



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO/ MESTRADO



**TUTORIA PARA UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COLABORATIVA:  
UM ESTUDO DE CASO**

**MESTRANDA: SIMONE DE OLIVEIRA FERREIRA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ADEMILDE SILVEIRA SARTORI**

**FLORIANÓPOLIS, MARÇO DE 2011.**

**SIMONE DE OLIVEIRA FERREIRA**

**TUTORIA PARA UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COLABORATIVA:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, linha de investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob orientação da professora Dra. Ademilde Silveira Sartori como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**FLORIANÓPOLIS, MARÇO DE 2011.**

**TUTORIA PARA UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COLABORATIVA:  
UM ESTUDO DE CASO**

**SIMONE DE OLIVEIRA FERREIRA**

Dissertação APROVADA para a obtenção do título de  
Mestre em Educação tendo sido julgada pela Banca  
Examinadora formada pelas professoras

---

Presidente: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ademilde Silveira Sartori

---

Membro: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Karine Ramos

---

Membro: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Melaré Vieira de Barros

---

Membro: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Martins de Melo

Florianópolis, março de 2011.

## **DEDICATÓRIA**

À minha família, especialmente minha querida mãe, que apostou na educação como meio de transformar a minha vida e ao meu querido pai, que já se encontra na esfera espiritual, mas que assentou muitos tijolos, construiu muitas obras e ajudou a construir parte do meu caminho. Aos dois, minha eterna gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

As conquistas não surgem do nada e sem o apoio de parceiros, por isso agradeço:

A UDESC e seus colaboradores.

A equipe do CEAD e aos entrevistados que se dispuseram a colaborar.

Aos professores, funcionários e colegas do programa da PPGE/Mestrado.

À minha orientadora por tudo que compartilhamos ao longo da caminhada.

À Banca Examinadora por ampliar nosso olhar com o seu saber.

Por fim, a todos que torcem e atuam para que eu me transforme em uma

educadora e num ser humano melhor.

*Todo conhecimento começa com um sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada.*

*Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra.*

*Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa:  
contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.*

*Rubem Alves*

## **TUTORIA PARA UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COLABORATIVA: UM ESTUDO DE CASO**

### **RESUMO**

A presente pesquisa teve como objetivo investigar em que medida, na percepção dos tutores, as estratégias de interação utilizadas pelos tutores de um curso a distância potencializam o processo dialógico e colaborativo de construção do conhecimento. Ela configura-se em um estudo de caso e os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, tendo como sujeitos de pesquisa tutores e ex-tutores do Curso de Pedagogia a Distância - CEAD/UDESC. Foram discutidos os conceitos de Aprendizagem Colaborativa, Dialogicidade, Desenho Pedagógico e seus Modos de Interação, Tutoria e Estratégias Interativas. Os resultados demonstram que para que haja qualidade na construção do conhecimento em um curso a distância pautado pela dialogicidade e a colaboração, é fundamental que a tutoria atue nesta perspectiva, pois apenas o conhecimento técnico das interfaces do AVA não garante colaboração e dialogicidade.

**Palavras- chave:** Tutoria. Aprendizagem Colaborativa. Educação Dialógica.

### **ABSTRACT**

This study aimed to investigate how the interaction strategies used by tutors in a distance learning course potentiate the process of knowledge construction and collaborative dialogic. It takes the form of a case study and data were collected through documentary analysis and application of a questionnaire, as research tutors and ex-tutors of the Distance Education Course - CEAD / UDESC. We discussed the concepts of Collaborative Learning, Communication and Interactivity Dialogic, Educational Design and its modes of interaction, mentoring and interactive strategies. The results purport to show that for the quality in the construction of knowledge in a distance learning course marked by dialogue and collaboration is essential that tutor acts in this view because only the technical knowledge of the interfaces of the AVA does not guarantee collaboration and dialogue.

**Key Words:** Tutoring. Collaborative Learning. Dialogic Education.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	07
APRESENTAÇÃO .....	11
1- ARQUITENTANDO AS IDEIAS. Introdução. ....	14
1.1- Trajetória profissional da pesquisadora e justificativa da pesquisa .....	14
1.2 - Problema de pesquisa .....	18
1.3- Objetivos .....	19
1.3.1– Geral .....	19
1.3.2– Específicos .....	19
2 – CONSTRUINDO AS BASES. Educação à distância e a tutoria.	
2.1 - Aprendizagem Colaborativa e Educação Dialógica .....	21
2.2 - Comunicação Dialógica e Interatividade .....	30
2.2. 1 - Mediação Pedagógica .....	34
2.3 - Educação à Distância .....	36
2.3.1 - Desenho Pedagógico .....	39
2.3 .1. 1 - Modos de Interação e estratégias interativas.....	41
2.3.1. 2 - Sistema Tutorial - Tutoria <i>Online</i> e Presencial .....	43
2.3.1. 3 - O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e seus dispositivos .....	49
3 – RECONHECIMENTO DO TERRENO E FERRAMENTAS DE TRABALHO .	
Os Caminhos Metodológicos. ....	58
3.1 – Contexto da Pesquisa .....	58
3.1.1 - Principais informações sobre o Curso de Pedagogia da UDESC.....	58
3.1.1.2 - O tutor e o Sistema Tutorial do CEAD .....	59
3.1.1.3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem -AVA.....	62
4. COLOCANDO A MÃO NA MASSA. Análise e interpretação dos resultados.....	67
4.1 Método .....	67
4.2 Análise dos dados obtidos .....	68



4.2.1 Do ponto de vista dos tutores .....	69
5. CONCLUINDO A OBRA. Considerações finais e contribuições.....	80
6. REFERÊNCIAS .....	85
7. ANEXOS .....	91
7.1 Carta Explicativa .....	91

## SUMÁRIO DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Comparativo Educação Dialógica e Aprendizagem Colaborativa .....	29
Quadro 2: Características e mídias utilizadas no Modo de Interação Estrela.....	41
Quadro 3: Características e mídias utilizadas no Modo de Interação Círculo .....	42
Quadro 4: Características e mídias utilizadas no Modo Interação Rede .....	42
Fig. 1 Entrada do Ambiente Virtual de Aprendizagem UDESC Virtual .....	63
Fig. 2 Entrada do Ambiente Virtual de Aprendizagem UDESC Virtual .....	63
Fig. 3: Página inicial AVA do CEAD .....	64

## APRESENTAÇÃO

A educação dialógica realizada por meio de ambientes virtuais nos coloca diante de exigências de novas práticas pedagógicas, nas quais os alunos deixam de ser passivos e os professores auto-centrados, e passam todos, a (re)significarem suas ações, tornando-se articuladores e co-criadores do conhecimento. Neste sentido, pensar a Educação à Distância também passa por pensar as diversas maneiras que os tutores e professores utilizam para promover a interação de todos na busca da proximidade e do diálogo. Considerando a relevância destas questões, a presente pesquisa tem como objetivo investigar, na percepção dos tutores, em que medida as estratégias de interação utilizadas potencializam o processo de construção do conhecimento dialógico e colaborativo. A pesquisa configura-se em um estudo de caso e foi feita por meio da análise documental e aplicação de um questionário, tendo como sujeitos de pesquisa tutores e ex-tutores do Curso de Pedagogia à Distância. Neste trabalho, o foco de discussão está centrado, portanto, no papel do tutor.

O tutor, para atuar dentro da abordagem dialógica, necessita estar apto a lançar mão de estratégias que favoreçam a coautoria e que estimulem a autonomia e a colaboração. Por tudo isto, seu papel é fundamental e deve ser alvo de estudos permanentes, daí a relevância da pesquisa realizada. No intuito de responder as questões levantadas, a dissertação é dividida em 5 (cinco) capítulos assim distribuídos:

O capítulo 1, **Arquitetando as ideias:** é a introdução onde se encontram a trajetória profissional da pesquisadora e a justificativa da pesquisa, a apresentação do tema e o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos.

O capítulo 2, **Construindo as bases:** apresenta a revisão teórica que fundamentou a pesquisa onde são discutidos os conceitos: Aprendizagem Colaborativa, Dialogicidade e Interatividade, Desenho Pedagógico e seus Modos de Interação, Tutoria e

Estratégias Interativas.

O capítulo 3, **Reconhecimento do terreno e ferramentas de trabalho**: trata do contexto da pesquisa, onde são apresentadas as principais informações sobre o curso investigado, descrevendo como é o desenho pedagógico do curso em relação aos modos de interação e seu sistema tutorial. Apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa que foi realizada, os métodos e instrumentos utilizados.

O capítulo 4, **Colocando a mão na massa**: trás a análise dos dados e os resultados da pesquisa à luz da teoria apresentada.

Por fim o capítulo 5, **Concluindo a obra**: apresenta as considerações finais do trabalho, suas contribuições e indicações.

# CAPÍTULO 1

*A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.*

*Moacir Gadotti*

## 1 ARQUITETANDO AS IDEIAS. INTRODUÇÃO.

### 1. 1 - Trajetória profissional da pesquisadora e justificativa da pesquisa

Atuando com avaliação de desempenho, com atividades de T&D (treinamento/desenvolvimento) e como facilitadora de grupos, comecei a trabalhar com a educação informal, não-formal, formal, mais especificamente com a metodologia da aprendizagem vivencial <sup>1</sup>, que nada mais é do que aprender vivendo os conceitos dados através do ciclo: atividade (vivência), relato (análise), conceituação (processamento) e conexão (correlação com o real).

