a mesma disciplina que ele aplica na educação presencial ... na educação a distancia, isso eu acho que está errado, [...] porque certos conteúdos na educação presencial são conteúdos de um grau de complexidade maior eles são mais fáceis de serem trabalhados oralmente, quando você transpõe isso pra o ambiente escrito fica muito mais difícil pra compreensão do aluno, o que que o professor poderia fazer? Gravar. Se ele pudesse gravar aquilo, talvez ficasse muito mais simples, entendeu, sendo um vídeo... e aí seria uma aula mais adaptada pra educação a distância, usando uma outra ferramenta [. . .] (Trechos 85 e 87).

Desse modo, compreender a EaD como um espaço de possibilidades, que requer práticas pedagógico-educacionais específicas para sua organização e planejamento, contribui para que o seu público (tanto cursista, quanto docentes) a perceba como uma modalidade propiciadora de um processo educacional de qualidade e atue para esse fim.

4.4.2 Concepção de professor-tutor online

Relacional a esse contexto está a discussão sobre o conceito de professor-tutor *online*. O principal entendimento e defesa entre os entrevistados é que o professor-tutor não pode ser visto como mero coadjuvante ou monitor do processo de ensino-aprendizagem *online*. Deve atuar enquanto professor que trabalha didaticamente articulando e dominando os recursos pedagógicos necessários para possibilitar a aprendizagem, para tanto, apresentando *expertise* para o trabalho específico na EaD *online*. Segundo posicionamentos:

. . . eu acho que o tutor é visto muito como monitor. . . um monitor a distância e eu acho que . . . é . . . mais que um monitor, porque ele está efetivamente ali no aprendizado, então o monitor está mais pra tirar dúvidas momentâneas, e o tutor não está só pra tirar dúvidas . . . (Pr^oT, trecho 65).

Tutor pra mim é aquele que só acompanha o processo, mas professor-tutor é aquele que acompanha o processo e se preocupa com aquele aluno que está do outro lado. Eu prefiro ser professora-tutora, porque estou ali fazendo diferença na vida daquele aluno. . .ele sabe que eu existo, que eu estou ali, que eu vou ajudá-lo, que eu vou construir conhecimento com ele. . .se a pessoa encara a EaD como um “bico”, triste, ela só vai ser tutor!. . . se ela encara como uma profissão, como uma pessoa que interfere na vida do outro, aí ele é um professor-tutor!. . .e também. . . precisa ter formação [específica], sim! . . (PS1, trecho 37).

. . . na minha visão eu acho que a nomenclatura tutor não faz jus à função. . . porque ele não está ali só para . . . orientar . . .eu consigo ver o tutor como realmente um professor, a partir do ponto que ele tem que provocar, entrar na parte pedagógica. . .ensinar. . . Em alguns momentos, o papel do texto ou do vídeo que o aluno recebe não basta, não dá suporte suficiente para que o aluno adquira todo o conhecimento, então realmente o professor-tutor precisa entrar em cena e conduzir aquele aluno ou pequeno grupo . . . (PS2, trecho 27).

. . . na verdade nós temos um professor atuando como tutor, [. . .], eu defendo esse ponto de vista de que é professor (C2, trecho 71).

As declarações trazem à tona a importância que a definição sobre o papel e concepção do docente na EaD *online* ocupa nesse processo. E ainda sobre como é preciso uma definição clara entre a função dos profissionais que exercem a docência *online* para que cada um saiba como e porque atuar dentro de suas devidas competências. Fator exemplificado no trecho abaixo:

Pr^oT: — . . .é uma profissão bem subestimada ainda, eu acho que os próprios tutores não têm uma visão clara do que é ser um tutor, e isso causa algum problema, né, porque tem muita gente que acha que tem que fazer tudo, e tem muita gente que acha que não tem que fazer nada. Então, pouca gente tem uma definição assim, do que é que eu tenho que fazer como tutor e, se eu sou o tutor, qual é o papel do professor? Entendeu, isso eu acho que não é claro para a maioria das pessoas, às vezes, também não é claro, pra mim [risos].

P: — . . . e isso atrapalha bastante?

Pr^oT:— . . . isso, atrapalha bastante porque você não sabe até onde você pode ir, ou até que ponto você deve ir, porque tem professor [autor/supervisor] que é mais ativo e . . . não gosta de certas atitudes e se você soubesse exatamente o que é que você tem que fazer, qual que é o seu papel, você não faria nem de mais, nem de menos, não é?! . . . [Professor-tutor, trechos, 65 a 67]

A declaração, em tom de desabafo, do professor demonstra como é crucial esse assunto em termos de oferecer ao professor-tutor maior qualidade em sua atuação, por lhe possibilitar “assunção” (Freire, 1996/2007, p.41) de sua função no sentido de assumir-se enquanto sujeito da ação e copartícipe do processo. Se relacionarmos essas indagações do docente com a forma como as profissionais do FT1 se preocuparam em dar suporte aos professores-tutores, pode ser um exemplo de caminhos possíveis para que o professor-tutor se sinta mais seguro e consciente do seu papel/função na equipe de interação e no trabalho no AVA.

Vemos nessa categoria que a forma como o professor-tutor *online* é compreendido vai de, alguma forma, direcionar o tipo de relação estabelecida com o professor-supervisor e, principalmente, a função daquele com o processo de ensino-aprendizagem junto aos estudantes e/ou cursistas. Situação que pode comprometer o nível de autonomia no curso tanto do professor-tutor, quanto do cursista.

4.4.3 Concepção de ensino-aprendizagem

As categorias discutidas anteriormente nos conduzem à reflexão sobre a concepção de ensino-aprendizagem que tais profissionais possuem. Entre os nossos entrevistados percebemos que a maioria compreende como uma dinâmica de troca de saberes entre os atores (professor-estudante) envolvidos no processo. Referente ao contexto da educação *online*, eles acrescentam a essa concepção a atenção ao fator tempo (síncrono e assíncrono) e ao conhecimento básico do contexto das TDIC (tanto pelo professor, quanto pelo aluno). Os comentários dos entrevistados abaixo resumem as opiniões em comum sobre o assunto:

. . . é a troca de conhecimentos, porque, eu ensino para o aluno, ele me dá um feedback que me ensina, que vai melhorar aquilo que eu vou ensinar. . . eu ensino e ele me ensina a melhorar como eu vou ensinar . . . (Pr^aT, trechos 207-211).

. . .você, no caso, deve focar um ensino em que você aproveite a bagagem do próprio aluno em si, porque por mais que você seja perito em um determinado conhecimento, você não é dono do conhecimento, então você acaba interagindo com o aluno,

aprendendo, trocando aquelas informações . . em um contexto que possa propiciar um aprendizado real (C1, trecho 21).

É inserir o sujeito dentro do ambiente [AVA] no qual ele . . . seja um agente ativo dentro desse contexto e que o objetivo do aprender a fazer e do aprender a construir seja realmente atingido (PS2, trecho 13).

Apresentam, com isso, a importância de valorização dos conhecimentos prévios do estudante e de considera-lo como um indivíduo ativo, ou seja, protagonista do processo. Percebemos que o termo “troca” refere-se ao processo de interação entre mediador e aprendiz, em que bidirecionalmente eles coensinam e coaprendem e, tratando-se do adulto aprendiz, essa compreensão é ainda mais relevante. Assim, o processo interativo de ensino-aprendizagem conduzido por essas vertentes intencionam levar o estudante à atuação autônoma gestando sua formação de forma coletiva com o outro (interpsiquicamente) e singular (intrapysiquicamente).

4.4.4 Concepção de autonomia

Nesse sentido, sobre autonomia, primeiramente todos tiveram dificuldade em definir o termo, percebemos que, depois de todo o diálogo com a pesquisadora sobre os conceitos anteriores durante a entrevista, pareceram autorreflexivos diante da pergunta/tema. Pois a percepção que tivemos foi de que estavam em conflito entre o que acreditavam e o como recontextualizar tal crença dentro do que estava sendo dialogado ali naquele *setting* entre pesquisador-entrevistado-contexto.

Talvez, por isso, antes de tentarem uma definição todos se justificaram dizendo ser uma tarefa complexa. Mas, frente a não desistência da pesquisadora, suas principais considerações (mas não pareciam confortáveis com elas) sobre o tema foi que se tratava de uma característica humana de ordem intrínseca relacionada à liberdade de poder agir, como nesses recortes:

[. . .] saber o que eu quero fazer, ter segurança no que eu quero fazer e imprimir a minha vontade no que eu quero fazer, levar adiante . . . (PS1, trecho132).

[. . .] autonomia. . . é algo bem abstrato. . .acho que talvez, num modo grosso de dizer, é quando você por si só possui estratégias para alcançar um determinado conhecimento... (C1, trecho 33).

[. . .] eu acho que é muito mais pessoal, você precisa do arcabouço, claro, de conhecimento, de ensino, de educação, mas é pessoal. . . (Pr^oT, trecho 285).

Porém, quando questionados se caso se resumia apenas a algo unicamente intrínseco e sobre o possível nível de participação do outro, não titubearam, reconheceram que é também resultado dos processos interativos em que o meio e o outro têm considerável contribuição para potencializar a ação autônoma do estudante, principalmente ao nos referirmos à EaD *online*. O que podemos observar, principalmente nas partes grifadas, nessas explicações:

[. . .]mas, ser autônomo não significa ser. . . [pausa - pensativo] ia usar independente, mas não é essa a palavra. . . não significa ser sozinho! [entonação de satisfação com a escolha de palavras] *Ser autônomo não significa que você está solitário na sua jornada. Ser autônomo significa que você tem uma flexibilidade maior pra definir seus horários de estudos, a sequência que você quer estudar, porque você vai ter uma gama de conteúdo. . . você não tem aquela coisa engessada da educação presencial . . . se o professor passou, sei lá, dois conteúdos numa semana, você tem como decidir o que quer fazer primeiro, você tem como se programar, isso é autonomia. Autonomia pra mim é sua capacidade de se programar muito mais independentemente do professor. Mas, não significa que você está sozinho lá [AVA] . . . (Pr^oT, trecho 115).*

[. . .] ele tem que ser autônomo no fazer, não significa que ele tem que estar sozinho no processo! . . . eu sei o que eu quero fazer, eu sei como fazer, mas se eu tiver alguém que acompanhe, vai ser muito melhor o produto, com certeza! . . . (PS1, trecho 128).

Por essa visão contextual e processual, a ação autônoma do estudante pode ser potencializada no processo da construção dos trabalhos pedagógicos conforme a atuação intencional e competente do docente. Para tanto, fazendo ajustes necessários e apresentando atividades e recursos que podem promover o sistema ZDP/ZML/ZPA que levem o estudante a por em jogo o que sabe e o que pode vir a saber a partir da interação com seus pares e com o domínio do conteúdo trambalhado. Com o domínio do conhecimento a ação autônoma será de maior efetividade. Isso é bem acentuado nos seguintes trechos:

. . .é preciso oferecer os recursos para que ele [estudante] seja autônomo. . .então, a partir daí, se de repente você faz [propõe] uma tarefa para alguém, você tem que saber como ele fará essa tarefa para que use essa autonomia pra pensar, raciocinar por si só. . . é importante . . .oferecer esses recursos por meio de uma tarefa bem formulada. Por meio também do diálogo mostrar a importância dele caminhar por si só, porque nem sempre ele estará acompanhado e que aquilo que serviu de aprendizado naquele momento, ele tem

possibilidade de, em outros momentos, em outros contextos. . .utilizar, porque ele fez uso dessa autonomia (C1, trecho 32 a 45).

Eu acho também, que certas ferramentas como o conhecimento e instrução são sim fundamentais para a autonomia, porque se eu não conheço certa coisa eu não sei se eu posso fazer aquilo, entendeu?! Eu não tenho noção do limite do meu potencial de ação, então se eu souber que aquilo é assim, assim e assado, poxa eu tenho autonomia pra fazer isso porque eu sei aquele fundamento. . .(Pr^oT, trecho 285).

Fica subentendido nesses depoimentos, a necessária contrapartida do estudante nesse processo. Os cursistas entrevistados, por exemplo, informaram que se organizam reservando um tempo específico para o estudo e, a partir da rotina disponibilizada pelo curso, agilizaram as atividades para não deixarem para a última hora. Isso demonstra como o estudante também precisa compreender-se parte desse processo e que seu investimento e empenho são elementos que somam ao resultado final da sua formação/estudo (Palloff & Pratt, 2002; Lapa & Preto, 2010; Ramos & Medeiros, 2009; Ramos et al., 2013). Os destaques abaixo ilustram esse ponto:

[. . .] tem que ter suas responsabilidades, tem que saber administrar o tempo, então . . . de repente aí é onde entra a questão da autonomia, né?! . . .ele [estudante] tem, então que saber administrar o seu tempo. . .tem que saber usar estratégias individuais e suas aptidões e, a partir daí, as dúvidas. . .vai tirando pelo meio do diálogo interativo (C1, trecho 31).

[. . .] se auto-organizar, eu aprendi isso! . . . não foi de uma forma fácil, porque eu sou desorganizada com meu tempo . . . na questão da educação a distância eu falo que aprendi porque eu sei que eu tenho que ter um horário pra estudar, eu tenho que ter um horário que eu tenho que acessar. . . (C2, trecho 49).

[. . .] o aluno da EaD é um aluno ativo e não passivo, ..., ele tem que ir em busca da informação. . .eu vejo nesse fator, de ser ativo, um ponto muito positivo. . .desde a graduação ele aprende a ser um pesquisador. . .[pois]. . .já é inserido, desde o primeiro semestre, a escrever muito por causa da ferramenta fórum. . . . Agora, assim, a parte negativa, qual tutor esse aluno vai pegar?! . . . (PS2, trecho, 11).

Desses depoimentos, a interrogação da professora-supervisora 2, na parte em destaque, é o cerne do que estamos discutindo até o momento. Para que o êxito da aprendizagem do estudante *online* não seja um fator de sorte em ser acompanhado por um professor-tutor comprometido, é

preciso pensar em processos de formação e supervisão dos profissionais envolvidos com a docência *online* que propiciem qualidade ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos no âmbito da EaD *online*.

Vemos, a partir da inter-relação entre essas concepções, que os participantes buscaram atuar no FT1 dentro das suas crenças sobre cada um desses pontos discutidos. Porém, em alguns momentos reelaborando-as (e. g. a cursista 3 que não acreditava na EaD, e depois da interação com o curso/metodologia, mudou sua visão inicial) e/ou ampliando significados (e. g. o professor-tutor, que ressignificou sua forma de agir a partir das orientações das professoras-supervisoras). Isso representa um processo bidirecional de canalização cultural de significados sobre ensinar-aprender no AVA, que vai influenciar a forma desses participantes agirem em outras situações e contextos *online* de aprendizagem.

A discussão dos resultados nos possibilita perceber a convergência e diálogo entre as categorias e subcategorias dos três eixos – norteadores trabalhados: (a) O AVA – estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante; (b) Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo e (c) Canalização cultural – Fatores de Internalização/Externalização. E ainda, perceber como essa relação dinâmica pode possibilitar o suporte e mobilização da ação consciente, comprometida e, por isso, autônoma não apenas do estudante, mas também dos professores - tutores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no AVA. Para melhor especificação sobre essas questões, a partir do que foi construído, a seguir, nas Considerações Finais, apresentamos alguns pontos de elucidação, sugestão e convite a outras discussões.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base nossos objetivos, questão de pesquisa e construções entre teoria-contexto-fenômeno chegamos a algumas considerações a partir das informações discutidas na unidade “Resultados e Discussão das Informações”. Para tanto, retomamos a seguir os três eixos norteadores: (a) O AVA - Suporte à Qualidade da Presença Docente dos Professores-tutores *online* e da Autonomia dos Estudantes (cursistas); (b) Processos de Negociação e Coconstrução entre Professor-Estudante-Conteúdo; e (c) Canalização Cultural – Concepções Internalizadas/Externalizadas. Estes estão diretamente relacionados com nossos objetivos específicos.

5.1 O AVA - Suporte à Qualidade da Presença Docente dos Professores-Tutores *Online* e da Autonomia dos Estudantes

Em relação ao nosso objetivo de identificar e analisar os fatores apresentados no AVA que dão suporte à qualidade da presença docente dos professores-tutores *online* e de que forma influenciam na autonomia do estudante, verificamos que o AVA do curso em sua organização didático-pedagógica funcionou como mais um recurso de suporte à qualidade da presença docente dos professores-tutores *online* e da autonomia dos cursistas.

Isso por oferecer aos cursistas: (a) fácil acesso aos links; (b) material de pesquisa; (c) material base para estudo de compreensão didaticamente possível – nem muito técnica, nem superficial; (d) espaços para socialização e suporte às dúvidas (e. g. *Fórum de Dúvidas*, *Fórum de Notícias* e *Sala do café*); (g) diferentes ambientes de trabalhos para exercitar teoria e prática, e.g. *Oficina Hora de Praticar* (para exercitar funções da tutoria) e ambiente de discussão e construção epistêmica.

Em relação aos professores-tutores, além desses recursos, o *Fórum de Coordenação pedagógica-Tutoria* demonstrou ser um espaço relevante ao suporte do trabalho desses profissionais durante o curso. Tanto no que se refere à orientação e esclarecimento de dúvidas, quanto em construções intersubjetivas que significaram (ou significarão) para suas formas de agir e atuar frente ao trabalho de docência *online*. Desse modo, percebemos que esses recursos do AVA interconectavam os habitantes desse espaço gerando uma rede mútua de suporte e metacomunicação (professores-supervisores ↔ professores-tutores ↔ cursistas).

5.2 Processos de Negociação e Coconstrução entre Professor-Estudante-Conteúdo.

No que se refere ao objetivo de investigar como a presença docente do professor-tutor *online*, nas relações de coconstrução entre pares (professor-estudante; estudante-estudante),

contribui para o fortalecimento e mobilização da autonomia do estudante no AVA, percebemos que os docentes dentro do que discutimos sobre *presença docente*:

- a) apresentaram articulação entre os três elementos de caracterização da presença docente: Gestão didático-pedagógica, Gestão da participação social e Gestão de significados e coconstrução do conhecimento;
- b) tiveram domínio de conhecimento necessário para administrar conflitos, instigar o pensamento crítico e guiar os cursistas à meta de aprendizagem almejada pelo FT1; e
- c) foram identificados a preocupação e comprometimento com a qualidade da sua atuação visando o possível êxito da aprendizagem dos cursistas, principalmente atentando-se em se manterem atualizados (formação contínua) sobre questões ligadas à docência na EaD *online* ;.

Nesse processo de coconstrução do conhecimento, também os professores-tutores, buscaram (a) abertura ao diálogo tanto com os cursistas, quanto com os professores-supervisores; (b) agir com humildade, reconhecendo seus limites/desafios e percebendo no outro mais experiente, seja o professor-supervisor, seja o próprio cursista, uma fonte colaborativa de aprendizagem; e (c) apresentar disposição para aprender e trabalhar em grupo/parceria.

Por esses aspectos o fazer docente desses profissionais pautou-se na atuação intencionalmente planejada e conjunta, por isso, coconstruídas, com os estudantes em prol de resultados significativos do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o posicionamento dos professores-tutores situou-se na promoção do sistema de ZDP/ZML/ZPA (Valsiner, 1997). Em que atuaram focando na parceria com o estudante e, usando de estratégias competentes, preocuparam-se em organizar o espaço e situações de aprendizagem (promoção da ZML) de modo que, intencionalmente, permitissem que o estudante (cursista) colocasse em jogo o que sabia (desenvolvimento real) e, progressivamente, construísse elementos para dominar conhecimentos que não dispunha no momento para alcançar a aprendizagem pretendida (desenvolvimento potencial; ZDP).

Ao organizarem os espaços, delimitaram o campo (zona) limite de atuação à ação do estudante, sem tolher-lhe a criatividade – orientando, instigando, acolhendo/agregando opiniões, refletindo sobre possíveis equívocos, etc. –, ajustando o processo e conduzindo à ação discente quando distante ou próxima da meta de aprendizagem pretendida (meta-orientada; promoção da ZPA). Situação que, por ser bidirecional, não furta o professor de ser influenciado pela ação instigadora do estudante durante esse processo (Maciel, 1996; Maciel, Branco & Valsiner, 2004). O que potencializa a qualidade dos processos de aprendizagem no AVA de maneira a possibilitar que as construções visem a retroalimentação da dinâmica entre professor-estudante-conteúdo mediados pelas TDIC (Coll, 2004; Coll, Majós & Goñi, 2008).

Complementar a essa questão, tendo em vista o outro objetivo de identificar em quais aspectos a inter-relação estabelecida entre professor-autor/supervisor e professor-tutor *online*

interfere, e de que maneira, na atuação autônoma do estudante, a qualidade da atuação dos professores-tutores teve como suporte a atuação presente e motivadora das professoras-supervisoras. Isso porque, essas docentes

- a) buscaram manter parceria e abertura ao diálogo;
- b) agiram com a devida humildade, reconhecendo o potencial do(a) professor(a)-tutor(a) e contribuindo com o que esses docentes precisavam para refinarem qualitativamente as suas práticas na EaD *online*;
- c) mantiveram-se presentes em todo o processo do curso, não como censoras, mas como parceiras de trabalho. Fazendo, assim, os ajustes necessários para que os docentes pudessem desenvolver suas atividades e para que os cursistas cumprissem com as metas desejadas;
- d) foram dialógicas e profissionais desencadeando no *Fórum de Coordenação pedagógica – Tutoria* uma rede de colaboração e de parceria entre os participantes desse espaço; e
- e) buscaram ser proativas evitando, assim, situações que pudessem representar grandes obstáculos para o êxito das ações pedagógicas e resolvendo habilmente os conflitos já instalados.

Assim como os professores-tutores, as docentes atuaram dentro do sistema de zonas (ZDP/ZML/ZPA) ao valorizar e trabalhar a partir do potencial de aprendizagem e conhecimento dos seus profissionais, promovendo/organizando/ajustando situações que possibilitassem a esses contribuírem em interação tanto com o seu processo de aprendizagem pessoal, quanto com o processo do grupo/outro (de ordem cultural/coletivo). Os ajustes que elas ofereceram no desenrolar do curso possibilitaram a construção conjunta da proposta e desenvolvimento do curso, ou seja, ao final, resultou em um trabalho coletivo, porém construído pelas singularidades dos participantes.

Esse processo de influência educativa provocada pelas professoras possibilitou que os docentes autorregulassem suas ações e se auto-organizassem para atuar com a devida competência. Essa interação entre *expert-novice* representa o resultado da dinâmica da metacomunicação (Branco, Pessina & Flores, 2004; Maciel, Branco & Valsiner, 2004), em que a negociação de significados propostos a partir da relação estabelecida entre esses professores (supervisor e tutor) – convergindo (compatibilidades de metas), divergindo (incompatibilidade de ideias/metast) – os levaram à prática dialética de posicionamentos e decisões tendo em vista uma meta-orientada à aprendizagem (*obuchenie*). Desse modo, operou-se tanto o processo de ensino-aprendizagem por parte de professor-tutor – estudante, quanto do professor-tutor em relação a sua própria constituição enquanto professor da docência *online*.

O processo de construção pessoal do professor-tutor investigado pode ser compreendida como uma situação ilustrativa dessa dinâmica da interação metacomunicativa. A atuação constante de negociação e intervenção das docentes junto com esse profissional deu-lhe condição de ir, no processo, ressignificando sua forma de atuar e pensar o curso *online* e, assim, se apropriar de

recursos (inter e intrapsíquicos/ inter e intrapessoal) para poder desenvolver seu trabalho com mais segurança, conhecimento, comprometimento com sua própria aprendizagem e, principalmente, com a da sua turma/estudante.

Dessa forma, a articulação entre esses profissionais influenciou diretamente na forma como os professores-tutores atuavam frente às situações didáticas necessárias para a qualidade da docência *online* no curso do FT1. Como consequência, os cursistas puderam contar com ações didático-pedagógicas no AVA que valorizaram seus saberes empíricos e promoveram situações para que tais conhecimentos fossem ressignificados epistemologicamente. Suporte, assim, contribui semiótica e significativamente para a aprendizagem do cursista e sua atuação autônoma durante o curso.

5.3 Canalização Cultural – Concepções Internalizadas/Externalizadas

Na busca por compreensão pelas situações apresentadas na análise das informações com base nos objetivos específicos, percebemos que as concepções sobre EaD, professor-tutor *online*, ensino-aprendizagem e autonomia que os participantes possuíam direcionaram, de alguma forma, suas ações frente aos desafios, atividades e interações no AVA.

Ao analisarmos as informações, e principalmente considerando nossas percepções obtidas ao acompanhar o desenvolvimento do curso, observamos que a forma como as interações entre professores – cursistas – conteúdo se deu possibilitou que essas concepções internalizadas fossem ressignificadas. Isto vale tanto em termos de transformação de conceitos (renovação das estruturas de significados/conhecimento), quanto em relação à construção de outros sentidos/significados em relação às concepções que possuíam (ampliação das estruturas de significados/conhecimento).