Em meu trabalho como psicóloga e facilitadora de grupos, atuo em *workshops* para o desenvolvimento de competências interpessoais. A competência interpessoal apresenta três pilares importantes como comunicação, participação e liderança, e com este trabalho me aproximei de questões/conceitos que tratei nesta pesquisa, vejamos: ao trabalhar a primeira habilidade, que é a comunicação, estimula-se a capacidade dialógica e a reciprocidade, já com a 2ª e a 3ª habilidades - participação e liderança, busca-se despertar no participante sua capacidade de estimular a colaboração entre as pessoas, o fazer junto, a iniciativa e a independência.

Em outras palavras, procurei desenvolver características trazidas há muito pelo educador Paulo Freire (2006) que são: dialogicidade, co-participação e autonomia, estando em consonância com a proposta da aprendizagem colaborativa, na qual o aluno tem participação ativa no seu processo de aprendizagem.

Também utilizei-me de metodologias que oportunizassem o desenvolvimento de competências empreendedoras e associativistas, em empresários dos mais variados segmentos, com o intuito de despertar o trabalho cooperativo, assim como colaborativo. Nos dizeres de Torres (2010, p.06) “pode-se generalizar a ideia de que qualquer atividade desenvolvida em conjunto, animada por um objetivo final que leve a aquisições determinadas, é uma situação de aprendizagem colaborativa.”

---

<sup>1</sup>A expressão aprendizagem vivencial refere-se àquela técnica em que é utilizado como base para o processo de aprendizagem a experiência e vivência do aluno. Esta definição implica em adotar a postura de que o processo de aprendizagem é ativo. Para saber mais acesse: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=14&texto=840> . Acesso em 30/09/2009.

Ao ministrar a disciplina de Psicologia Organizacional e do Trabalho, passei a frequentar espaços de educação formal; na convivência cotidiana nestes espaços e ao participar de reuniões pedagógicas conversávamos entre outras coisas sobre os desafios da interação professores-alunos e destes debates/desabafos, nasceu, então, meu interesse pela questão da formação do professor e algumas interrogações sobre as competências e habilidades necessárias para um fazer docente que promovesse proximidade, prazer e o crescimento de todos.

Em 2007 também senti a necessidade de me especializar mais, a fim de investir na carreira docente e deixei trabalho, família e amigos no Rio Grande do Sul, para recomeçar minha vida em Santa Catarina e iniciar as aproximações com um programa de mestrado. Em 2008, como aluna especial da PPGE da UDESC, dei início a estudos mais efetivos sobre educação, comunicação e tecnologias.

Minhas experiências com educação à distância sempre foram como aluna, portanto, é deste lugar que falo. E a primeira delas ocorreu ainda na adolescência quando realizei um curso por correspondência pelo Instituto Universal Brasileiro (um dos pioneiros nesta modalidade no Brasil); de lá para cá, o modo de estudar à distância mudou significativamente em função da inserção das ditas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC. Participei de videoconferências, cursos, fóruns, seminários, além de congressos virtuais, alguns promoveram muito aprendizado e troca, outros nem tanto, mas o fato é que pude observar a diversidade de ambientes, posturas e modos de interações de alunos e tutores.

Foi possível perceber que somente habilidades técnicas e tecnológicas não davam conta de promover interesse, proximidade e uma aprendizagem que tivesse sentido para os alunos. Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa me motiva na medida em que é uma oportunidade de compreender o modo como as relações se estabelecem em um curso à distância, ao verificarem-se as estratégias dialógicas e interativas da tutoria com os alunos, e o modo como um curso (disciplina) é planejado.

Assim sendo, o papel que este profissional desempenha deve ser alvo cada vez mais de reflexão, avaliação e estudo mais acurado, uma vez que ele é um articulador do conhecimento, e encontra-se entre suas atribuições, adotar estratégias eficazes de suporte e acompanhamento que promovam interação, colaboração e aprendizado, bem

como de aliar as competências tecnológicas e pedagógicas às interpessoais.

Por tudo isto, avaliar competências, habilidades e estratégias é algo que me instiga, e a proposta deste trabalho visa reunir elementos que possam contribuir para melhores práticas tutoriais no futuro.

Se concebermos o tutor como um potencializador de relações mediadoras entre o aluno, o professor, o ambiente virtual (no caso da tutoria *online*) e o conhecimento, veremos que ele precisará ter capacidade de adequar-se aos mais variados ambientes e perfis de alunos, além de saber comunicar-se de modo claro e de muitos modos, a fim de que os ruídos da comunicação sejam os menores possíveis, facilitando o suporte pedagógico.

Contudo, se este estudante estiver diante de um tutor que não atua nesta perspectiva, a aprendizagem, dentro da educação dialógica e da abordagem colaborativa, poderá ficar comprometida, bem como a continuidade do aluno no curso, pois há pesquisa (NEVES e MERCADO, 2009) descrevendo os problemas no suporte pedagógico como uma das causas da evasão.

Para que haja qualidade na disseminação do conhecimento em um curso à distância, pautado pela dialogicidade e a colaboração, este precisa contar com eficientes gestores, um desenho pedagógico que abarque os dispositivos que privilegiem a relação dialógica e a interatividade, mas precisa contar, fundamentalmente, com um sistema de tutoria que viabilize um eficiente compartilhamento das informações e o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e inovadoras, promovendo o crescimento do aluno em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem.

A Educação à Distância - EaD atende um número significativo de pessoas dispersas geograficamente, ou que encontram dificuldades de frequentar a Universidade em sistema presencial ou aqueles já habituados a usar as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Ela oferece, também, um modelo flexível, diminuindo barreiras físicas (onde estudar?), de tempo (em que horário estudar?), de ritmo (quanto tempo dedicar ao estudo para aprender?) e frequência (quantas vezes são necessárias dedicar-se ao estudo ao longo da duração do curso/disciplina?).

E para que esta modalidade possa consolidar-se cada vez mais precisa



aproveitar-se mais do potencial comunicacional hoje oferecido pelas TIC. Considerando que a relação pedagógica entre alunos e professores e tutores dá-se mediante a utilização das TIC, nesse contexto, o tutor do curso torna-se agente importante neste mosaico de relações e interações.

A interação pressupõe envolvimento e interagir com informações e pessoas para aprender é fundamental. As trocas entre colegas, os vários posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. (KENSKI, 2006).

Isto sugere uma nova postura do tutor exigindo humildade para propor coautoria com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação à autoria criativa do aprendiz. Neste contexto, não pode haver resquícios do modo de ensinar apenas baseado na transferência de informações, no qual o aluno não é estimulado à iniciativa e a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Paulo Freire (2006) diz que não existem sujeitos passivos nem na educação, nem na comunicação. Os sujeitos co-intencionados ao objetivo de seu pensar comunicam seu conteúdo. Desta forma, a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida, e a tarefa do educador é a de problematizar os conteúdos, e não a de dissertar sobre ele, entregando-o, como se já estivesse pronto e acabado.

Pode-se perceber que, este modo de fazer educação, referido pelo educador Paulo Freire, é sempre atual, e dialoga com a proposta da aprendizagem colaborativa que exige mais de todos os atores, acabando de vez com a lógica da distribuição e da passividade do aluno.

Dentro desta visão que a abordagem dialógica oferece, o aluno será, por assim dizer, o arquiteto e construtor do seu próprio conhecimento, portanto, não será passivo às informações que lhes serão disponibilizadas, pois a ideia é que ele possa estabelecer uma parceria vital com o tutor, que é um dos encarregados de manter o curso em movimento, ou seja, articulando e viabilizando as inúmeras possibilidades de aprendizado e crescimento.

Isto não significa responsabilizar exclusivamente o tutor pelo sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem, mas precisamos considerar sua relevância, uma

vez que atua como um importante gestor do conhecimento e da comunicação promovendo relações e interações humanas com base no diálogo, enquanto encontro amoroso e de inter-relação, proposto por Paulo Freire (2006).

A base do diálogo e da interação é a relação com o outro, isto requer do tutor que ele tenha em seu perfil capacidade de comunicar-se de forma efetiva, pois apenas o conhecimento técnico das interfaces não garante a interação e a dialogicidade. Ou seja, o educador necessita de competência interpessoal, e ela pode ser definida como “a habilidade de lidar eficazmente com as relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação.” (MOSCOVICI, 2004,p. 36 ).

## **1.2 Problema de pesquisa:**

A tutoria tem por finalidades a orientação acadêmica, o acompanhamento pedagógico e o acompanhamento da avaliação da aprendizagem dos alunos à distância. Desta forma, é necessário que o tutor possua capacidades, habilidades e competências próprias da sua função. Precisa expressar uma atitude de receptividade diante do aluno e assegurar um clima motivacional. (SOUZA, *et al*, 2004).

Compreendemos que o tutor tem uma função estratégica por ser um mediador de diálogos que favorecem a aprendizagem e o crescimento do aluno. Pode ocorrer, no entanto, que o tutor não tenha capacidades mediáticas e/ou postura dialógica, e isto pode levá-lo a subutilizar os dispositivos comunicacionais e pedagógicos, que são mediadores da informação e do conhecimento, desfavorecendo o diálogo, a interação e, conseqüentemente, qualquer proposta de aprendizagem dentro da perspectiva de colaboração e coautoria.

Pelo exposto, é pertinente um estudo das práticas deste profissional, e podemos resumir a questão de pesquisa do seguinte modo:

Considerando que o desenho pedagógico de um curso a distância preve possibilidades interativas entre alunos, tutores, administração e professores, em que medida as estratégias interativas utilizadas pelos tutores potencializam o processo de

construção do conhecimento dialógico e colaborativo? Na pesquisa realizada, buscou-se investigar como tutores respondem à essa questão a partir do ponto de vista da tutoria.

### **1.3 Objetivos:**

#### **1.3.1 Geral:**

Investigar em que medida as estratégias de interação potencializam o processo de construção do conhecimento dialógico e colaborativo, na perspectiva dos tutores.