Tal processo demonstra a força da dinâmica inter-relacional entre contexto-pessoas-tempo ou, como proposto por Valsiner (2012), a força da construção semiótica resultante da relação sistêmica entre Eu-aqui-agora. Em outras palavras, como explicitado pelo autor, refere-se ao sistema de construção entre pares no momento episódico (agora) em um dado contexto (aqui) onde os sujeitos (Eu) se repertoriam e, com isso, (re)elaboram suas ações (internalização) fazendo com que tenham recursos no campo psíquico e cognitivo para atuarem e transformarem sua realidade no plano social (externalização).

Em síntese, tendo em vista o objetivo principal dessa pesquisa, a inter-relação entre esses três eixos nos permite compreender como a presença docente do professor-tutor *online*, em contextos de coconstrução, potencializa a autonomia do estudante. Nesse caso, observamos que os aportes epistêmicos propostos pela Psicologia Cultural, com os quais converge a Abordagem Sociocultural Construtivista, pode possibilitar que o professor-tutor *online* atue em uma perspectiva de EaD que considere o nível dinâmico e inter-relacional, portanto bidirecional, entre o indivíduo, o meio e os pares.

Desse modo, os resultados mostraram que a autonomia do estudante pode ser potencializada, quando o professor-tutor exerce a presença docente organizando os espaços para atuar (Gestão didático-pedagógica), promovendo a interação entre os cursistas (Gestão da participação social) e oferecendo suporte à construção epistêmica do conhecimento (Gestão de significados e coconstrução do conhecimento). Para tanto, ele deve ser aberto ao diálogo, preocupar-se com o êxito da aprendizagem do cursista, buscar trabalhar em parceria, apresentar uma visão formativa de avaliação e de construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem *online* e ter disposição para aprender, por isso, buscar investir na própria formação contínua.

Contudo, vimos também, que para esse resultado a relação horizontal e de parceria com o professor-supervisor é relevante para esse processo. O professor-supervisor pode propiciar, durante do desenvolvimento do curso, orientação e informações necessárias para que o docente consiga se apropriar das atividades a serem desenvolvidas junto aos cursistas, bem como mediar e resolver conflitos e/ou outras situações que surgirem no processo.

Além desses fatores, a investigação também apresentou pontos relacionados à questão da docência *online* que, se aprofundados, complementaríamos ao que tecemos nesse trabalho. Tais questões foram as seguintes: como a docência *online* é concebida por diferentes IES relacionadas à UAB? E quais são as implicações pedagógicas no desenho do curso e suporte à aprendizagem dos cursistas a partir de tais concepções? Como os professores-tutores se percebem dentro dessa modalidade de educação? E de que forma a percepção desses profissionais afeta a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes? São questões que podem subsidiar estudos futuros sobre o assunto.

O processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC (internet) ganha espaço cada vez importante no cenário atual da Sociedade em Rede (Castells, 2005), para tanto, como vimos, pede a atuação competente, intencional e comprometida dos profissionais (docentes) e dos cursistas. Porém, é indispensável, também, o planejamento e execução de políticas públicas que visem a valorização dos profissionais da EaD (e. g. concurso para carreira nessa modalidade, plano de carreira/cargos e salários, etc.) e de (re)estruturação dessa modalidade para que alcance um *status* de independência (e. g. ressignificação da concepção de EaD dentro dos próprios *Campus* presenciais, organização de estratégias bimodais de atuação, implementação de *Campus* próprio para a EaD, etc.).

Assim, a EaD *online* revela-se como um espaço de possibilidades para o desenvolvimento metacognitivo e a ressignificação sobre os processos de inter-relação entre pessoas. Desse modo, esperamos com esse trabalho oferecer subsídios, principalmente para os cursos de formação de professores-tutores, que possam promover reflexões sobre caminhos possíveis à interação entre professor-cursista/estudante em prol da qualidade do processo de ensino-aprendizagem *online* na perspectiva da Psicologia Cultural.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. (2010). Transformações no trabalho e na formação docente on-line. *Revista Em aberto: Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades*, 23(84), 67-77. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>
- Almeida, M. E. B., & Assis, M. P. de (2011, maio). Integração da Web 2.0 ao currículo: a geração web currículo. *La educacion Revista digital*, 145. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/ART_bianconcini_ES.pdf
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001, setembro). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *JALN*, 5 (2), 1-17. Recuperado de: http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing_teaching_presence.pdf
- Aquino, J. G. (1999). Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In J. G. Aquino (Ed.). *Autoridade e autonomia na escola – Alternativas teóricas e práticas* (pp. 131–154). São Paulo, SP: Summus.
- Azevedo, W. (2005). Conduzindo um curso online. *Workshop virtual Conduzindo um Curso Online*. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/80502484/Conduzindo-Um-Curso-Online>.
- Barbato, S. (2007a, setembro). Cultura, desenvolvimento e aprendizado (Vigotski e Bakhtin). Recuperado de: www.terezinhamachado.com/artigos_impresao.php?id=83.
- Barbato, S. (2007b). Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In L. Scholze & T. M. K. Rösing (Eds.). *Teorias e práticas de letramento* (pp. 273-288). Brasília, DF: Inep/UPF.
- Barberà, E., & Rochera, M. J. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no projeto de materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida. In C. Coll, & C. Monereo (Eds.). *Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 157-207). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Batista, M. Á. H. (2006, abril). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada em las funciones cognitivas Del aprendizaje. *Revista Ibero americana de Educación*, 38 (5), 2-19. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Belloni, M. L. (2001). *Educação a distância*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados.
- Behar, P. A., & Leite, S. M. (2005). Criando novos espaços pedagógicos na internet: o ambiente Rooda. *Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet 200*, 3-10. Recuperado de: http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200508L001.pdf
- Behrens, M. A. (2012). Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. *Revista Em aberto: Educação a distância e formação de professores:*

- problemas, perspectivas e possibilidades, 23(84), 47-66. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>
- Bezerra, P. (2001). Prólogo do tradutor. In L.S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem*. (pp. VII-XIV; Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997) . Changing Methodologies: A Co-constructivist Study of Goal Orientations in Social Interactions. *Psychology Developing Societies*, 9, 35-64. doi: 10.1177/097133369700900103.
- Branco, A., & Valsiner, J. (Eds.). (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). Editor's introduction – values as culture in self and society. In A. Branco., & J. Valsiner (Eds.). *Cultural Psychology of Human Values*. Charlotte, NC: IAP.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development*. (pp. 3-31). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Brasil, Relatório de acompanhamento e avaliação do PACC 2012. Brasília, DF: Unb/DEG/COEDG/UaB.
- Brasil, Resolução CD/FNDE 5/6/2009. Recuperado de: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf.
- Brasil, Termo de referência. Plano de capacitação e formação continuada de coordenadores, docentes, tutores, profissionais multidisciplinares e técnicos do sistema UaB. PACC – 2013. Brasília, DF: Unb/DEG/COEDG/UaB.
- Brasil, Formação na EaD para Tutores – Nível 1 – 2013.Guia do Curso. Brasília, DF: Unb/DEG/COEDG/UaB.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education* 3(2), 1643-1647. England: Elsevier Sciences Oxford.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burgess, J. V. (2006). *Transactional distance theory and student satisfaction with web-based distance learning courses* (Tese de doutorado, University of West Florida/ Oklahoma State University, Florida). Recuperado de: http://uwf.edu/vburgess/Final_Dissertation.pdf.
- Bustos, A., & Coll, C. (2010, janeiro/março). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje - Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa -RMIE* 15 (44), 163-184. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a9.pdf> .

- Carvalho, J. S. F. de. (1999). Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In J.G. Aquino (Ed.). *Autoridade e autonomia na escola – Alternativas teóricas e práticas* (pp 49-70). São Paulo, SP: Summus.
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF). Recuperado de : http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15109/1/2013_AnaPaulaCarlucci.pdf.
- Castells, M. (2005) A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso. *A sociedade em Rede: Do conhecimento à acção política* (pp. 17-30). Recuperado de: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf
- Coïcaud, S. (2001). A colaboração institucional na educação a distância. In E. Litwin. *A educação a distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa.* (pp. 53-72). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coll, C. (2004, agosto/janeiro). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 2-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>.
- Coll, C., & Monereo, C. (2010). *Psicologia da educação virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coll, C., Majós, M. T. M., & Goñi, J. O. (2008, maio). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: Una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1) 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101>.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008, maio-agosto). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio del la Influencia Educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2010). Comunidades virtuais de aprendizagem. In C. Coll, & C. Monereo . (2010). *Psicologia da educação virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (pp. 269-286). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coll, C., Sánchez, A. B., & Rocamora, A. E. (2011, janeiro-abril). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). Estudo do desenvolvimento humano. In M. Cole & S. R. Cole. *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed., Lopes, M. F. trad., pp. 23-66). Porto Alegre, RS : Artemed.

- Duarte, G. P., & Pacheco, J. de C. (2010, novembro). As funções do tutor *online*. In *ESUD2010-VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 3(5) Cuiabá-MT: Brasil. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/72178114/As-Funcoes-Do-Tutor-Online-1>
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados. Recuperado de: <http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20a%20prender.pdf>
- Ferreira, Z. M. (2009). *Prática pedagógicas do professor-tutor em EaD no curso “Veredas – Formação Superior de Professores”*.(Tese de Doutorado, USP/FE:). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-140200/pt-br.php>
- Fiorentini, L. M. R. (2009). Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem. In A. M. Souza, L. M. R. Fiorentini, & M. A. M. Rodrigues (Eds.). *Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)* (pp. 137-168). Brasília: UnB/FE.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.(6ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed., 23ª Reimp.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1970).
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. (30ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1979).
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa (36ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1996).
- Gadotti, M. (1991). A prática à altura do sonho. *Acervo do centro de Referência Paulo Freire* (pp 14-21) Recuperado de: http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1016/FPF_PTPF_01_0196.pdf
- Galvani, P. A (2002). Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In A. Sommerman, M. F. de Mello & V. M. de Barros (Eds.) *Educação e transdisciplinaridade II* (pp. 93-122). São Paulo, SP: CETRANS/TRIOM. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Investigación y práctica. Espanha: OCTAEDRO.
- González-Rey, F. L.(2011). *Pesquisa qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Hine, C. (2000). Internet as culture and cultural artefact. In C. Hine. *Virtual Ethnography* (pp. 14-38). Thousand Oaks, USA: Sage.

- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva. (Trabalho original publicado em 1939).
- Jones, S. (1999). Studying The net – intricacies and issues. In S. Jones. *Doing internet research: Critical Issues and Methods for Examining the Net* (1-23). London: Sage.
- Kant, I. (1784). *Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”* (A. Morão, Trad.). Recuperado de: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf
- Kant, I (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. (P. Quintela, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70. (Trabalho originalmente publicado em 1785).
- Kenski, M. V. (1998, Mai/Jun/Jul/Ago). Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 58-71. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>
- Kindermann, T., & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. In J. Valsiner (Ed.). *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Knowles, M. S. (1970). What is Andragogy? In M.S. Knowles. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy* (pp. 40-59). New York, NY: Cambridge Adult Education/Press Association. Recuperado de: http://www.cumc.columbia.edu/dept/medicine/hospitalists/downloads/cc4_articles/Education%20Theory/Andragogy.pdf
- Lapa, A. & Pretto, N. de L.(2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. In *Revista Em aberto: Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades* 23(84), 79-97. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>
- Levy, P. (1996). *O que é virtual?.* São Paulo, SP: 34.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo, SP: 34.
- Levy, P. (2011). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo, SP: Loyola,
- Litwin, E. (2001). *A educação a distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Maciel, D. A. (1996). *Análise da interação professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo). São Paulo.
- Maciel, D., Branco, A., & Valsiner, J. (2004). Bidirecional processo of knowledge construction in teacher-student transaction. In A. Branco, & J.Valsiner . (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp 109-126). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & A. L. Costa Júnior (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 91-108). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Madureira, F., & Branco, A. (2001, abril). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. In *Temas em Psicologia da SBP* 9 (1), 63-75. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Maggio, M. (2001). O tutor na educação a distância. In E. Litwin (2001). *A educação a distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 93-110.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Mauri, T., & Onrubia, J. (2010). O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In C. Coll, & C. Monereo. *Psicologia da educação virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (pp. 118-135). Porto Alegre, RS: Artmed
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). Introduction. In C. Mann., & F. Stewart. *Internet communication and qualitative research*. A handbook fo researching online. (pp. 1-16). London:Sage
- Melo Neto, J. C. de (1996). Tecendo a manhã. In J. C. de Melo Neto. *A Educação Pela Pedra* (p. 219). RJ: Alfabeta / Objetiva.
- Mill, D. (2010). Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a distância. In D. Mill, L. R. de C. Ribeiro, & M. R. G. de Oliveira (Eds.). *Polidocência na Educação a distância – múltiplos enfoques* (pp. 23-40). São Carlos, SP: EduFSCar.
- Mill, D., Abreu-E-Lima, D., Lima, V. S., & Tancredi, R. M. S. P. (2008, agosto/dezembro) O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, 2(04), 112-127. Recuperado de://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill
- Mill, D., Oliveira, R.G. de, & Ribeiro, L. R. de C. (2010). Múltiplos enfoques sobre polidocência na Educação a distância virtual. In: D. Mill, L. R. de C. Ribeiro, & M. R. G. de Oliveira (Eds.). *Polidocência na Educação a distância – múltiplos enfoques* (pp. 13-22). São Carlos, SP: EduFSCar.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2008). *Educação a distância : uma visão integrada* (Roberto Galman, trad.). São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Moore, M. G. (1972). Learning autonomy: the second dimension of independent learning (pp.76-88). Recuperado de://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/learner_autonomy.pdf.

- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.) *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38.). London, New York: Routledge.
- Oliveira, M. K. (1999, Set/Out/Nov/Dez). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem . *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de: http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf.
- Oliveira, M. K. (2004, maio/agosto). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 211-229. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>.
- Onrubia, J., Colomina, R. & Engel, A. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo de aprendizagem colaborativa. In C. Coll, & C. Monereo. (Eds.). *Psicologia da educação virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (pp. 208-225). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4 (2), 2-16. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2002). *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pereira, A.T.C., Schmitt, V., & Dias, M. R. A. C. (2007). Ambientes Virtuais de aprendizagem. In A. T. C. Pereira (Ed.). *AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos* (pp. 1-22). Rio de Janeiro, RJ: Ciência Moderna Ltda
- Peteres, O. (2003a). Autonomia. In O. Peters. *Didática do ensino a distância* (pp. 93-104). São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Peteres, O. (2003b). Concepções modificadoras. In O. Peters. *Didática do ensino a distância* (pp. 177-228). São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Petroni, A. N., & Souza, V. L. (2009, março-agosto). Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educação*, 9 (27), 351-361. Recuperado de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2744&dd99=view>
- Piaget, J. (1994). *O juízo Moral da Criança* (E. Lenardon., trad.). São Paulo, SP: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piqueras, R. F. (2009). *Factores antecedentes en el uso de Entornos Virtuales de Formación y su efecto sobre el Desempeño Docente* (Tese de doutorado, Universidad Politécnica de Valencia). Recuperado de: <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/7524/tesisUPV3215.pdf> .
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa* - análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski No Brasil - repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado, Faculdade De Educação, Universidade De Brasília/UnB-DF). Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf

- Pulino, L. H. C. Z., & Barbato, S. (2004). *Cultura, desenvolvimento humano e aprendizagem* [Módulo: Fundamentos de desenvolvimento e da aprendizagem, vol. 2]. Brasília, DF: UnB/CEAD.
- Ramos, W. M. & Medeiros, L. (2009). A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In Souza, A. M. de, Fiorentini, L. M. R., & Rodrigues, M. A. M. *Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)* (pp. 37-64). Brasília: UnB/FE.
- Ramos, W. M., Di Santo, M. S., Guerreiro, M., Vieira, N. N., Rossato, M., & , Maciel, D. A. (2013). *Ser estudante online: características socioculturais e a correlação entre alfabetização e ubiquidade digital e rendimento acadêmico*. Manuscrito submetido para publicação.
- Rocha, A. C. (2008). *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores De Curso On-line*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UNB, DF). Recuperado de: http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/dissertacao_adriana_conde.pdf
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sade-Beck, L. (2004, junho). Internet ethnography: *Online and offline*. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2). Article4. Recuperado de: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/pdf/sadebeck.pdf.
- Santos, E. T., & Freitas, T. A. (2012). *Aprendizagem do adulto professor com as tecnologias digitais: uma leitura vygotskiana*. Recuperado de: http://www.moodle.ufba.br/file.php/12183/Mauricio/aprendizagem_de_adulto.pdf.
- Santos, L. M. A. (2012). Educação Inicial de professores de Língua Inglesa e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Interfaces entre práticas de educação de professores e gêneros digitais. In L.M.A. Santos. *Gêneros digitais na educação do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação* (pp. 24-72). (Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Londrina).
- Scherer, S. (2008). *Comunidades virtuais de aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes*. Recuperado de: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf>
- Scherer, S. (2009). Educação Bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes. In: J. A. Valente & S. B. V. Bustamate. (Eds.). *Educação a distância – Prática e formação do profissional reflexivo* (pp.167-181). São Paulo, SP: Avercamp.
- Silva, G. J., & Ramos, W. M.(2011) O ambiente virtual de aprendizagem (Ava) como potencializador da autonomia do estudante: estudo de caso na UAB-UnB. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2). 92-106. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol14-num2/art5.pdf>.

- Silva, T. T., Coelho, S. Z., & Valente, J. A. (2009). O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes- colaboradores: Um dos suportes andragógicos das comunidades virtuais de aprendizagem. In J.A. Valente & S. B. V. Bustamate. (Eds.). *Educação a distância – Prática e formação do profissional reflexivo* (pp.205-250). São Paulo, SP: Avercamp.
- Silverma, D. & College, G. (2000). Introduction. In D. Silverma, & G. College. *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching Online* (pp. 1-7). Thousand Oaks, USA: SAGE Publication.
- Sobral, A. (2008). O ato “responsável” ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do Agente. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, 11(1), 219-235. Londrina.
- Stake , R. E. (2010). Investigación con estudio de casos (R. Filella, Trad). Madrid: Morata. (Trabalho original publicado em 1995).
- Tellis, Winston (1997, Julho). Introduction to case study. *The qualitative report*, 3 (2), . Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Tudge, J. R. H, Piccinini, C. A., Lopez, R. S., Sperb, T. M., Dansokho, S. C., & Freitas, L. B. L. (2012). The Cultural Ecology of Human Values. In J. A. Branco & J. Valsiner. (Eds.). *Cultural Psychology of Human Values* (pp. 63-86). Charlotte, NC: IAP.
- Valente, J. A. (2009). O “estar junto” virtual como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In J. A. Valente & S. B. V. Bustamate. (Eds.). *Educação a distância – Prática e formação do profissional reflexivo* (pp. 37-64). São Paulo, SP: Avercamp.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture – the social nature of personality and its study*. Massachusetts/Toronto: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructivist perspective. In P. Van Geert & L. Mos (Eds.). *Annals of Theoretical Psychology*. (pp. 1- 40) 10. New York, NY: Plenum.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children’s actions*. New York, NY: John Wiley & Son.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural* (A. C. de S. Bastos, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2009). Educação e desenvolvimento. In R. Van Der Veer & J. Valsiner. *Vygotsky – uma síntese*. 6ª ed. (pp.355-376). São Paulo, SP: Loyola. (Trabalho original publicado em 1991).
- Vigotski, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leont'ev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed.; M. P. Villalobos, trad.; pp. 103-118). São Paulo, SP: Ícone. (Trabalho original publicado em 1988).

- Vigotski., L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. (2007). *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª ed.; J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Wellig, C. (2008). Qualitative research design. In C. Wellig. *Introducing Qualitative Research in Psychology* (pp. 15-32). New York, USA: MCGraw – Hill Education.
- Wertsh, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In *Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, pp. 89 - 100. Pergamon Press. Printed in Great Britain. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/pdf>
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed; Daniel Grassi, trad.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Zabala, A. (1998). As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e o dos alunos. In A. Zabala, *A prática educativa – como ensinar* (pp. 89-110). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire* [E-book]. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. Recuperado de: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>
- Zuin, A. A. S. (2006). Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade e o professor virtual. *Educação e Sociedade, Campinas*, 27 (96), 935-954. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>

APÊNDICES

Apêndice – A – Aceite Institucional

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra./Sr. _____,
está de acordo com a realização da pesquisa “**A presença docente do tutor na construção da autonomia estudante on-line**”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Geane de Jesus Silva aluno(a) de *mestrado* no Departamento Programa de Desenvolvimento Humano – PG-PDS do Instituto de Psicologia – IP/ da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de *entrevista com professor supervisor, tutor(online) e alunos, observação das ações desses sujeitos no ambiente on-line de uma disciplina e análise de documentos*. A pesquisa terá a duração de dois meses, com previsão de início em maio/2013 e término em junho/2013.

Eu, _____,
declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, _____ de fevereiro de 2013 .

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A presença docente do tutor na construção da autonomia estudante *on-line***” de responsabilidade de Geane de Jesus Silva, aluno(a) de *mestrado* da Programa de Desenvolvimento Humano – PG-PDS do Instituto de Psicologia – IP/ UnB. O objetivo desta pesquisa é “compreender como a presença docente do tutor potencializa e/ou mobiliza a autonomia do estudante on-line”. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio (som de voz), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um estudo de caso de uma turma de alunos de uma disciplina e/ou curso on-line da UAB/UnB, com entrevistas, observação do ambiente virtual de aprendizagem e análise de documentos. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa obter subsídios que possibilitem suporte à formação de tutores (on-line) visando desenvolver ações e estratégias pedagógicas que contribuam potencialmente com a construção da autonomia do estudante durante seu processo de estudos em um curso on-line.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 93269535; 82891984 ou pelo e-mail geanepeace@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *publicação da dissertação no repositório da Biblioteca Central*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de 2013

Apêndice C - Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____
autorizo a utilização do meu som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**A presença docente do tutor na construção da autonomia do estudante on-line**” sob responsabilidade de Geane de Jesus Silva vinculado(a) ao/à Programa de Desenvolvimento Humano – PG-PDS do Instituto de Psicologia – IP/ UnB.

Meu som de voz pode ser utilizado apenas para análise por parte da pesquisadora para a construção das informações da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ___ de _____ de 2013.

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor-Supervisor

Nome.

Nível de instrução.

Área de atuação.

Tempo de atuação na Educação a Distância *online*.

Quais funções já desempenhou?

O que lhe levou a trilhar na EAD?

Propor que dialogue sobre as ideias:

a) **Concepção de ensino aprendizagem**

- a. e dentro do contexto da EaD *online*;
- b. o que é ser tutor/professor *online*? Quais habilidades você elege como essenciais a esse profissional?
- c. Como tem percebido esse profissional dentro da experiência que tem tido? Panorama nacional da EAD?
- d. Quais desafios?
- e. Se pudesse estabelecer diferença em relação à educação presencial, qual seria?

b) **Sua percepção de ação dos 2 tutores:.**

- a. Precisou fazer algo para contribuir no processo de melhor atuação dos mesmos? O quê?
- b. Como funcionou a comunicação e colaboração entre vocês?

c) **Sobre o supervisor**

- a. Como você percebe a função e relevância desse profissional para o processo de ensino e aprendizagem na EaD?
- b. Quais habilidades listaria?
- c. Como percebeu sua atuação no FT1?

d) **Estudante**

- a. Como você enxerga o estudante *online*?
- b. Nos manuais da EAD, atestam como uma das atribuições: que os estudantes sejam autônomos em seus estudos. Nesse caso, sobre autonomia:
- c. Você concorda com isso?

e) **Sobre autonomia**

- a. Sobre autonomia do estudante *online*;
- b. Como percebe o papel do(a) professor(a) (seu papel) nessa questão da autonomia do estudante *online*?
 - i. Quais ações docentes que compreendem como necessárias à mobilização e suporte à autonomia do estudante no ambiente virtual de aprendizagem-AVA.

f) **Comunicação interativa**

- a. O que você caracterizaria como um exemplo de comunicação de qualidade?
- b. O que você considera que deve ser garantido para que a comunicação seja de qualidade do supervisor com os tutores?
- c. O que você faz para garantir isso em seu processo de atuação?
- d. com os estudantes na perspectiva de promover suporte à autonomia do estudante;
 - i. Quais recursos utiliza com maior frequência?
 - ii. Quais são mais eficazes.

g) **Organização do curso:**

- a. Quais as principais preocupações que você teve ao organizar a disciplina?
- b. Quais habilidades gostaria de garantir?
- c. Você considera que da maneira como foram organizadas essas atividades contribuíram com a autonomia do estudante?
- d. Quais desafios e como os superou?
- e. Se numa nova oferta o que mudaria?

h) Processos de mediação

- a) Como você percebe o papel do aluno como o “outro mediador” no processo de ensino-aprendizagem no AVA?
- b) Ainda dentro dessa perspectiva, como você avalia as atividades dos fóruns?
- c) As atividades propostas propiciaram interações possíveis e previsíveis para mediar a aprendizagem na perspectiva da autonomia entre todos os atores?

i) Preparação pessoal:

- a. Para esse curso de FT1, quais desafios você teve? Como os superou?
- b. Quais estratégias para dar suporte aos cursistas com menor desempenho?
- c. Quais pontos positivos do curso em relação à formação do tutor/cursista? Por quê?

j) Para Freire, e outros autores a autonomia, apesar de ser uma característica de ordem pessoal, sua construção é estabelecida na interação com o meio, com o outro e com as condições e recursos que são proporcionados aos sujeitos para atuarem com propriedade em seus contextos/realidades. E, ainda, a educação é o principal meio responsável por esse processo, sendo o professor um agenciador corresponsável na construção dessa autonomia pelos estudantes.

- Você consegue perceber isso na EAD-Online?! Como?

Apêndice E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores-Tutores

Nome.

Nível de instrução.

Área de atuação.

Tempo de atuação na Educação a Distância on-line.

Já atuou como docente em outra esfera da educação? Presencial, por exemplo?

Por que escolheu ser tutor(a) on-line? Gosta do que faz?

Propor que dialogue sobre as ideias:

1. Concepção de ensino aprendizagem

- a. e dentro do contexto da EaD *online*;
- b. o que é ser tutor/professor *online*? Ser tutor *online* é ser professor?
- c. Quais habilidades você elege como essenciais a esse profissional?
- d. Como tem percebido esse profissional dentro da experiência que tem tido? Panorama nacional da EAD?
- e. Quais desafios?
- f. Se pudesse estabelecer diferença em relação à educação presencial, qual seria?

2. Estudante

- a. Como você enxerga o estudante *online*?
- b. Nos manuais da EAD, atestam como uma das atribuições: que os estudantes sejam autônomos em seus estudos. Nesse caso, sobre autonomia:
- c. Você concorda com isso?

3. Sobre autonomia

- a. Sobre autonomia do estudante on-line;
- b. Como percebe o papel do(a) professor(a) (seu papel) nessa questão da autonomia do estudante on-line?
- c. Quais ações docentes que compreendem como necessárias à mobilização e suporte à autonomia do estudante no ambiente virtual de aprendizagem-AVA.

4. Comunicação interativa

- a. com os supervisores
- b. com os estudantes na perspectiva de promover suporte à autonomia do estudante;
 - i. Quais recursos utiliza com maior frequência?
 - ii. Quais são mais eficazes.
- c. feedback

5. Processos de mediação:

- d) Como você percebe o papel do aluno como o “outro mediador” no processo de ensino-aprendizagem no AVA?
- e) Ainda dentro dessa perspectiva, como você avalia as atividades dos fóruns?
- f) As atividades propostas propiciaram interações possíveis e previsíveis para mediar a aprendizagem na perspectiva da autonomia entre todos os atores?

6. Preparação pessoal:

- a. Para esse curso de FT1, quais desafios você teve? Como os superou?
- b. Quais estratégias para dar suporte aos cursistas com menor desempenho?
- c. Quais pontos positivos do curso em relação à formação do tutor/cursista? Por quê?

9) Para Freire, e outros autores a autonomia, apesar de ser uma característica de ordem pessoal, sua construção é estabelecida na interação com o meio, com o outro e com as condições e recursos que são proporcionados aos sujeitos para atuarem com propriedade em seus contextos/realidades. E, ainda, a educação é o principal meio responsável por esse processo, sendo o professor um agenciador corresponsável na construção dessa autonomia pelos estudantes.

- Você consegue perceber isso na EAD-*Online*?! Como?

Apêndice - F Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Estudantes/Cursistas

Identificação:

Nome.

Formação acadêmica

Aborde ideias:

- a) Como você percebe a questão da EaD, enquanto aluna?
- b) Atua na EaD? Quanto tempo? Como se envolveu nesse processo? Pretende investir nessa área de atuação? Por quê?
- c) **Concepção de ensino aprendizagem** e dentro do contexto da EaD *online*;
- d) Sobre **autonomia** e sobre autonomia do estudante *online*;
 - a. O que é autonomia para você?
 - b. Nos manuais da EAD, atestam como uma das atribuições: que os estudantes sejam autônomos em seus estudos. Nesse caso, sobre autonomia:
 - c. Você concorda com isso?
- e) **Ações docentes** que compreendem como importantes para qualificar as ações de um tutor na EAD.
 - a. E em relação à mobilização ou dar suporte a sua autonomia como estudante no ambiente virtual de aprendizagem-AVA;
 - b. Em relação ao FT1, como você caracteriza a ação da tutora nesse contexto? Qual foi o nível de relevância para o seu processo de aprendizagem?
 - c. E o nível de **Comunicação interativa** entre vocês e entre ela e a turma como avalia?
 - i. E os feedbacks, qual a qualidade?
 - d. Teve algo que da atuação dela que serviu de exemplo para sua ação como tutora?
- f) **Ações/estratégias** utilizadas durante a disciplina que contribuíram com os resultados do seu desempenho.
 - a. Tanto por vocês,
 - b. Quanto pelo tutor e pelo ambiente
- g) Você considera que **o curso FT1** contribuiu com sua formação, em quais aspectos?
 - a. Desafios? Quais?
 - b. Necessidade de alguma reformulação?
- h) Como você percebe a participação do outro quando falamos de autonomia do estudante *online*?
- i) Percebeu esse aspecto no curso?
- j) **Organização pessoal para estudo**. Como você se organiza, enquanto estudante/cursista, para atender aspectos de qualidade da sua aprendizagem, tendo como exemplo sua atuação no FT1?

Apêndice - G Roteiro de Entrevista com a Supervisora pedagógica - Seleção dos professores-tutores para o estudo de caso – Fase 2

1. Em relação aos professores-tutores selecionados nessa fase, como você os percebe em termos de:
 - a. Organização do trabalho pedagógico no AVA (assiduidade com as atividades, assistência aos cursistas, etc.);
 - b. Comunicação com a supervisão e com os cursistas;
 - c. Interação com os colegas de trabalho;
 - d. Domínio de conhecimento para atuar nas especificidades da turma/curso (conteúdo, ferramentas de trabalho no Moodle, TDIC, etc.);
 - e. Participação do planejamento das ações pedagógicas.
2. Outros aspectos que considera interessante em relação à qualidade do trabalho que desempenha com a turma/curso.

Apêndice H - E-mail – Convite -Cursista sem experiência em tutoria

Assunto: Participação em pesquisa sobre o curso de Formação na EaD para tutores Nível 1 para Mestrado

Prezado(a)...

Estou fazendo uma pesquisa de Mestrado sobre a *A presença docente do tutor na construção da autonomia do estudante on-line*, cujo principal objetivo é "compreender como a presença docente do tutor *on-line* em interação com o aluno potencializa e/ou mobiliza a autonomia do estudante *on-line*".

Meu contexto de pesquisa é o Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1 ofertado pela UAB/UnB em janeiro/fevereiro desse ano, do qual você foi cursista. Na seleção da unidade de estudo, a turma da professora-tutora ... foi uma das escolhidas, preciso agora fazer uma pesquisa (entrevista) com um dos alunos da turma que, no período em que aconteceu o curso, não tinha experiência em tutoria na UAB/UnB e que tenha obtido bom desempenho no curso, analisando as informações no ambiente do curso, você se encaixou nessas categorias, assim, gostaria de saber se poderia participar da referida pesquisa?

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do trabalho. Anexei o Termo de consentimento para você analisar o foco de compromisso da pesquisa e uma síntese da proposta.

Aguardo resposta.

Desde já, agradeço a atenção!

Geane de J. Silva

Mestranda

Universidade de Brasília - UNB

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Telefone: 93269535 (Claro)

Apêndice I - E-mail – Convite -Cursista com experiência em tutoria

Assunto: Participação em pesquisa sobre o curso de Formação na EaD para tutores Nível 1 para Mestrado

Prezado(a)...

Estou fazendo uma pesquisa de Mestrado sobre a *A presença docente do tutor na construção da autonomia do estudante on-line*, cujo principal objetivo é "compreender como a presença docente do tutor *on-line* em interação com o aluno potencializa e/ou mobiliza a autonomia do estudante *on-line*".

Meu contexto de pesquisa é o Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1 ofertado pela UAB/UnB em janeiro/fevereiro desse ano, do qual você foi cursista. Na seleção da unidade de estudo, a turma do professor-tutor ... foi uma das escolhidas, preciso agora fazer uma pesquisa (entrevista) com um dos alunos da turma com experiência em tutoria na UAB/UnB e que tenha obtido bom desempenho no curso, analisando as informações no ambiente de formação, você se encaixou nessas categorias, assim, gostaria de saber se poderia participar da referida pesquisa?

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do trabalho. Anexei o Termo de consentimento para você analisar o foco de compromisso da pesquisa.

Aguardo resposta.

Desde já, agradeço a atenção!

Geane de J. Silva

Mestranda

Universidade de Brasília - UNB

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Telefone: 93269535 (Claro)

Apêndice J - Tabela com as Categorias de Análise dos Fóruns Parte do Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO – Data: ___/___/___ CATEGORIAS DE ANÁLISE – FÓRUM DA SEMANA ___

Professor-tutor	Categorias analisadas									Observações
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										
21.										

LEGENDA DAS CATEGORIAS USADAS

1. Se buscam à colaboração/cooperação e participação;
2. Se apenas para sistematizar informação visando apenas a resposta a uma questão/conteúdo;
3. Se visam orientar e promover reflexão individual e/ou coletiva, indo além do conteúdo pelo conteúdo;

4. Se apenas interpessoal - um a um - (tutor para um aluno);
5. Se apenas para o coletivo (tutor para o grupo).
6. Se intercala ações interpessoais e coletivas no feedback.
7. Organização e qualidade da comunicação: organização das ideias, linguagem escrita, clareza da mensagem, objetividade;
8. No período de abertura do fórum, acesso em dias alternados de forma que dê condições de acompanhar e de promover o ritmo das discussões/construções;
9. Feedback em tempo hábil e coerente com a situação.

ANEXOS

Anexo A– Protocolo De Avaliação De Uma Disciplina On-Line⁷

Dimensão 1 -Do planejamento do ensino

Categorias de análise	Eixos epistemológicos como fio condutor para a autonomia	Instrumentos/Recursos a serem analisados	Pontos de análise – questões	Parecer avaliador
<ul style="list-style-type: none">• Concepção de ensino-aprendizagem;	Observar as questões relacionadas à valorização: <ul style="list-style-type: none">• da aprendizagem colaborativa;• da experiência e valores dos sujeitos aprendentes;• da comunicação interativa;• da influência educativa⁸ entre aluno-aluno; tutor-aluno;• da autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• Plano de Ensino (PE);	<ul style="list-style-type: none">• Analisar as concepções de ensino e aprendizagem explícitas no Plano de Ensino.	

⁷ Instrumento de pesquisa elaborado por Geane de Jesus Silva sob a orientação da Professora Dra. Wilsa Maria Ramos para o trabalho de conclusão de curso: “**O ambiente virtual de aprendizagem como gerador/potencializador de aprendizagem para a autonomia numa abordagem histórico-cultural**” (2011).

⁸ A **influência educativa**, segundo Coll, Rocamora & Sánchez (2011,p.662), refere-se à forma de ajuda mais ou menos sistemática, planejada e ajustada ao processo de aprendizagem, que pode ser proporcionada em primeira instância pelo professor, mas também, por todos que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, também os alunos.

<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de aprendizagem 	<p>Os objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • são amplos e preveem formas de fortalecimento da autonomia do sujeito; • são muito específicos e não consideram as aprendizagens não intencionais; • consideram a relação dialógica necessária entre os participantes; • consideram a necessidade de reflexão na/sobre a ação como princípio essencial para a promoção da autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os tipos de objetivos propostos (atitudinais, conceituais, procedimentais, valores, históricos, etc.); • Analisar se os objetivos identificados apoiam diretamente ou indiretamente a autonomia dos alunos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos de aprendizagem 	<p>Os conteúdos elencados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Visam possibilitar que os objetivos planejados sejam alcançados; ✓ Estão à mercê dos objetivos ou sua forma de apresentação tem maior relevância que os objetivos apresentados no PE; ✓ Funcionam como recursos para o desenvolvimento da autonomia dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Com base na concepção de ensino-aprendizagem dialógico, cuja lógica curricular os objetivos definem os conteúdos e estes definem a metodologia, analisar se os conteúdos apresentados visam oferecer meio para alcançar as habilidades/attitudes (objetivos) conforme exposto no PE. 	