#### **1.3.2 Específicos:**

- ✓ Conceituar aprendizagem colaborativa e educação dialógica;
- ✓ Investigar se o Modo de Interação adotado no Desenho Pedagógico do curso pesquisado, facilitou a interação entre educandos, tutores, professores e administradores; a luz da proposição de Modos de Interação;
- ✓ Analisar os resultados da coleta a luz da concepção da educação dialógica e da conceituação de aprendizagem colaborativa;

## CAPÍTULO 2

*O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança.*

*Carl Rogers*

## **2. CONSTRUINDO AS BASES: EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA E TUTORIA**

Neste capítulo, explicita-se os principais conceitos abordados na pesquisa, os quais são: Aprendizagem Colaborativa, Educação Dialógica, Interatividade, Educação a Distância, Desenho Pedagógico e seus Modos de Interação, Sistema Tutorial - tutoria *online* e presencial, à luz de autores como Nitzke; Carneiro; Geller (2010), Paulo Freire (2006), Silva (2007/06/10), Sartori (2010), entre outros estudiosos destes temas.

### **2. 1 Aprendizagem colaborativa e educação dialógica**

Neste trabalho, entendemos aprendizagem colaborativa por interações que se estabelecem em prol um objetivo comum entre todos, com ausência de hierarquia formal, respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de idéias e questionamentos. (NITZKE ; CARNEIRO ; GELLER , 2010).

Dillenbourg (1999) um dos mais relevantes teóricos sobre aprendizagem colaborativa, define-a como uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Para o autor cada elemento desta definição pode ter diferentes interpretações: "duas ou mais" pode significar um par, um pequeno grupo, uma classe, uma comunidade, milhares de pessoa. "Aprender algo" pode ser interpretado como seguir um curso, ou o seu material de estudo, realizar atividades de aprendizagem, tais como a resolução de problemas, ou aprender com a prática ao longo da vida . "Juntos", pode ser interpretado por diferentes formas de interação: face a face, ou mediada por computador, síncrona ou não, frequentes no tempo ou não.

Batista (2010) apresenta diferenças entre os termos colaboração e cooperação: para ele, na cooperação os membros de um grupo trabalham individualmente, enquanto que na colaboração, há interação entre as pessoas, pois elas buscam apoiarem-se mutuamente. Ou seja, na cooperação as pessoas operam juntas, dividem uma atividade, mas não necessariamente ajudando-se entre si, já na colaboração umas ajudam as outras, e a interdependência é maior.

Nesta perspectiva, a aprendizagem colaborativa exige dos alunos/participantes uma disposição para o trabalho coletivo, para o estabelecimento de relações horizontais e não hierarquizadas, em outras palavras exige o “fazer junto” (em equipe), o que não ocorre na cooperação, onde cada aluno/participante é responsável por “uma parte” da tarefa, e é o professor quem controla o processo.

Kenski (2006, p.125) aponta que:

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos.

Partindo do ponto de vista da autora, observamos que o envolvimento entre as pessoas e a aptidão para o trabalho em equipe na colaboração é maior do que na cooperação, necessitando de maior compartilhamento de responsabilidades, sugerindo que as ações não fiquem centralizadas no professor/facilitador.

Os termos cooperação e colaboração nos remetem a atividades de grupo que buscam um objetivo comum. Ainda que haja diferenças teóricas entre os dois termos eles derivam de dois postulados importantes: de um lado, apresenta a rejeição do autoritarismo e do outro, trata-se de concretizar uma socialização, não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem. (TORRES, *et al.*2004)

Assim sendo:

Uma postura colaborativa exige tomada de decisões em grupo, troca e conflitos sociocognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, tolerância e convivência com as diferenças, responsabilidade do aprendiz pelo seu aprendizado e pelo do grupo, contante negociações e ações conjuntas e coordenadas. (BEHRENS, 2002, p. 106)

Isto significa dizer que colaboração e interação possuem íntima relação, uma vez que uns ajudam os outros fortalecendo o sentimento de solidariedade entre si, não havendo espaço para a competição, além de instigar a autonomia e a superação do

individualismo. Por isso, esta abordagem sugere desafios e mudanças de atitude tanto de quem aprende quanto de quem ensina, pois nela o processo requer maior aproximação e envolvimento com os alunos, respeito às diferenças, reciprocidade e a participação ativa de todos o que nem sempre acontece na abordagem tradicional.

Mas, podemos dizer que, para uma proposta pedagógica atender uma visão colaborativa, é importante que o professor leve em conta que seus alunos tem capacidade, tem emoções, são sensíveis, inventivos e podem estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho participativo, criativo e transformador (BEHRENS, 2002). Não há a necessidade constante do controle e direcionamento, ou seja, de uma rota. Por isso, desapego e humildade são características fundamentais para aqueles que pretendem educar dentro da proposta colaborativa.

Não podemos esquecer que todos os envolvidos são seres sociais e apresentam um modo de funcionamento que lhes é próprio e particular e isto se aplica tanto no ensino presencial quanto no virtual. Mas, será o trabalho colaborativo ideal para todos os alunos ou haverá aqueles que não desejam e não se adaptam a este modelo de aprendizagem? Estarão todos os alunos preparados para o compartilhamento de tarefas e corresponsabilidades?

Neste sentido, há estudos (RAMOS, 2010) que informam que a divisão de trabalho na realização de atividades colaborativas não facilita o compartilhamento de metas e concepções e, em uma pesquisa com alunos e professores de duas turmas de oitava série do Ensino Fundamental, a autora observou que esta forma de organização tornou o desenvolvimento do trabalho em grupo individualizado, em que alguns deles apenas montaram o trabalho, sem haver uma discussão ou construção coletiva.

Assim, a autora concluiu que na divisão do trabalho em tarefas, o aluno que tem melhor desenvoltura oral é o que fica responsável pela apresentação; o que 'escreve bem', responsabiliza-se pela elaboração; o que tem um computador em casa, fica com a responsabilidade de montar o trabalho; já o aluno que tiver 'dificuldade de aprender', realiza atividades que exigem pouca capacidade de argumentação teórica, como é o caso da parte formal do trabalho.

Diante do exposto, precisamos refletir sobre o papel que o tutor desempenha

neste processo de integração das diferenças e construção do conhecimento coletivo, pois como participa do processo de ensino aprendizagem, cabe-lhe "(...) orientar o processo, estimular o grupo para participar, e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicarem-se." (KENSKI, 2006 p.125).

Tendo em vista que a aprendizagem colaborativa pode ter diferentes formas e modelos relacionamos, de modo resumido, quatro características básicas que Waggoner, *apud* Barros (1994) menciona que a aprendizagem colaborativa precisa conter:

**a) interdependência positiva entre os participantes do grupo** – é o elemento central da aprendizagem colaborativa, devido ao fato de que reúne um conjunto de características que facilitam o trabalho em grupo em relação a sua organização e funcionamento, eles dividem-se em cinco conceitos básicos:

Interdependência de metas: refere-se à existência de objetivos que sejam definidos e compartilhados por todos os elementos do grupo.

Interdependência de tarefas: esta característica consiste na divisão dos trabalhos que desenvolvem os alunos no grupo.

Interdependência de recursos: essa característica se refere à divisão dos materiais ou das informações para o desenvolvimento de determinada atividade.

Interdependência de prêmios: consiste em conceber recompensas conjuntas a todos os integrantes do grupo.

Interdependência de funções: consiste em designar diferentes papéis entre os alunos que formam o grupo.

**b) interação face a face (vínculo)** – é a colaboração entre os pares. O contato entre os alunos participantes que lhes permite combinar as metas a serem atingidas, atribuir papéis e estimular ou conter atitudes individuais no desenvolvimento das tarefas;

**c) contribuição individual** - cada membro deve ser capaz de assumir integralmente sua tarefa e participar de todas as atividades para que possa contribuir para o êxito do grupo;

**d) desenvolvimento das habilidades interpessoais e de atividades em grupo** - é necessário ensinar aos alunos as habilidades sociais necessárias para colaborar. E que os envolvidos nas tarefas do grupo estejam motivados a usar essas habilidades. As



habilidades de trabalho grupal, entre outras, são: a capacidade de tomar decisões em grupo, a habilidade de planejar colaborativamente, onde os alunos participantes podem incorporar suas ideias, tanto no processo quanto no produto final.

As práticas colaborativas, pelo que podemos perceber, não estão condicionadas às ferramentas tecnológicas por si só, mas vinculadas ao uso que fazemos delas, bem como as atitudes comportamentais e aos interesses dos envolvidos em alcançar os objetivos a que se propõem, que constituem-se, por assim dizer, numa direção.

Direção, também encontramos na educação dialógica ou libertadora (FREIRE; GUIMARÃES, 1982) contrariando a visão equivocada que a descreve como permissiva e sem direcionamento, pois confunde liberdade de aprender do aluno com permissividade. Para estes autores, a educação dialógica está ancorada no diálogo e na liberdade entre todos os atores, onde é possível observamos alunos responsáveis pelo seu próprio estudo, que exploram sua criatividade e permitem-se a experimentação e vemos professores que acolhem o saber do educando e que utilizam temas, e onde materiais do contexto social deles, o que tende a promover maior interesse e diálogo entre todos.

Paulo Freire (2006) afirma que uma educação verdadeiramente humanista é a que liberta, é aquela onde não encontramos transferência ou transmissão nem do saber nem da cultura, pois ela não é o ato de depositar informações sobre e nos educandos, tampouco é a perpetuação dos valores de uma cultura dada, mas é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Uma situação em que o ato de conhecer não termina no objeto a ser conhecido, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Na perspectiva de Paulo Freire, o processo educativo libertador é aquele em que educador-educando e vice-versa, são ambos sujeitos que tem a capacidade de conhecer os objetos que os mediatizam, girando a educação em torno da problematização do homem- mundo, e não em torno do homem isolado.

Portanto, educação não deve ser vista como transferência de conhecimentos que se repassa a alunos passivos, impedindo neles o desenvolvimento de uma postura autônoma, coparticipante e de diálogo bidirecional. Este modo de educação, que

simplesmente deposita informação nos educandos, constitui, para Paulo Freire (2006), um obstáculo à transformação.

Mas a preocupação do autor vai além da questão da transferência de conhecimento, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2002) ele expressa uma série de saberes e habilidades necessárias a prática educativa. Abaixo listamos alguns destes pressupostos que revelam o que o ato de ensinar exige do educador:

- 1 - Respeito pelo saber do educando;
- 2 – Criticidade;
- 3 - Estética e ética;
- 4 - Risco, aceitação do novo e rejeição a toda e qualquer forma de discriminação;
- 5 - Reflexão crítica sobre a prática;
- 6 - Consciência do inacabamento;
- 7 - Respeito à autonomia do ser do educando;
- 8 - Bom senso;
- 9 - Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- 10 - Alegria, esperança, curiosidade e comprometimento;
- 11 - Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- 12 - Liberdade e autoridade;
- 13 - Tomada consciente de decisões;
- 14 - Saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo;
- 15 - Querer bem aos educandos.

É fundamental estimular o pensamento crítico, a reflexão e análise do que está sendo proposto como conteúdo, conectando-o com a realidade do aluno, uma vez que o ensino não está a parte na questão da formação moral e estética do aluno; nesse sentido, é preciso discutir as diferenças e estimular a compreensão de que o preconceito de raça, classe, gênero é contrário à diversidade do ser humano e à democracia. A reflexão crítica realiza o diálogo entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É a superação do aluno em

relação ao seu pensar ingênuo, assumindo o pensar produzido por ele mesmo e pelo professor.

A integração do saber do aluno no contexto da escola e dos conteúdos da disciplina ajuda na aceitação e na predisposição para a mudança e para a inconclusão das coisas, dos processos, do mundo. Assim, a postura profissional do professor, aliado ao bom senso e à ética, pode nortear a prática pedagógica que estimula o diálogo, freia o autoritarismo do professor e dá passagem à curiosidade, à inquietude, às diversas linguagens e às diferenças. A prática docente não pode limitar-se simplesmente ao ensino dos conteúdos. Ela reflete sempre um posicionamento de reprodução ou ruptura frente ao mundo dominante; assim sendo, os atos do educador são sempre um meio de intervenção.

Nessa vertente, intervenção é um ato político (uma vez que é uma manifestação de poder) é necessária a opção consciente por parte do professor pelo desenvolvimento de uma prática dialógica, que respeite o aluno, que o leve em consideração, que o escute para poder falar. Trata-se, também, de disponibilidade, abertura para a afetividade, de querer bem aos educandos.

A responsabilidade que o ato de ensinar exige do educador é grande, e as habilidades abrangentes, pois perpassam as questões técnicas na medida que envolve a moral, a ética, a visão de mundo, as habilidades interpessoais e a compreensão de que é necessário empoderar<sup>2</sup> e envolver o sujeito que aprende em seu próprio processo de aprendizagem, desapegando-se para isto do papel principal para aprender a atuar com outros atores tão importantes quanto ele.

Neste sentido, Paulo Freire e Guimarães (1982) chamam a atenção para vários tipos de educadores. Um deles é aquele que se considera o exclusivo educador do seu aluno (que se sente o ator principal) rompendo com uma condição fundamental do ato de conhecer, que é a da relação dialógica, uma vez que desconsidera que o aluno seja portador de conhecimento. Este comportamento pode ser observado em muitas aulas expositivas, que são puramente transferência de conhecimento acumulado, portanto, são aulas nas quais o professor, autoritariamente, transfere o conhecimento.

<sup>2</sup> O empoderamento é um processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle dos seus próprios assuntos, de sua própria vida, tomam consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir seus próprios destinos.  
Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/2/empoderamento.htm> Acesso em: 24 de Out. de 2009.

Os autores acima citados fazem referência ainda sobre outros três tipos de aula: uma é aquela em que o educador faz exposições que domesticam, que fazem com que o educando durma embalado pela sonoridade da palavra que o professor tem. A outra aula é aquela em que o professor nina a ele mesmo. No fundo, são aulas que funcionam como estímulo e satisfação a um possível tipo de narcisismo oral ou auditivo. No entanto, há outra que eles consideram válida e nela:

o professor faz em seguida a essa exposição pequena - de trinta, quarenta minutos, uma exposição metodicamente arrumada, estudada, preparada - , o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição. Em outras palavras é como se o professor fizesse – e na verdade é isto - , nos seus trinta minutos de exposição, um desafio para que os estudantes, agora perguntando-se e perguntando ao professor, realizassem o aprofundamento e o desdobramento da exposição inicial desafiadora. Ora, um tipo de trabalho como esse de maneira nenhuma poderia ser considerado como negativo, e como escola tradicional no sentido ruim da palavra. Aí há uma tradição que é correta, que até a do cara que escreve o seu texto e que lê para o estudante, desde que ele faça o desafio, desde que desperte a criticidade do educando para acompanhar o discurso que ele está proferindo. (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 112)

Vemos que despertar um pensamento reflexivo no aluno é um elemento fundamental na educação dialógica, o que exclui a diretividade no sentido de manipulação e programação autoritária, o que não significa, de modo algum, uma crítica ao planejamento.

Para Paulo Freire e Guimarães (*op cit.*) é preciso planejar as ações educativas, no entanto, rejeitam aquele tipo de programação autoritária na qual o professor torna-se sujeito sozinho da programação e não com os educandos, que na realidade nunca são consultados sobre a sua própria formação e não podem dar sugestões. Isto elimina toda e qualquer possibilidade de espontaneidade. Por isso, os autores afirmam que uma educação libertadora terá, entre outras tarefas, a de respeitar e estimular profundamente a espontaneidade dos alunos.

Este pensamento está em consonância com pressupostos da aprendizagem colaborativa. Pois ambos sugerem que o conhecimento é algo que se estabelece a partir da relação, da troca, nunca da imposição e da transmissão. Assim sendo, o quadro

abaixo busca estabelecer uma ponte entre os princípios enunciados na Educação Dialógica ou Libertadora (FREIRE e GUIMARÃES, 1982 ; SHOR e FREIRE, 2000) e a Aprendizagem Colaborativa (BEHRENS, 2002 ; BARBOSA e PESSOA, 2010 ; NITZKE, CARNEIRO e GELLER, 2010) visando uma forma de identificação entre as duas concepções:

<b>Educação Dialógica ou Libertadora</b>	<b>Aprendizagem Colaborativa</b>
Professor problematizador dos conteúdos que mediatiza. O aluno também é responsável pelo seu estudo.	A autoridade, aceitação e responsabilidade são compartilhadas entre os membros, nas ações do grupo.
O professor respeita o saber do aluno e utiliza temas e materiais do contexto social dele o que instiga a “admiração” do objeto de estudo.	Atividade sincronizada. A tarefa de um complementa a tarefa do outro com um objetivo final comum a todos.
Educando e educador se solidarizam em torno do objeto cognoscível. O conhecimento é contestado, redescoberto.	Processo mais aberto, com um papel mais ativo do aluno para aprender algo conjuntamente.
Sujeitos não passivos e reciprocamente comunicantes.	Relações horizontais e não hierarquizadas, tomada de decisões em grupo. Há trocas de informações e opiniões
Estímulo ao diálogo, a criatividade e a experimentação gerando clima de coparticipação entre os sujeitos.	Ações conjuntas e coordenadas com participantes apoiando-se mutuamente.
Professor não autoritário, humilde e afetivo.	Todos dependem de todos, não há espaço para estrelismos e individualismo.

Quadro 1 – Comparativo entre Educação Dialógica e Aprendizagem Colaborativa.

Fonte: a autora, 2010.

As ideias expostas no Quadro 1, acima, dialogam entre si e chamam a atenção para alguns pontos em comum entre a Educação Dialógica e a Aprendizagem Colaborativa, a saber: a confiança e compartilhamento de responsabilidade, Autonomia<sup>3</sup>, coparticipação, a criatividade e experimentação, o diálogo e as relações horizontais. Para o compartilhamento de responsabilidades entre educando e educador, em que o aluno é coautor do seu processo de aprender e seu saber, é necessário confiança entre as pessoas, no entanto, companheirismo e afetividade também são pilares importantes para

<sup>3</sup>Autonomia entendida aqui como a capacidade do aprendente de organizar seus próprios estudos, com maior independência em relação ao professor, o que significa maior responsabilidade do aprendiz.

uma relação que permite não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas o seu crescimento enquanto ser humano.

Tanto a não passividade na abordagem dialógica como a ausência de hierarquia na aprendizagem colaborativa, sugerem a necessidade de autonomia do aluno, o que cria um clima de confiança e de troca, favorecendo a colaboração. Um espaço assim, virtual ou não, pode conduzir à uma aprendizagem com sentido e à autorrealização.

Os alunos aprendem aquilo que para eles é significativo e quando um professor encoraja seus alunos a contribuir com o seu saber, trazendo questões do seu contexto, integrando-as aos conteúdos, contribuí para a construção coletiva do conhecimento, para a coparticipação e colaboração. Quando estes alunos são aceitos como são, e podem expressar seus sentimentos, suas ideias, cria-se uma atmosfera de sala de aula favorável à criatividade, à experimentação, à busca e ao compartilhamento.