Dimensão 2 -Estratégias pedagógicas mobilizadoras da autonomia

Categorias de análise	Eixos epistemológicos como fio condutor para a autonomia	Instrumentos/Recursos a serem analisados	Pontos de análise – questões	Parecer avaliador
<ul style="list-style-type: none"> • Organização das atividades • Estratégias de ensino • Enunciados • Comandos 	<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estão organizadas de forma a incluir o aluno como autor, são atividades abertas (código aberto) valorizam os conhecimentos e valores que os estudantes trazem para o curso; • visam à aprendizagem autodirigida pelo aluno; • promovem a discussão sobre as regras, comandos a serem desenvolvidos no intuito de uma prática dialógica e compartilhada e não apenas imposta. 	<p>Atividades selecionadas (Fórum, tarefas, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as atividades selecionadas para a disciplina e identificar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ o tipo de estratégia usada para mobilizar a autonomia dos estudantes. ✓ estão coerentes com os objetivos de aprendizagem propostos ; ✓ estão coerentes com os princípios norteadores da concepção de ensino-aprendizagem propostas pelo PE; ✓ são potencializadoras da reflexão e (re)construção crítica do conhecimento; ✓ permitem circulação de informações suficientes que possibilitem ao sujeito aprendente desenvolver o que é solicitado de forma autônoma e construtiva. ✓ Verificar se apoiam (estimulam) o desenvolvimento social e cultural entre alunos e alunos tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Dimensão 3 - Interação e processos mediacionais como provocadores da autonomia

Categorias de análise	Eixos epistemológicos como fio condutor para a autonomia	Instrumentos/Recursos a serem analisados	Pontos de análise – questões	Parecer do avaliador
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação interativa; • Influência educativa a partir do triângulo interativo⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> • As interações foram construídas para o fortalecimento da autonomia do estudante para isso utilizou-se de estratégias : <ul style="list-style-type: none"> ✓ que considerem a influência educativa entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem; ✓ que suscite e potencialize a colaboração com os pares; ✓ que desperte no sujeito aprendente a mobilidade de ações individuais e coletivas que lhe permitam conduzir sua aprendizagem com nível de autonomia necessária à formação reflexiva, tanto para si quanto para o grupo. ✓ demonstre o papel do tutor como mediador e coautor do processo de ensino-aprendizagem estabelecido; ✓ com a finalidade de facilitar, construir e validar um conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum • Feedbacks 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os tipos de interações <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tutor-professor ; Professor-tutor ✓ Tutor – aluno; Aluno-tutor ✓ Tutor -conteúdo ✓ Aluno-aluno ✓ Aluno -conteúdo ✓ Professor-aluno; Aluno-professor e as mediações ocorridas nos fóruns como processo de apoio a construção da autonomia, tendo por base as seguintes categorias: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se apenas para sistematizar informação visando apenas a resposta a uma questão/conteúdo; ✓ Se visam orientar e promover reflexão individual e/ou coletiva, indo além do conteúdo pelo conteúdo; ✓ Se interpessoal - um a um - (tutor para um aluno) ✓ Se para o coletivo (tutor para o grupo) ✓ Se buscam à colaboração/cooperação e participação. 	

⁹ O triângulo interativo caracteriza os processos formais de ensino e aprendizagem por meio das relações entre o **aluno** que aprende o **conteúdo** de aprendizagem e o **professor** que guia e orienta o aprendiz. Coll, 2005 apud Barberá & Rochera, 2010, p.158.

Anexo B – Layout do Ambiente Principal do Curso – FT1

The screenshot shows the Moodle course interface for 'FORMAÇÃO EM EAD PARA TUTORES - NÍVEL 1'. The header includes the UnB logo and 'Educação a Distância'. The user is logged in as 'Geane de Jesus Silva'. The main content area features a large image of a human hand and a robotic hand reaching towards each other, with the course title 'FORMAÇÃO EM EAD PARA TUTORES - NÍVEL 1' overlaid. The left sidebar contains navigation menus for 'Oficina Hora de Praticar', 'Participantes', 'Mensagens', 'Meus cursos', and 'Configurações'. The right sidebar shows 'Usuários Online', 'Calendário', and 'Próximos eventos'. The bottom section, titled 'Corpo Docente', lists various course resources and activities.

1

SEMANA 1

Tema 1

Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0 - Características e Usos

Período: 16 a 22 de janeiro de 2013

- Comece a Semana 1 aqui
- Texto base: Moodle: hipertexto, fórum, chat, tarefa e glossário
- O Bom Professor
- Fórum de Discussão: AVA Moodle: Características e Usos
- Saiba Mais
- Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0
- Avaliação da Oficina da Semana 1

□

2









SEMANA 2



Tema 2

A Tutoria na UAB/UnB

Período: 23 a 29 de janeiro de 2013

-  Comece a Semana 2 aqui
-  Texto base - Diferentes responsabilidades na educação a distância
-  Texto base - Tutoria presencial de polo de apoio em EAD
-  Fórum de Discussão: A Tutoria na UAB/UnB
-  Saiba Mais
-  Avaliação da Oficina da Semana 2
-  Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0
-  As Funções do Tutor online

3







SEMANA 3



Tema 3

Diferentes Abordagens da Tutoria na UAB/UnB

Período: 30 de janeiro a 05 de fevereiro de 2013

-  Comece a Semana 3 aqui
-  Comunidades Virtuais de aprendizagem: Habitantes, Visitantes e Transeuntes - Suely Scherer
-  Fórum de Discussão: Abordagem na Tutoria na UAB/UnB
-  Saiba Mais
-  Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0
-  Avaliação da Oficina da Semana 3

4








SEMANA 4



Tema 4

A Prática da Tutoria na EAD

Período: 06 a 12 de fevereiro de 2013

-  Comece a Semana 4 aqui
-  Texto base -Tutoria - o percurso da prática
-  Texto Complementar: O desafio de uma interação de qualidade
-  Fórum de Discussão: refletindo sobre situação-problema
-  Saiba Mais
-  Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0
-  Avaliação da Oficina da Semana 4







5

SEMANA 5

Tema 4

A Prática da Tutoria na EAD: usabilidade da tecnologia

Período: 13 a 19 de fevereiro de 2013

-  Comece a Semana 5 aqui
-  Texto base - TIC's e Educação - Demo
-  Fórum de dúvidas: Hora de Praticar
-  Saiba Mais
-  Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0
-  Avaliação da Oficina da Semana 5









6

SEMANA 6


Tema 5

Avaliação em EaD: Desafios e Perspectivas

Período: 20 a 26 de fevereiro de 2013

-  Comece a Semana 6 aqui
-  Texto base: Avaliação na EaD e o Contrato de Aprendizagem
-  Texto base: Avaliação da Aprendizagem em Cursos a Distância: Delegando Responsabilidades aos Tutores?
-  Fórum de Discussão: A Avaliação da Aprendizagem na EaD
-  Saiba Mais
-  Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0
-  Avaliação da Oficina da Semana 6
-  Fórum: encerramento do curso

[Iva \(Sair\)](#)

 [Documentação](#)

[Home Page](#)

This page is: General type: course. Context Curso: Formação em EaD para Tutores - Nível 1 (context id 76223). Page type
course view topic

Anexo C – Layout do Ambiente da Oficina Hora de Praticar – FT1

 **UnB | Educação a Distância**

Você acessou como Geane de Jesus Silva (Sair) Ativar edição

Home Page ▶ Meus cursos ▶ OFP_2013

 **Curso de Formação de Tutores**

Programação



OFICINA: FORMAÇÃO EM EAD PARA TUTORES - NÍVEL 1

Participantes Participantes

Mensagens

Usuários Online (últimos 5 minutos)
Geane de Jesus Silva

Pesquisar nos Fóruns

[Pesquisa Avançada?](#)

Últimas notícias
Acrescentar um novo tópico...
(Nenhuma notícia publicada)

Próximos eventos
Não há nenhum evento próximo
[Calendário...](#)
[Novo evento...](#)

Barbosa 1
Mensagens

Não deixe que suas mensagens acumulem. Sempre que um nome for listado abaixo, clique na carta () ao lado para ler a mensagem.

Navegação

- Home Page
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
 - GDA
 - OFP_2013
 - Participantes
 - Relatórios
 - Geral
 - Tópico 1
 - Tópico 2

Prezado Tutor-Cursista,

Neste espaço você experimentará os recursos e as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/MOODLE 2.0).

Sob a orientação de seu professor-tutor e com o apoio dos **tutoriais - Moodle 2.0**, você conhecerá e aplicará as várias possibilidades de utilização do Moodle 2.0.

Pratique com confiança! Bom trabalho a tod@s!!!!

Saudações,
Equipe Docente

Material de Apoio

-  Manual Tutor_Moodle 2.0
-  Fórum de notícias





1	<p style="text-align: center;">Semana 1</p> <p style="text-align: center;">Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0</p> <p style="text-align: center;">Período: 16 a 22 de janeiro de 2013</p> <p> Comece a Semana 1 aqui</p> <p> Vamos nos apresentar!</p> <p>Restritos: 'Não disponível até que você tenha uma nota de Exercitando o envio de arquivo Disponível a partir de 3 fevereiro 2013.'</p> <p> Exercitando o envio de mensagem</p> <p> Enviar mensagem - tutorial Arquivo</p>	<input type="checkbox"/>
2	<p style="text-align: center;">Semana 2</p> <p style="text-align: center;">Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0</p> <p style="text-align: center;">Período: 23 a 29 de janeiro de 2013</p> <p> Comece a Semana 2 aqui</p> <p> Exercitando o envio de arquivo</p> <p> Tutorial_Envio de Arquivo Único</p> <p> Tutorial_Como Avaliar Atividade Tarefa</p>	<input type="checkbox"/>
3	<p style="text-align: center;">Semana 3</p> <p style="text-align: center;">Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0</p> <p style="text-align: center;">Período: 30 de janeiro a 05 de fevereiro de 2013</p> <p> Comece a Semana 3 aqui</p> <p> Postem AQUI_Criar tópico e resposta em um fórum : "ESCOLHENDO O GRUPO"</p> <p> Tutorial_Postar Tópico no Fórum</p> <p> Chat</p> <p> ATENÇÃO_Não postem AQUI_Repositório de Tópicos inseridos INCORRETAMENTE_</p>	<input type="checkbox"/>
4	<p style="text-align: center;">Semana 4</p> <p style="text-align: center;">Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0</p> <p style="text-align: center;">Período: 06 a 12 de fevereiro de 2013</p> <p> Comece a Semana 4 aqui</p> <p> Tutorial Avaliar Questionário</p> <p> Atividade Questionário</p> <p> Questionário</p>	<input type="checkbox"/>

6

Semana 6

Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0

Período: 20 a 26 de fevereiro de 2013







-  Comece a Semana 6 aqui
-  Fórum: Personalizando seu fórum
-  Tutorial_Envio de Imagem e Vídeo no Fórum
-  Mural de Encerramento



7

Espaço para Experimentação Livre de Recursos e Atividades do Moodle 2.0 (NÃO AVALIATIVAS)

Este espaço foi criado para que vocês possam "treinar" o uso de algumas ferramentas do Moodle 2.0. Lembrem que é possível aproveitar ainda mais algumas ferramentas se vocês combinarem com um grupo de colegas para experimentarem e avaliarem uns aos outros! 😊

-
-  Experimentando Livrementemente o Moodle 2.0.3
 -  Experimentando Tarefa - Modalidade Avançada
 -  Glossário - A TUTORIA ONLINE
 -  A Tutoria Online
 -  Bate Papo
 -  Dicas Importantes



Anexo D – Guia do Curso – Formação de Tutor Nível 1

Decanato de Ensino de Graduação – DEG
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância – COEGD
Universidade Aberta do Brasil – UAB

FORMAÇÃO NA EaD PARA TUTORES – NÍVEL 1

Guia do Curso



Professoras Supervisoras:

[...]

PARTE 1 - IDENTIFICAÇÃO

Curso: Formação na EaD para Tutores – Nível 1 – 2013

Créditos: 04 créditos - 1 crédito corresponde a 15 horas/aula.

Período de duração: 16/01 a 26/02/2013

Carga horária: 60 h/a.

Ementa: O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0. A Tutoria na UAB/UnB. Diferentes Abordagens da Tutoria na UAB/UnB. A Prática da Tutoria na EaD. A Avaliação na Educação a Distância.

Público-alvo: Licenciados e/ou bacharéis selecionados em processo seletivo para tutores de cursos de graduação da UAB/UnB.

Tempo para estudo: Sugere-se para este curso uma dedicação mínima de 10 horas semanais voltadas ao desenvolvimento dos trabalhos (leituras, participação nos fóruns e realização das atividades propostas).

PARTE 2 - APRESENTAÇÃO DO CURSO

2.1 Para início de Conversa

Caro tutor-cursista,

Seja bem-vindo ao **Curso de Formação na EaD para Tutores – Nível 1**, da UAB/UnB, de 2013!

Este Guia de Estudos traz informações importantes para você sobre o curso que está iniciando. Nele, você encontrará orientações quanto às atividades, leituras e conteúdos, a fim de que possa organizar-se e planejar seu tempo, obtendo sucesso nesse processo.

O **Curso de Formação na EaD para Tutores – Nível 1**, 60h, é um curso de extensão direcionado a profissionais de diferentes áreas do conhecimento, aprovados no processo seletivo para atuarem como tutores presenciais e a distância das licenciaturas UAB/UnB em 2013.