Shor e Freire (*op. cit.*) consideram a criatividade importante, mas alertam que é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só podemos repetir o que nos é dito, por isso, uma das características da comunicação dialógica é permitir que o aluno manifeste sua criatividade, que permita-se experimentar.

Ao ser estimulado pelo professor a aprender conjuntamente, os envolvidos no processo transformam-se num grupo de pessoas que se relacionam uns com os outros de forma solidária e interativa, tornando-se um organismo ativo, pois é construído com base no diálogo e na colaboração. Agindo assim, ainda que não saiba, o professor favorece o diálogo e as relações horizontais, e atua em consonância com a educação dialógica e com a aprendizagem colaborativa.

## **2.2 Comunicação dialógica e interatividade**

Uma das condições fundamentais para o ato de conhecer e aprender é a relação que educador e educando estabelecem e o modo como se comunicam entre si, uma vez que a comunicação é o fio condutor desta relação.

Desde o início do processo civilizatório, o homem utiliza formas de comunicação e interação para ensinar e aprender. As primeiras formas de ensinar exigiam forte aproximação e presença, tanto do mestre quanto do aprendiz. Mas isso não significava a existência de processos dialógicos de comunicação e interação entre eles. O aprendiz submisso e silencioso devia aprender pela observação e pela imitação do fazer do mestre. (KENSKI, 2006, p. 121)

Avançamos no tempo e ainda hoje encontramos resquícios deste modo de ensinar e aprender. É comum tanto na modalidade presencial quanto à distância, vermos alunos sem iniciativa e sem gosto pelo processo de aprendizado e professores detentores da fala e do saber, ou seja, envolvidos num processo de educação baseado no antidiálogo (FREIRE, 2001) que é arrogante, uma vez que é vertical, o que desfavorece a proximidade e a relação.

Diálogo não se improvisa, e nos dizeres de Paulo Freire e Guimarães (1982, p. 131) é necessária uma preparação para que ele se estabeleça:

O diálogo que a gente trava com um grupo de estudantes é um diálogo para o qual a gente se prepara, mesmo que isso não signifique que a gente preveja o tipo de reação que os estudantes possam ter em face de algo que a gente diga, ou de algo que a gente não diga. De maneira que aí também a preparação seria impossível no sentido de seus pormenores. Mas a possibilidade de uma preparação se dá em torno do tema. O que não vale dizer, porém, que eu me possa preparar para prever que tipo de resposta tu vais dar a um tipo de análise que eu me proponho fazer em torno do tema. O que eu posso é prever como eu me comporto diante daquele tema em função da tua curiosidade. Então a preparação para o diálogo se faz muito mais em torno do que será o conteúdo do diálogo do que em torno das formas do diálogo, entendes?

Fica claro a importância da dedicação do docente em relação ao seu saber além, naturalmente, de um investimento no modo como o comunica e comunica-se com o aluno, em suma, o modo como dialoga. Mas é necessário entender o que chamamos de diálogo. Parafraseando Paulo Freire (2001), diálogo é uma relação horizontal do A com o B. É comunicação, havendo uma relação de simpatia entre os pólos, em busca da construção do conhecimento. Neste diálogo, numa relação horizontal, as pessoas estão no mesmo nível, não havendo espaço para a manifestação de um sujeito que se sente superior ao outro, há simpatia e sincronidade diante da vontade de estabelecer conexão

positiva o que conseqüentemente facilita a troca e o crescimento.

Dialogar parece simples, mas cabe lembrar o que dizem Shor e Freire (2000) quando afirmam que dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?”. Na verdade é algo que pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. Com ele sela-se o ato de aprender, que, dizem os autores, nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. Na educação dialógica o diálogo não é descompromissado, uma vez que implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, o que sugere ausência de autoritarismo, mas não exclui a tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Nesta experiência de manifestação, as pessoas não são obrigadas a posicionar-se se elas não tem nada a dizer, pois se assim fosse, soaria como uma falsa democracia. (SHOR ; FREIRE, 2000).

É por isso que os novos processos de interação e comunicação no ensino, mediado pelas tecnologias, estão em consonância com a proposta de educação dialógica de Paulo Freire. Para Kenski (2006) estes processos podem visar ir além da relação entre ensinar e aprender e orientar-se para a formação de uma nova pessoa, autônoma, crítica, consciente da sua responsabilidade individual e social, o que a autora chama de um novo cidadão para uma nova sociedade.

Sartori (2007) também faz referência a Paulo Freire, quando nos diz que a proposta dialógica dele pode ser considerada interativa por permitir a participação-intervenção do aluno e a sua possibilidade de criação e de coautoria, podendo manipular os conteúdos expostos, permitindo a comunicação de todos os envolvidos no processo.

Contudo, é preciso clarear o que entendemos por interatividade, para tanto adotamos o conceito de Silva (2007, 2010 ):

**A) participação-intervenção:** participar não é apenas responder “sim” ou “não”, prestar contas ou escolher uma opção dada, significa intervenção na mensagem como co-criação de emissão e da recepção.

**B) bidirecionalidade-hibridação:** a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, os dois pólos codificam e decodificam.

**C) Permutabilidade-potencialidade:** a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.



Silva (2010) nos esclarece com propriedade que interatividade é um conceito de comunicação e não de informática e, para que ela possa ser garantida, são necessárias duas disposições basicamente: a) a dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação; b) a intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa, abertos a manipulações e modificações.

Nesta perspectiva, as atenções não estão mais voltadas exclusivamente para o professor e os alunos passam a conviver uns com os outros de forma interativa. Deixam de ser um agregado de indivíduos que estão sem direito a comunicar-se para passarem a ser um organismo vivo e ativo, em que todos os membros mantêm relações entre si.

Kenski (2006) aponta que a escola tradicional restringe a interação com a informação por meio dos programas e currículos. Restringe também o acesso à informação a um número limitado de pessoas (alunos e professores). Através dos prazos, idade e época para ensinar e para aprender etc., a escola cria seu próprio processo de interação com a informação, como o conhecimento que, resume-se basicamente a: ouvir e ler – pensar, discutir – fazer.

Para a autora, as tecnologias digitais podem alterar essa estrutura vertical da mediação pedagógica na relação professor-aluno, uma vez que os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes.

Desta forma Silva e Claro (2009) chamam a atenção para o fato de que os papéis tradicionais de professores e alunos podem sofrer mudanças significativas, pois o professor, ao invés de simplesmente transmitir os saberes, precisa ser capaz de aprender a propor e disponibilizar uma variedade de experimentações, educando seus alunos com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, instigando à autoria criativa do aprendiz.

Refletir, ser criativo e praticar mudanças de papéis foi o que Paulo Freire permitiu-se. Em seu livro escrito juntamente com Guimarães (op. cit) deixa claro isto quando refere que o educando deve assumir também o papel de educador do seu professor. Ou seja, o aluno é educando em um determinado momento e educador em outro. O professor também, além de educador é educando o que promove uma ruptura no

autoritarismo do mestre e acaba por favorecer a aprendizagem colaborativa, de troca e crescimento. Naturalmente, dizem os autores, que isto exige do professor humildade, respeito à capacidade dos estudantes e aos diferentes níveis com relação a essa capacidade.

Pensando sobre comunicação e interação entre aluno e professor na EaD, Belloni (1999) comenta que ela ocorre de modo indireto, ou seja, com o uso e a combinação de elementos e mídias de massa, tornando esta modalidade bem mais dependente da mediatização em comparação com a educação convencional.

Vejamos o que dizem Prado e Almeida (2003, p.199) sobre a interatividade:

A interatividade inerente à tecnologia de informação e comunicação é uma característica potencializadora que se concretiza na ação das pessoas com os materiais disponíveis, com os *feedbacks* nos portfólios, nos diálogos em fóruns, nas mensagens de correio eletrônico e chats. Em cada um desses recursos observa-se um nível diferenciado de interação, e cabe ao docente criar condições que favoreçam a constituição de uma rede de significados por meio da produção colaborativa de conhecimento, das trocas intersubjetivas e da aprendizagem individual e grupal. Daí, a importância do docente, que compreende a mediação pedagógica como uma ação incitadora do diálogo, da representação do pensamento e do trabalho compartilhado, comprometido e solidário, sendo exercitada tanto por ele como pelos demais participantes do ambiente por meio da proposição de estratégias adequadas.

Mas, ferramentas interativas, por si só, não garantem interatividade e comunicação dialógica; é preciso mais que isto para que a construção coletiva do conhecimento ocorra de fato, e isto passa pelo comprometimento com outro, passa pelo relacionamento interpessoal entre as pessoas, uma vez que neste tipo de trabalho colaborativo evidencia-se a necessidade de abertura, cumplicidade, respeito entre as partes, e também pela mediação pedagógica, para atender a proposta dialógica e colaborativa precisa, conter elementos como os que explicitaremos a seguir.

### **2.2 .1 Mediação pedagógica**

Na mediação pedagógica, é fundamental que o professor se torne um elo, um facilitador do processo de construção do conhecimento dialógico e colaborativo. E para

que isto aconteça, é essencial que haja uma segurança por parte de quem educa que lhe permita acreditar na pessoa do aluno, na sua capacidade de aprender e pensar por si próprio.

Tratando-se de EaD precisamos levar em consideração duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008). A mediação humana, é viabilizada pelo sistema de tutoria, e a mediação tecnológica, é realizada pelo sistema de comunicação que está a serviço da mediação humana, a fim de viabilizar a mediação pedagógica, que é resultante da concepção planejada destas duas mediações. A mediação pedagógica é potencializada pela convergência digital que disponibiliza acesso e portabilidade por meio de dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona cada vez mais integrados, velozes e potentes.

Para Massetto (2002) mediação são as atitudes, as ações e comportamentos do professor, que coloca-se como um incentivador, mediador do processo de aprendizagem, um elo, uma ponte não estática, mas rolante, entre o aprendiz e seus objetivos, com base no diálogo onde o aprendiz ganha maior evidência e o professor um novo colorido.

O autor identifica algumas características da mediação pedagógica que merecem reflexão:

- dialogar permanente e troca de experiências;
- debater dúvidas, questões ou problemas para desencadear reflexões;
- apresentar perguntas norteadoras;
- criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real;
- colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais;
- cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens não permitindo-se ser comandado por elas ou por quem as tenha programado;
- contribuir para que o aprendiz aprenda a comunicar conhecimentos tanto por meio de técnicas convencionais (que já existem) quanto por meio das novas tecnologias (computador, informática, telemática e EaD). (MASSETTO, *op cit.* p. 145-146 ).

Os envolvidos em um processo dialógico necessitam demonstrar comprometimento com a construção do conhecimento, o que pede maior entrosamento entre quem aprende e quem ensina. E umas das condições *sine qua* para que haja uma mudança na ação pedagógica mediadora é o desejo mútuo desta interação entre os

atores envolvidos (professor/aluno). Desta forma, a abertura e a manutenção da interlocução, que fazem parte de uma interação dialógica, tornam-se condições fundamentais para que se estabeleça uma prática pedagógica mediadora de fato. (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008).

### 2. 3 Educação à distância

A regulamentação no Brasil da modalidade de Educação a Distância ocorreu em 1996 através da lei nº 9.394. Antes da atual LDB, nos diz Neto, (2006) que os programas de educação à distância recebiam pareceres dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação e eram classificados como “experimentais”.

O artigo 1º do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 define a EAD como uma modalidade educacional que conta com a mediação de tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Apesar da EaD ser uma modalidade educacional com mais de cem anos de existência e desenvolvimento em todo mundo, foi somente nas últimas décadas que logrou um lugar de destaque no cenário educacional. Desde meados do século XX, alguns cursos a distância vêm funcionando em Universidades tradicionais. No entanto, foi a partir de 1969, com a criação da pioneira Universidade Aberta (*Open University*), na Inglaterra, e mais tarde, da Universidade Aberta e a Distância de Madri, na Espanha, que a modalidade começa a ter uma expansão notável. A EaD adquire importância dentro do cenário de desenvolvimento tecnológico atual, que trouxe à tona discussões sobre como serão as novas ocupações no futuro e, principalmente, como proporcionar formação e acesso à educação continuada. (SARTORI, 2006, p. 04)

Ao falarmos em EaD é necessário esclarecer que existem diversos modelos teóricos que a definem, alguns oriundos da economia e da sociologia industrial. Na atualidade, Azevedo (2010) refere que os recentes desenvolvimentos da Educação à Distância nos levam basicamente a duas modalidades: uma com perfil autoinstrucional voltado para atender às exigências da sociedade industrial, e que adapta-se, em certa medida, às exigências da sociedade atual, e um outro perfil mais colaborativo ou sócio-interacionista, mais voltado para atender às exigências da sociedade pós-industrial ou da sociedade da informação.

No perfil autoinstrucional, diz o autor que são raros os encontros presenciais, e a interação do aluno se dá muito mais com um conteúdo estruturado, possuindo um suporte pedagógico através de uma tutoria *online*, onde a relação é um – para – um e não permite a interação coletiva entre professores e alunos. Já o perfil sócio-interacionista, utiliza redes informatizadas e processos de comunicação mediados pelo computador e o material didático tem formato eletrônico, permitindo que a interação aconteça de forma coletiva entre professores e alunos. Esta modalidade é, na visão do autor, a que mais adapta-se aos novos tempos de trabalho em equipe, a aprendizagem colaborativa e a interação coletiva.

Embora a educação à distância tenha conquistado maiores níveis de aceitação, para que ela consolide-se cada vez mais e ganhe maior credibilidade, deve levar em conta a superação de preconceitos contra sua forma de educar, potencializando seus pontos fortes e minimizando suas fragilidades, e um destes pontos frágeis passa exatamente pelo tipo de EaD que as pessoas referem-se, se autoinstrucional ou sócio-interacionista. De acordo com Azevedo (op. cit), a falta de clareza neste sentido tem provocado fracassos e prejuízos financeiros e institucionais, gerando reflexos na credibilidade de instituições de ensino, educadores e na própria EaD.

Uma de suas potencialidade, dentro do modelo colaborativo, por exemplo, é que enquanto na educação presencial é sobre o professor que recai, quase que totalmente, a tarefa de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, na EAD, professores e alunos tendem a serem mais parceiros, construtores e condutores do seu próprio processo de aprendizagem e crescimento, através da troca de conhecimento e da interação.

Não estamos afirmando que o modelo de educação à distância é melhor do que o modelo presencial; as duas modalidades apresentam vantagens e desvantagens, conquistas e desafios, e ambas podem aliar-se aumentando as possibilidades de aprendizado dos alunos.

Demo (2005, p.70, 71) aponta algo neste sentido:

É possível arquitetar todos os cursos a distância, respeitadas as histórias próprias de cada um, bem como a necessidade de práticas insubstituíveis, não realizáveis a distância, pelo menos completamente. É possível

realizar intervenção cirúrgica a distância, mas sua aprendizagem não pode ser feita apenas a distância: é preciso tocar no corpo fisicamente. O importante é que a educação a distância pode aprimorar enormemente o direito de aprender, porque realça a possibilidade de aprender sempre, durante a vida toda, sem ter de se submeter a horários rígidos, lugares formais, idades previstas (...). O mal entranhado da educação a distância tem sido o instrucionismo, ao se reduzir a meras táticas de transmissão de informação. Desrespeita-se frontalmente a dinâmica da aprendizagem de dentro para fora.

O processo de ensino e aprendizagem é ou será aquilo que fizerem dele seus atores, ambas as modalidades de educação trazem contribuições importantes para aqueles que estão na busca pelo conhecimento e chegará o tempo em que não haverá distinção entre EaD e presencial, mas onde se falará de uma educação bimodal que reunirá elementos que deram certo no presencial com características que deram certo na EaD. Assim sendo, esta modalidade poderá, nos dizeres de Belloni (2008), contribuir inestimavelmente para a utilização das tecnologias de mediação na educação.

Tratando-se de EaD há muito a ser conquistado e desmistificado, pois a falta de conhecimento sobre as potencialidades da modalidade e a condução equivocada de alguns professores, programas e instituições, fazem com que recaiam desconfianças sobre sua eficácia. Isto poderia reduzir se os cursos estivessem atentos a gestão dos seus cursos, ao desenho pedagógico que viabilizasse os processos envolvidos (projeto do curso, objetivos, tecnologias utilizadas, avaliação, estratégias e práticas tutoriais) que possibilitassem resultados efetivos e com qualidade.

Não há dúvidas de que o futuro da EaD é promissor, primeiro pela seriedade com que vem sendo conduzida pela maioria dos envolvidos, segundo porque esta modalidade de educação rumo para a socialização do saber, e terceiro porque vai atuar diretamente no campo da esperança, esperança de uma vida melhor, na medida em que amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, em especial de pessoas que não vislumbravam antes tal possibilidade. Nesta perspectiva, ela torna-se uma preciosa ferramenta de inclusão e potencializadora de transformação social.

Luckesi (2001) aponta que o ensino à distância manifesta-se como uma alternativa de mediação na construção de uma sociedade culta, crítica e civilizada, mas é preciso para tal: acesso, permanência e qualidade, pois só assim é possível possibilitar que crianças, jovens e adultos desenvolvam suas capacidades cognitivas e formem

suas convicções.

### 2.3. 1 Desenho pedagógico

Muitos são os termos utilizados para designar o modo como se planeja e se prepara o ensino à distância; vamos encontrar na literatura expressões como *design* instrucional (FILATRO, 2007), desenho pedagógico (SARTORI, 2007) e desenho didático (SILVA E SANTOS, 2009). No entanto, é preciso esclarecer o que cada autor deseja explicitar com os termos *design* e desenho:

Filatro (2007, p. 64,65), que utiliza o termo *design* instrucional, define-o como:

ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

Silva e Santos (2009, p. 274) chamam de desenho didático interativo a arquitetura que envolve:

o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *online*, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação. Sintonizado com nossa atualidade sociotécnica o desenho didático apresenta-se como rede e não como rota.

Sartori (2007) utiliza a expressão *desenho pedagógico* para a seguinte composição: definição do público-alvo, dos objetivos educacionais, da organização curricular, da arquitetura de distribuição dos conteúdos, das mídias que irão proporcionar a interação e o sistema de avaliação da aprendizagem. Para a autora, quando ele possibilita a participação, a intervenção, a coautoria, a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e as mais diversas condições de interlocução entre docentes e discente torna-se um *desenho pedagógico interativo*.

É com o *desenho pedagógico* que podemos estabelecer os seguintes

questionamentos: o que transmitir? Ou seja, qual conteúdo ensinar? Com quais ferramentas? Quer dizer: quais tecnologias (mídias) serão as mais adequadas para o projeto em questão? Para quem? Qual o público-alvo a atingir? Com que tipo de professor (perfil)? Que resultados são esperados? A avaliação será feita em todas as etapas do processo?

A didática adequada é uma das responsabilidades do desenho instrucional refere Ramal (2006). No entendimento da autora, é necessário que haja a superação da *revolução conservadora* observada em muitos processos de educação com multimídias, quando há a falta de uma orientação pedagógica adequada, os materiais ainda que atraentes visualmente, mostram conteúdos difíceis de serem lidos e assimilados pelo aluno, onde a interatividade é reduzida ao clique do *mouse*, reproduzindo o papel passivo do ensino tradicional. Um ensino que acaba reproduzindo, mas com uma roupagem nova, um modelo escolar obsoleto.