A organização da oferta atual deste curso é resultado do trabalho de muitos profissionais (professores e técnicos) que vêm ao longo de nove anos escrevendo a história da UAB-UnB. Para a elaboração deste curso partimos de um diagnóstico feito com os coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos e coordenadores de tutoria, além das avaliações institucionais das práticas de tutoria desenvolvidas nos cursos ofertados pela UAB/UnB. Este mapeamento gerou um processo formativo que contempla aos novos tutores familiaridade com a organização administrativa e pedagógica da educação a distância ofertada pela UAB/UnB e, principalmente, seus principais desafios e perspectivas de ação.

O curso visa uma formação básica para os profissionais que atuarão como tutores presenciais e a distância em cursos da UAB/UnB e tem o intuito de prepará-los para o desempenho das atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem a distância, bem como na melhoria dos processos de implantação da educação a distância nesta instituição.

Com essa finalidade, o curso está estruturado em seis semanas, nas quais discutiremos as seguintes temáticas, com ênfase no Plano de Tutoria: O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0: Características e Usos; A tutoria na UAB/UnB; Diferentes Abordagens da Tutoria na UAB/UnB; A Prática da Tutoria na EaD; A Avaliação na Educação a Distância: Desafios e Perspectivas.

Consideramos que é muito importante que você tenha uma visão geral dos objetivos, dos princípios conceituais, das opções metodológicas e avaliativas que orientaram a elaboração do curso e, também, do modo como ele está estruturado. Pretendemos, com esse guia, auxiliá-lo

no planejamento e organização de seus estudos, de forma que você se sinta mais à vontade e confiante na utilização dos recursos e materiais disponíveis.

Todo o conteúdo do curso foi concebido e está estruturado a partir de um núcleo central: **A prática da tutoria na UAB/UnB**. Esse núcleo é o cerne irradiador de todos os temas e de todas as atividades propostas. O processo de aprendizagem – organizado em seis semanas temáticas – desenvolve-se pelo crescimento gradual de sua complexidade e pelas variadas dimensões do exercício prático/teórico da tutoria.

Por isso, é importante observar que a separação das semanas em cinco (5) unidades temáticas tem um caráter didático, pois procuramos não estabelecer separações e delimitações de fronteiras entre o contexto histórico, o *lócus* de enunciação onde estamos inseridos, e a prática da mediação em si. Ao contrário, trabalhamos permanentemente no universo das inter-relações. Esse princípio pode ser observado ao longo das seis semanas de curso em todos os aspectos da estruturação de seu conteúdo: da maneira como foi concebida a organização das semanas, às escolhas dos textos-base e dos disponibilizados no espaço *Saiba Mais*, para aprofundamento dos temas propostos até sua proposição de temáticas nos fóruns e nas atividades sugeridas.

A forma que melhor sintetiza a estrutura de desenvolvimento do curso é a de um espiral, o que o afasta de uma concepção de aprendizagem linear. Portanto, suas seis semanas não configuram, propriamente, uma sucessiva adição de conteúdos, mas sim uma articulação progressiva de competências em torno do núcleo central.

2.1.1 Introdução

A dimensão do trabalho orgânico e colaborativo integrando agentes diferenciados no percurso da aprendizagem dos discentes é ponto chave para a prática pedagógica comprometida com as responsabilidades educacionais. Afinal, com a expansão da educação a distância e com as diversas formas e maneiras de praticá-la, pretendemos não correr o risco de formar profissionais que fiquem restritos à reprodução burocrática do conhecimento, e, portanto, avessos a construção de sujeitos autônomos, críticos e propositores de novas perspectivas educativas. Este curso está, assim, baseado nos seguintes princípios: conhecimento, observação, análise, crítica, participação, colaboração, reflexão e prática.

Compreendemos o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - como amplo espaço de conexão de aprendizagens e compartilhamento de reflexões e práticas entre você e seus colegas e professores-tutores. O AVA Moodle 2.0 será objeto de nosso estudo na primeira semana de trabalho e também irá perpassar as seis semanas do seu processo formativo, na oficina intitulada: *Hora de Praticar*. Teoria e prática se entrecruzam ora na familiaridade, ora no estranhamento com a explícita intenção de instigá-los. Nossa proposta é produzir essa inter-relação teoria e prática, fundamental para o efetivo exercício educativo.

Partimos da perspectiva interacionista, pois entendemos que você é sujeito ativo e possui conhecimentos imprescindíveis à colaboração e ao compartilhamento de ideias sobre a prática da tutoria na UAB/UnB. Dessa forma, a concepção de avaliação do curso é formativa, o que implica na inclusão de atividades que visam acompanhar o processo de cada um na construção de seus conhecimentos e de suas competências. Portanto, todas as atividades elaboradas estão comprometidas com a reflexão e a prática de cada um de vocês.

Sabemos que a auto-elaboração de um conhecimento específico que leve à expansão da prática, para além da técnica e do cumprimento de papéis administrativos, é algo que exige esforço, dedicação e trabalho. Nosso propósito é fornecer um caminho dinâmico e provocá-los para a busca incessante de práticas profissionais e pedagógicas comprometidas com a qualidade da educação e, conseqüentemente, com a transformação desigual da realidade que nos cerca. Nas palavras de Freire (1999, p. 85-86): “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

2.2 Contextualização

Conhecer o contexto em que você está inserido é essencial para o entendimento de sua atuação como tutor a distância e como tutor presencial. Você está fazendo parte do **sistema nacional de expansão da universidade pública** e, como sujeito ativo desta política, lhe cabe a responsabilidade e o comprometimento com a qualidade deste curso de formação. Convidamos você, então, a fazer um passeio histórico num tempo nem tão distante assim.

No Brasil, no ano de 2005, foi criado pelo Ministério da Educação o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. O programa prevê a expansão da educação superior pública, tendo por princípio dois pontos importantes: 1) os processos de democratização, interiorização e acesso, 2) o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de educação superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais e demandas locais dos estados e municípios.

Com a criação do programa UAB, a universidade pública brasileira teve que adaptar e adequar sua infraestrutura e recursos humanos para a oferta de cursos a distância. Esses cursos podem ser de aperfeiçoamento, pós-graduação *lato-sensu* ou de graduação. No país, o programa conta com a participação e parceria de 94 Instituições Universitárias Públicas, possui 746 polos de apoio presencial distribuídos no território nacional, com aproximadamente 120 mil alunos matriculados.

A Universidade de Brasília oferece pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, oito (8) cursos de Licenciatura (Educação Física, Música, Artes Visuais, Teatro, Pedagogia, Biologia, Letras, Geografia) e um (1) curso de bacharelado (Bacharelado em Administração Pública). Oferece ainda cinco (5) cursos de Especialização: Especialização em Desenvolvimento Humano; Educação e Inclusão Escolar; Especialização em Educação Continuada e a Distância; Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA; Especialização em Gestão de Saúde; Especialização em Gestão Pública. Estamos em 31 municípios distribuídos em 10 estados (Acre, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, São Paulo, Tocantins) e no Distrito Federal. Atuamos em quatro regiões brasileiras e temos o orgulho de dizer que já passaram por nossos programas mais de 5.000 estudantes.

2.3 Requisitos Básicos

O requisito exigido para o exercício da tutoria a distância de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 8 de 30/04/2010 é:

[...] profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

Outros requisitos exigidos pela UAB/UnB: dominar o conteúdo da(s) disciplina(s) em que irá atuar; comunicar-se de modo claro, formal, objetivo e cordial; dominar a norma culta da língua portuguesa; e dominar as ferramentas do ambiente de aprendizagem Moodle.

2.4 Objetivos de Aprendizagem

O objetivo geral desse curso é formar tutores para os cursos de Licenciatura a distância, no âmbito da UAB/UnB. Para tanto, esperamos que no decorrer do processo você seja capaz de:

- Identificar os diferentes papéis e funções da tutoria na Universidade Aberta do Brasil;
- Diferenciar os papéis dos atores que compõem o processo de ensino aprendizagem na UAB/UnB;
- Empregar estratégias de intervenção/mediação de acordo com a proposta metodológica da Universidade Aberta do Brasil;
- Utilizar as ferramentas de interação e de avaliação do ambiente virtual de aprendizagem da plataforma Moodle 2.0;
- Aplicar estratégias de acompanhamento e avaliação da aprendizagem *online*.

PARTE 3 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO

3.1 Temáticas Semanais de Estudos

Ao longo do curso, abordaremos **temáticas importantes para a sua atuação como tutor na UAB/UnB**. As temáticas selecionadas servirão como suporte à prática da tutoria, visando aprimorar sua atuação pedagógica. O curso está organizado em cinco **temas**, que se desdobram ao longo das seis semanas, como podemos ver a seguir:

Tema 1 – O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0: Características e Usos – estudaremos os aspectos conceituais do AVA Moodle, sua história e seus usos nas práticas educativas com foco na educação a distância.

Tema 2 - A Tutoria na UAB/UnB – faremos um estudo baseado em textos e pesquisas em sites sugeridos, com o fito de compreender o espaço educativo em que vocês estão inseridos e os diferentes papéis e funções da tutoria na UAB/UnB.

Tema 3 – Diferentes Abordagens da Tutoria na UAB/UnB – estudaremos as diferentes abordagens das comunidades virtuais de tutoria dentro do AVA, tendo como eixo a análise para a mediação pedagógica.

Tema 4 – A Prática da Tutoria na EaD – estudaremos as diferentes funções que caracterizam o exercício da tutoria, tendo como eixo a mediação pedagógica, usabilidade tecnológica e as estratégias de intervenção que delineiam o trabalho.

Tema 5 – A Avaliação em EaD: Desafios e Perspectivas – abordaremos aqui o tema avaliação em suas especificidades e fragilidades, com ênfase na educação a Distância.

3.2 Material Didático

O material didático, disponibilizado no ambiente Moodle, é composto por: (a) conteúdo de estudo básico - documentos Word/PDF, *Power Point*; (b) hipertextos; (c) conteúdos de

estudo complementar para aprofundamento do tema - leituras complementares, indicações de sites úteis e recomendação de bibliografia, utilizados em todas as temáticas, com variação dos tipos.

3.3 Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Curso

Este curso foi elaborado para ser realizado a distância. Isso significa que dois aspectos importantes para a obtenção de um resultado satisfatório serão a autonomia e a organização que você tiver nos seus estudos.

Estudar a distância exige de você o desenvolvimento de algumas competências específicas, tais como: independência, responsabilidade e disciplina intelectual, atributos pilares para o estabelecimento de um método de estudo que assegure uma aprendizagem significativa.

Uma das faces importantes e interessantes no processo de aprendizagem a distância é o de **compartilhar experiências e refletir em conjunto**. A metodologia que propomos se baseia na concepção de que o conhecimento é melhor construído num processo que comporte a colaboração e a socialização de experiências individuais. Para assegurar uma aprendizagem significativa é preciso estar disposto a se envolver em um processo onde colaborar expressa uma conquista coletiva, resultando em novos conhecimentos elaborados.

Como se sabe, estudar a distância não é estar sozinho no processo. Durante todo o percurso do curso você contará com o auxílio dos professores supervisores e, de modo especial, dos professores tutores que o acompanharão de perto, orientando-o, estimulando-o e principalmente atuando pedagogicamente na sua formação. O professor tutor é o responsável pelo contato direto com você, fazendo o acompanhamento do seu desempenho, da avaliação, orientações, discussões e interações no AVA Moodle.

3.3.1 Rotinas semanais de estudo

Para **cada um dos quatro temas do curso**, você vai ser orientado a fazer um conjunto de atividades e participações disponibilizadas a cada semana. O item **Comece a semana aqui** vai orientá-lo sobre o que fazer naquela semana. Quando houver **Texto**, sugere-se que você leia-o pontuando os conceitos e ideias mais importantes e elaborando sínteses que lhe ajudem a

construir um primeiro entendimento acerca do que se propõe. Quando a orientação da semana direcioná-lo às **Oficinas** (durante o curso) pratique-as com determinação, pois os recursos que irá aprender serão utilizados na função de tutor. Os **Fóruns de Discussão** são momentos de grande aprendizagem tanto pelo que você pode contribuir, tanto pelo que você refletir. Aproveite-os ao máximo.





Você deve programar-se para investir em torno de **10 horas de estudo**, em média, por semana, para finalizar o curso com o domínio dos objetivos compatível com o que esperamos de um tutor.

3.3.2 Encontro Presencial

O Encontro Presencial será realizado caso o tutor-cursista precise sanar qualquer dificuldade em relação a plataforma Moodle 2.0 e/ou atividades da Oficina Hora de Praticar. É necessário que entre em contato com seu professor-tutor para agendamento prévio junto ao plantão da equipe técnica da UAB/UnB.