Neste sentido, Silva e Santos (2009) dizem que o desenho didático poderá potencializar a comunicação e a aprendizagem na medida em que não subutilizar as interfaces *online* que reúnem *hardware* e *software* destinados a possibilitar autoria e co-autoria aos estudantes, por meio de propostas e de interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula *online*. Para os autores, elas favorecem a bidirecionalidade, sentimento de pertencimento, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração colaborativa, além de instigar a exploração, a experimentação e a descoberta.

Por isto é fundamental que possamos observar a qualidade do desenho pedagógico de um curso, pois é ele quem nos informa se a Internet está aproveitando todo o potencial interativo que ela possui, nos diz Sartori (2007).

O desenho pedagógico também abrange o sistema tutorial, que precisa estar harmonizado com os objetivos do curso, com a abordagem pedagógica, com as interfaces e com seus participantes. O projeto precisa ser bem planejado, mas, sobretudo, bem executado, para que possa dar conta do resultado que se pretende que o aluno alcance, do contrário, corre-se o risco de se perder o potencial educativo das tecnologias e das relações estabelecidas entre os atores.



Neste trabalho de pesquisa, adotamos o conceito de Sartori (2010, p.14), por compreendermos ser ele o mais abrangente e adequado aos nossos objetivos. E para maior compreensão, a seguir, é possível observar a abrangência do desenho pedagógico e onde ele situa-se dentro do projeto de um curso n, mas principalmente, pela importância que atribui às estratégias interativas como integração de mídias, a prática pedagógica que viabilize a construção coletiva e a socialização do conhecimento.

Um desenho pedagógico interativo é aquele que possibilita a participação, a intervenção, a co-autoria, a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e as mais diversas condições de interlocução entre os docentes e discentes. Para oferecer essas condições em um curso à distância, os gestores devem lançar mão das TIC, porém, em função do público-alvo e do acesso, precisam pensar em todas as alternativas para garantir o maior grau de interatividade o que implica em estratégias como integração de mídias, implementar variações no sistema de tutoria, desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas de construção e socialização do conhecimento, entre outras.

A pesquisa do nosso foco de estudo, em termos de desenho pedagógico, foi em torno dos modos de interação, abrangendo a escolha das mídias que iriam proporcionar interatividade, o sistema tutorial e as estratégias interativas no sentido de verificar se elas foram pensadas para facilitar o processo de aprendizagem dialógica e colaborativa dos alunos.

### 2.3.1.1 Modos de interação

Neste item, explicitamos os Modos de Interação propostos por Sartori (2005; 2007) que classifica-os em três, a saber: o modo estrela, o modo círculo e o modo rede. Os quadros 2, 3 e 4 mostram o que cada um contém em termos de características, concepções pedagógica e meios de comunicação:

MODO ESTRELA		
CARACTERÍSTICAS	CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	MEIO DE COMUNICAÇÃO
-Interação um-para-um -Entrega de pacotes (conteúdos, atividades, avaliação) -Centralização	-Bancária: entrega de conteúdos -Cibernética: instrução programada	-Mídia Impressa -CD-ROM -Fitas cassetes -Fitas de vídeo -Correios

-Individualização Personalização -Flexibilidade -Assíncrona		-Internet -Telefone (fixo e móvel) -Fax
--	--	---

Quadro 2 – Características e mídias utilizadas no Modo de Interação Estrela (Fonte: Sartori, 2007 p. 322.)

No modo estrela, o desenho pedagógico encontra-se centralizado na fonte, apresentando uma concepção de educação anti-dialógica, ou seja, a sua base é a transferência de conteúdos que são “depositados” no aluno. Há ausência de autonomia por parte do aluno, que não é chamado a co-participar e colaborar.

MODO CÍRCULO		
CARACTERÍSTICAS	CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	MEIO DE COMUNICAÇÃO
-Interação um-para-muitos -Comunicação de massa -Sincronia -Centralização -Não personalização -Interação coletiva inexistente	-Bancária: entrega de conteúdos	-Televisão -Rádio -Internet -Tele e videoconferência -Telefone (fixo e móvel) -Fax -Correios

Quadro 3 – Características e mídias utilizadas no Modo de Interação Círculo (Fonte: Sartori, 2007 p. 322.)

Neste modo, observamos que o desenho pedagógico encontra-se centralizado na fonte e consiste em uma emissão massificada e não personalizada, não havendo interatividade entre os envolvidos, uma vez que este modo não permite a participação-intervenção dos alunos, nem bidirecionalidade na comunicação, nem tampouco redes de articulação e troca entre os envolvidos.

MODO REDE		
CARACTERÍSTICAS	CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	MEIO DE COMUNICAÇÃO
-Muitos-para-muitos -Comunicação síncrona e assíncrona -Descentralização -Não personalização	-Dialógica: construção coletiva do conhecimento	-Impressos -Fitas de vídeo -Internet -Televisão -Rádio

-Não massificação		-Tele e videoconferência -Telefone (fixo e móvel) -Fax -Correios -Outras
-------------------	--	--

Quadro 4 – Características e mídias utilizadas no Modo de Interação Rede. (Fonte: Sartori, 2007 p. 323).

Já no modo rede é possível perceber que o desenho pedagógico permite a construção coletiva do conhecimento com base no diálogo. Desta forma é fundamental que se observe os modos de interação que são adotados pelos gestores de um curso à distância, pois ainda que exista uma diversidade grande de meios e ferramentas de comunicação, é preciso uma atenção especial às características e a concepção pedagógica do curso, pois não é o aparato tecnológico que define se um curso é interativo, dialógico ou se permite a construção coletiva do conhecimento, mas um conjunto de elementos como os fluxos comunicativos e informacionais, as mídia(s), o sistema tutorial, as estratégias interativas que, juntos, constituem os modos de interação.

### 2.3.1.2. Tutoria presencial e *online*

A tutoria pode ser desenvolvida de forma presencial ou à distância, e como pode ser definida de muitas maneiras, destacamos abaixo um conceito que traduz o que entendemos que ela seja:

Ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, para assim ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias criadas ao longo do curso. (SOUZA, *et al*, 2004, p. 5,6)

Para o bom andamento do ensino pautado pela dialogicidade e colaboração, as estratégias pedagógicas do curso e a atuação da tutoria necessitam adequar-se ao perfil do aluno, de modo a permitir maior aproveitamento e interação, utilizando as TIC no processo, não apenas como ferramentas que facilitam a disseminação da informação,

mas, sobretudo, como ferramentas interativas.

Neste sentido, o sistema comunicacional ganha ainda mais importância, “uma vez que surgem como uma forma de oportunizar a interação, entre os agentes do sistema tutorial e demais profissionais que prestam serviços na área acadêmica, logística e financeira da instituição.”(SARTORI ; ROESLER, 2005, p. 58). Para as autoras, os alunos esperam que canais de comunicação estejam disponíveis para que eles possam receber informações sobre funcionamento e metodologia do estudo na modalidade EaD; desta forma, é fundamental que no projeto pedagógico do curso definam-se as mídias e as formas de atendimento que estarão disponíveis ao estudante, a fim de orientá-los em suas necessidades.

Ramal (2010) faz uma alerta sobre alguns cursos que vêm arquitetando ambientes que privilegiam os aspectos informativos e instrutivos, em detrimento de aspectos construtivos e cooperativos. Em geral, estes ambientes apresentam modelos tutoriais de ensino diretivos, uma vez que as interações entre alunos e professores ocorrem a partir de estratégias preestabelecidas e de processos engessados (metodologia condutivista), favorecendo a memorização de informações isoladas. Deste modo, diz a autora, o papel dos alunos restringe-se apenas a virar páginas eletrônicas e a responder exercícios mecânicos, com ausência da compreensão do que está sendo estudado.

Este modelo engessado parte de um enfoque que desconsidera o contexto, as diferenças, não há o envolvimento dos alunos, sendo voltado para o atendimento uniformizado e meramente informativo. Por tudo isso, a abordagem pedagógica que busca a colaboração deve ser aquela que encara tutores e alunos como parceiros e protagonistas que criam colaborativamente um percurso.

Palloff e Prat (2002) comentam já terem visto muitos programas de ensino à distância em que o professor enviava palestra e tentava controlar resultados da aprendizagem, direcionando e dominando o processo, ou outros que continuam a usar exames de múltipla escolha e testes no estilo verdadeiro-falso como formas de aferir a aprendizagem; também ouviram falar de muitos professores *online* que reclamavam da ausência de interação entre seus alunos, ou da falta de respostas às suas questões. Aprofundando um pouco mais a questão, acabaram por descobrir que esses educadores

estavam fazendo perguntas fechadas que não estimulavam a discussão ou a controlavam, não permitindo que o processo fosse centrado no aluno.

Posturas assim em nada contribuem para a construção dialógica e colaborativa do conhecimento, apenas reforçam a educação bancária, transmissiva, uma vez que dificultam a participação do aluno.

Na modalidade de Educação à Distância, os tutores estão em constante interação com aluno, com o material didático, com os professores e com a coordenação pedagógica. Independentemente dos dispositivos de comunicação utilizados, como televisão, rádio, internet, material impresso, a experiência demonstra que o sistema tutorial é uma das peças chave no desenvolvimento de um curso à distância, sendo indispensável às estratégias pedagógicas. (SOUZA, *et. al.*, 2004).