3.3.3 Espaços de ambientação e socialização

Logo na entrada de nosso “Espaço de Aprendizagem” temos um mural onde estão colocados:

-  **Guia do Curso** – Norteador do curso de formação.
-  **Corpo Docente** – Aqui você encontrará um pouco do perfil da equipe pedagógica que está acompanhando este curso. Só tem gente qualificada!
-  **Vamos nos apresentar!** Apresente-se para o seu grupo e para seu professor tutor. É importante destacar a sua formação, a experiência como docente, as expectativas em relação ao trabalho com a tutoria na EAD e os desafios e perspectivas no exercício desta atividade docente.
-  **Dúvidas** – Este Fórum tem como objetivo compartilharmos dúvidas e possíveis soluções sobre este curso. Funciona da seguinte maneira: Você acrescenta um novo tópico de discussão, colocando um título sugestivo que permita identificar o assunto. No corpo da mensagem esclarece, o mais detalhadamente possível, a sua dúvida; Se algum participante souber como esclarecê-la, entra no tópico, clica em Responder e coloca a resposta; O Professor Tutor intervirá, auxiliando, quando oportuno. Em princípio, o ideal é que o grupo consiga encontrar as soluções com o mínimo de intervenção da

tutoria (Professor-Tutor); Antes de lançar a sua dúvida, verifique se por acaso alguém já não perguntou.

- 📢 **Notícias e avisos** – Aqui, nós professores (Supervisoras e Professores-Tutores) colocaremos informações de interesse de todos ou de sua turma em particular;
- ☕ **Sala do Café** – Aqui (também entre todas as turmas do curso), como diz o título, podemos ‘jogar conversa fora’. Aqui fica por conta de vocês trocarem as figurinhas que desejarem com os colegas ‘do lado’...
- 💬 **Ponto de encontro (Chat)** - Como provavelmente você já sabe, esta ferramenta funciona de forma semelhante a um *MSN* e, portanto, pode ser utilizada por pessoas que estejam *online* ao mesmo tempo. Assim, este espaço ficará disponível para os participantes que desejarem conversar, trocar ideias, experiências e sugestões, esclarecer dúvidas, sempre em horários combinados.

Entre nessas salas e participe dessas discussões.

3.3.4 Espaço Oficina Hora de Praticar



















Na Oficina Hora de Praticar você realizará as atividades práticas propostas no curso usando as ferramentas do Moodle.


















ATENÇÃO! Neste ambiente **seu status dentro da plataforma** não é apenas de tutor-cursista, mas sim **de tutor**, ou seja, um espaço onde **você poderá utilizar todas as ferramentas com status de tutor.**

Neste ambiente da Oficina temos um espaço chamado: **Espaço para Experimentação Livre de Recursos e Atividades do Moodle 2.0**, onde você poderá “treinar” usando as ferramentas disponíveis no Moodle 2.0 sem se preocupar com avaliação, pois o espaço foi criado para você experimentar e praticar o uso das ferramentas do Moodle.

3.3.5 Atividades de estudos

Cronograma de atividades
Período 14/01 a 26/2 de 2013

Período	Semana	Atividades/Recursos
16/01 a 22/01	<p>SEMANA 1: Tema 1</p> <p>Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0 - Características e Usos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •  <u>Comece a Semana 1 aqui.</u> •  <u>Texto base - Moodle: hipertexto, fórum, chat, tarefa e glossário.</u> •  O Bom Professor •  Fórum de Discussão: AVA Moodle: Características e Usos •  Saiba Mais •  Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Vamos nos Apresentar! (apresentar-se para sua turma). Atividade: Envio de mensagem (enviar mensagem ao professor-tutor com informações sobre sua experiência em EAD).
23/01 a 29/01	<p>SEMANA 2: Tema 2</p> <p>A Tutoria na UAB/UnB</p>	<ul style="list-style-type: none"> •  Comece a Semana 2 aqui. •  Texto base - Diferentes responsabilidades na educação a distância: estudante, professor, professor tutor e coordenador de polo •  Texto base – Tutoria presencial de polo de apoio em EAD •  Fórum de Discussão: A Tutoria na UAB/UnB •  Saiba Mais •  Oficina Hora de Praticar - Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Envio de Arquivo – ( Texto: As Funções do Tutor Online).
30/01 a 05/02	<p>SEMANA 3: Tema 3</p> <p>Diferentes Abordagens da Tutoria na UAB/UnB</p>	<ul style="list-style-type: none"> •  <u>Comece a Semana 3 aqui.</u> •  Texto base – Comunidades Virtuais de Aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes – Suely Scherer •  Fórum de Discussão: Abordagem na Tutoria na UAB/UnB •  Saiba Mais •  Oficina Hora de Praticar - Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Abertura de tópico no fórum escolhendo grupo.

06/02 a 12/02	SEMANA 4: Tema 4 A Prática da Tutoria na EAD	<ul style="list-style-type: none"> •  <u>Comece a Semana 4 aqui.</u> •  Texto base - A tutoria o Percurso da Prática •  Texto complementar - O desafio de uma interação de qualidade – Mill, D. e cols. •  <u>Fórum de Discussão: refletindo sobre situação-problema</u> •  Saiba Mais •  Oficina Hora de Praticar - Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Responder/Avaliar Questionário.
13/02 a 19/02	SEMANA 5: A Prática da Tutoria na EAD: usabilidade da tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •  <u>Comece a Semana 5 aqui.</u> •  Texto base – TIC's e Educação – Demo •  Fórum de Dúvidas: Hora de Praticar •  Saiba Mais •  Oficina Hora de Praticar - Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Gravar e postar ÁUDIO (em dupla) utilizando o texto base da semana.
20/2 a 26/02	SEMANA 6: Avaliação em EaD: Desafios e Perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> •  <u>Comece a Semana 6 aqui.</u> •  <u>Texto base: Avaliação da Aprendizagem em Cursos a Distância: Delegando Responsabilidades aos Tutores?</u> •  <u>Texto base: Avaliação na EAD e o Contrato de Aprendizagem</u> •  <u>Fórum de Discussão: A Avaliação da Aprendizagem na EAD</u> •  Saiba Mais •  Oficina Hora de Praticar - Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Personalizando seu fórum

3.4 Avaliação da Aprendizagem

Vocês serão avaliados pela participação nas atividades propostas em todas as semanas de estudo no AVA Moodle, conforme resumo das atividades avaliativas.

Para aprovação no curso você deverá atingir a **nota igual ou superior a 50%** do rendimento nas atividades avaliativas.

Você será avaliado pela **participação nas atividades (dentro dos prazos estipulados), comentários e observações em coerência com o tema proposto, atitudes de propor novas indagações, debates com os colegas, atitudes colaborativas com os colegas.**

Em **todas as participações** serão considerados a coerência com o tema proposto, a clareza e correção da linguagem na abordagem dos temas e a pontualidade na entrega dos trabalhos.

Em cada **Fórum** você deve fazer pelo menos:






- 1) uma **intervenção fundamentada** pelo texto em estudo e/ou abordando as questões solicitadas;
- 2) comentar (em outro dia) uma intervenção de um colega.







Lembre-se que é importante acompanhar a discussão do Fórum da semana e evitar duas participações no mesmo dia ou ao final do tempo estipulado para a discussão proposta.

Em cada **Oficina** você deverá:

- 1) Realizar a prática proposta usando os recursos disponíveis em seu Box, conforme orientações recebidas na semana.

Resumo das Atividades Avaliativas por Semana

Semana	Tipo de Atividade	Pontos	Prazos
S1	 Fórum de Discussão: AVA Moodle: Características e Usos	5	16/01 a 22/01
	 Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividades: - Vamos nos Apresentar! (apresentar-se para sua turma); - Envio de mensagem (enviar mensagem ao professor-tutor com informações sobre sua experiência em EAD)	10	
S2	• Fórum de Discussão: A Tutoria na UAB/UnB	5	23/01 a 29/01
	 Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Envio de Arquivo (resumir o texto: As Funções do Tutor Online e fazer o envio do arquivo, sendo avaliado pelo seu colega de dupla na atividade).	10	
S3	 Fórum de Discussão: Abordagem na Tutoria na UAB/UnB	5	30/01 a 05/02
	 Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Abertura de Tópico no Fórum escolhendo o grupo (cada tutor-cursista vai fazer a abertura de tópico no fórum (sobre texto base da semana e/ou sobre o projeto pedagógico de seu curso que se encontra postado na	15	

	biblioteca); participar no fórum aberto pelo colega; e, fazer avaliação da participação do colega em seu tópico)		
S4	 Fórum de Discussão: refletindo sobre situação-problema	5	06/02 a 12/02
	 Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Responder/Avaliar Questionário (responder o questionário e avaliar a questão aberta ao final do mesmo pelo colega de dupla)	15	
S5	 Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Atividade: Gravar e postar Áudio (postagem de áudio sobre texto base da semana).	10	13/02 a 19/02
S6	 Fórum de Discussão: A Avaliação da Aprendizagem na EAD	5	20/02 a 26/02
	 Oficina Hora de Praticar: Analisando e Experimentando o Moodle 2.0: Personalizando seu fórum (participar de um fórum com a inserção de imagens e vídeos).	10	
	 Fórum: Encerramento do Curso	5	
TOTAL DE PONTOS		100	

3.5 Sugestões de Bibliografia

AMIDAMI, Cassandra. *Estratégia Tribunal: ação pedagógica inovadora que contribui para a aprendizagem?* Anais do 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Fortaleza: ABED, 2009.

BACKES, Edirles Mattje. *Tutoria – o percurso da prática*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD. Cuiabá: ESUD, 2010.

BARNI, E. M. *O papel do tutor presencial na educação a distância*. 2011. Extensão universitária em X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC/PR, 2011.

CORTINHAS, Maristela Sobral. *Tutoria Presencial de Pólo de Apoio em EAD: um diferencial para a educação a distância*. UNOPAR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/326_180.pdf> Acesso em Janeiro 2012.

COSTA, Celso José da. PIMENTEL, Nara Maria. *O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da Oferta de Cursos Superiores a Distância no Brasil*. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/rev_ista/index.php/etd/article/view/2030/1847. Acesso em 09 jan de 2011.

DEMO, Pedro. *TICs e EDUCAÇÃO*. 2008.

DUARTE, Gilmar Pereira; PACHECO, Jossivaldo de Carvalho. *As funções do tutor online*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD. Cuiabá: ESUD, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em 09 jan 2011.

KOLARIK, Karem. *Introdução à Educação a Distância*. Brasília: UnB/CESPE, 2009.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. *Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3.pdf>. Acesso em 09 jan 2011.

LEITZKE, Vanderleia; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida; SOUZA, João Artur de. *Os desafios de ser tutor num Curso a Distância*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14641/8554>. Acesso em 09 jan 2011.

MEHLECKE, Querte; GUEDES, Adriana Torres; LUCCA, Margarete Fátima. *Avaliação na EAD e o Contrato de Aprendizagem*. Anais do 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Fortaleza: ABED, 2009.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *O Desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo*. Cadernos da Pedagogia Ano 02. Volume 02. Nº 04. agosto/dezembro 2008.

OLIVEIRA, Sheila da Costa; LUCENA FILHO, Gentil José de. *Animação de fóruns virtuais de discussão – novo caminho para a aprendizagem em EAD via web*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14279/8195>. Acesso em 09 jan 2011.

PRETI, O. *Avaliação da Aprendizagem em Cursos a Distância: “delegando responsabilidade aos tutores”?* In: SERRA, A.R.C. (org). *Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira*. São Luis: Eduema, 2008.

PINTO, Ibsen Mateus Bittencourt Santana. *Avaliação da Aprendizagem na EAD*. Anais do 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Fortaleza: ABED, 2009.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. *Diferentes responsabilidades na educação a distância: estudante, professor, professor tutor e coordenador de polo*. Originais cedidos pelas autoras.

_____. *Moodle: hipertexto, fórum, chat, tarefa e glossário*. Originais cedidos pelas autoras.

_____. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangel; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. *Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

RAYOL, Ana Claudia Ferreira; SILVA, Christina Marília Texeira da; SILVA, Angela Carrancho. *Instrumento para Avaliação Discente em Fóruns Online*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD. Cuiabá: ESUD, 2010.

ROSSETI, Gabriela; ALVES, Mario Luiz Nunes. O tutor em foco: diferenças entre o virtual e o presencial. V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 2008.

SCHERER, Suely. *Comunidades Virtuais de Aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes*. UNERJ. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf> > Acesso em janeiro 2012.

TIJIBOY, Ana Vilma; CARNEIRO; Mára Lúcia Fernandes; WOICIECHOSKI; Lediane Raquel. *Compreendendo a mediação do tutor a distância*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913/7820>. Acesso em 09 jan 2011.

3.6 Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 8 DE 30 DE ABRIL DE 2010*. Brasília: MEC/FNDE/CD, 2010. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2010>> Acesso em 22/10/2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p.85-86