O papel da tutoria é o de instigar a participação do aluno, provocando-o permanentemente, estimulando a construção de relações interpessoais que possam mediar a aprendizagem, estimulando o diálogo entre todos; além disto, é importante que o tutor construa ao longo do processo uma relação que lhe permita conhecer melhor cada aluno.

Existem inúmeros princípios e estratégias que regem o sistema de tutoria em EaD conforme descreve Souza *et. al.* (2004), entre os quais destacamos o interesse, a relevância, a expectativa e a satisfação. Para estimular o interesse do aluno, a estratégia é criar situações instigantes e desafiadoras para atrair a atenção dos alunos. O aluno deve perceber que o ensino está relacionado às suas necessidades e a objetivos pessoais e, nesse caso, a estratégia é usar exemplos ligados a situações reais dos alunos para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais e não seja só uma assimilação intelectual. O aluno deve perceber que pode ser bem-sucedido mediante um esforço adequado. Para fomentar essa expectativa, a estratégia da tutoria é levar em consideração os conhecimentos que os alunos possuem, aprofundando-os e aproximando-os dos desconhecidos de maneira progressiva e moderada. Para que a aprendizagem seja satisfatória em si mesma (motivação intrínseca), ou pelas recompensas recebidas (motivação extrínseca), é necessário que o tutor oriente os alunos para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa.

As estratégias de tutoria são muitas e passam pela comunicação e pelo diálogo. Gadotti (1985) menciona que para haver uma comunicação em forma de diálogo, torna-se fundamental envolver a outra pessoa. Este envolvimento pressupõe uma relação entre duas pessoas, em que no mínimo uma delas participe ativamente de um acontecimento, de uma situação comum a ambos e em que esta tenha experiência do acontecimento, e que se permita com a outra parte a experimentar, trocar, sem deixar de lado sua própria realidade pessoal.

Este pensamento do autor nos remete a uma função vital do tutor na perspectiva dialógica, qual seja: envolver o aluno/aprendiz em um diálogo que dinamize seu processo de aprendizagem e crescimento, assim o professor/tutor tanto presencial quanto o *online* precisa ter, como competência mínima necessária, a habilidade de comunicar-se de forma clara e efetiva. Para Gadotti (1985) até mesmo a distância, nesta presença não física, mas virtual, existe o diálogo.

O projeto pedagógico do curso define o tipo de tutoria que será oferecida ao estudante e ela poderá ser presencial e/ou à distância. A tutoria presencial caracteriza-se basicamente pela presença física do tutor em um determinado local (frequentemente chamado de Pólo) onde o suporte ao aluno é realizado individualmente e/ou em grupo. Já a tutoria à distância, que é mediada por recursos tecnológicos, tem a função de superar os obstáculos espaço-temporais utilizando-se do correio postal, telefone e internet (correio eletrônico), etc., como meios para contatar o aluno. Nesta tutoria à distância cabe mencionar a online que ocorre no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Na tutoria online a tarefa exige capacidade dialógica e domínio das interfaces e do conteúdo a ser trabalhado na disciplina do curso, o que exige do tutor o desenvolvimento de habilidades de mediação em espaços virtuais. Sobre o papel do mediador pedagógico nos ambientes virtuais, Okada e Santos (2004) destacam como relevante que ele chame à coautoria, viabilizando a colaboração entre todos. A socialização das informações serve para o cumprimento dos objetivos, e o mediador virtual indica caminhos para o aprofundamento da discussão, possibilitando a construção e a reconstrução do conhecimento. O respeito ao aluno, seu ritmo, interesses, características pessoais, a capacidade de criar situações em que alunos encontrem pontos em comum, estão entre as habilidades que favorecem a proximidade.

Mencionam Okada e Santos (*op. cit*) que a mediação pedagógica pode contribuir para apoiar e facilitar os sujeitos (indivíduo ou grupo) a se auto-organizarem continuamente, favorecendo a co-construção, cooperação, colaboração, autonomia e inovação. Desta forma o comprometimento, a responsabilidade, o envolvimento e a cumplicidade passam a ser decorrências e não mais o alvo. O que não é uma tarefa fácil, e que para ser bem desenvolvida, depende da estrutura do curso, da disposição da turma e do tutor.

Tanto na tutoria *online* como na presencial, cabe ao tutor estimular um clima positivo, fazendo com que o aluno sinta-se valorizado e acolhido, e para que isto ocorra de modo efetivo, há a necessidade dos tutores estimularem a relação e a proximidade entre os atores, investindo na comunicação e no *feedback* constante.

Há pesquisas (HACK, 2010, p. 15 -16) na educação superior à distância que confirmam a importância destes e de outros elementos-base como responsáveis pelo aumento da interação e da comunicação educativa dialógica com afetividade entre os atores. A saber

1. Habilidade de conviver com as diferenças. criar clima de pertencimento onde o aluno aprenda a se expor, ouvir os outros e respeitar os pensamentos divergentes;
2. A assiduidade na comunicação não presencial com estudantes recebendo os *feedbacks* em tempo hábil.
3. Proximidade e a identidade entre as partes envolvidas: os respondentes destacaram a necessidade da conversa e do contato informal com o discente para o estabelecimento de uma comunicação que aproxime as pessoas pelo diálogo aberto entre pares, sempre de forma respeitosa;
4. Descontração eventual: os momentos recreativos e as atividades extra-curriculares, espaços que referendam a existência de uma comunidade, auxiliam todos os envolvidos a desenvolverem o espírito de equipe e ampliam as habilidades de comunicação interpessoal;
5. Maturidade e a responsabilidade individual: é imprescindível que cada pessoa entenda sua responsabilidade e encontre o equilíbrio entre seus direitos e deveres no sistema de EaD do qual faz parte com alunos e docentes colaborando no desenvolvimento da autonomia.

Observa-se que também um dos aspectos que impulsionam a construção do conhecimento é a afetividade, e não é preciso temê-la. Diz Paulo Freire (2002) que seriedade docente e afetividade não são incompatíveis, pois ensinar exige querer bem

aos educandos, o que necessita ser manifestado com espontaneidade e abertura. E isto se estabelece a partir da sensibilidade dos envolvidos e da disposição para a relação com o outro, independentemente do 'olho-no-olho'. Portanto, não é mais possível a utilização do argumento de que a falta de calor humano e a não presença física na EaD impede a criação de afetividade entre os envolvidos, uma vez que estas questões não significam, necessariamente, distanciamento no relacionamento humano.

Outro ponto a considerar é o *feedback* em tempo hábil, pois o tempo de resposta e a qualidade do *feedback* do professor são dois aspectos motivacionais para o aluno. De acordo com Flores (2009) algumas instituições estipulam prazos através de regras apresentadas nos guias de ações dos seus professores virtuais, nos quais se recomenda que o professor responda as perguntas enviadas pelos alunos em até um dia útil, ou seja em 24 horas<sup>4</sup>. No entanto, há professores/tutores que levam mais tempo para dar algum retorno ao aluno, e esta demora em muitos casos, causa um sentimento de abandono, o que pode levá-lo a baixa produtividade ou comportamento inadequado, diz a autora. Situações assim fazem com que o educando desmotive-se, com esta atitude, e o tutor demonstra falta de comprometimento com o aluno e com o processo.

O engajamento do tutor, mediando as relações e oportunizando momentos de descontração, facilita o sentimento de pertencimento, mas para tal é necessário que haja nele habilidades interpessoais. Porém, é preciso lembrar que numa relação, seja ela qual for, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso é de todos os envolvidos, por isso, os que almejam experienciar a educação à distância (alunos/professores/tutores), necessitam compreender que é vital ter em seu perfil maturidade e comprometimento.

Contudo, outras características são desejadas especialmente no tutor conforme sugerem Eliasquevici e Fonseca (2009, pg 46), a saber: estabilidade emocional; capacidade de aceitação; capacidade de empatia; cordialidade; Liderança; conhecimento acadêmico (domínio do conhecimento técnico-científico); dinamismo e flexibilidade; habilidade de estimular a busca de respostas pelos participantes; domínio do meio (formas de mediação) e espírito de cooperação.

---

<sup>4</sup> Sobre a exigência das 24 horas ainda não há consenso, no entanto, encontramos em alguns editais de seleção esta exigência de prazo, como esses, por exemplos:

<http://www.virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=UAB&dir2=Edital 003&index=Edital 003>

[http://cead.ufpel.edu.br/docs/Espanhol\\_Tutor\\_Dist%C3%A2ncia.pdf](http://cead.ufpel.edu.br/docs/Espanhol_Tutor_Dist%C3%A2ncia.pdf)



Observa-se que domínio do conteúdo e do meio (colocado pelas autoras como sendo uma forma de mediação) são características necessárias para que o tutor desempenhe seu trabalho de forma efetiva; contudo, a maioria das características desejáveis estão diretamente vinculadas à personalidade, às habilidades interpessoais, que envolvem proximidade e contato. Portanto, é cada vez mais necessário um profissional com competência técnica e interpessoal.

Neste sentido, a formação destes profissionais, para ser abrangente e dar conta das demandas atuais, incluir competências interpessoais, técnicas e pedagógicas, socioafetivas, gerenciais e tecnológicas que nada mais é do que a habilidade de usar com desenvoltura a tecnologia colocada a sua disposição para a realização da função.

### **2.3. 1. 3 O Ambiente Virtual de Aprendizagem e seus dispositivos**

Em um curso à distância, não podemos desconsiderar o ambiente virtual, onde boa parte das relações se estabelecem. Nos dizeres de Santos (2006), é um espaço fecundo de significação, onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, conseqüentemente, a aprendizagem. Os AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, são utilizados para apoiar o desenvolvimento de cursos à distância, e agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação; permitem também o gerenciamento de banco de dados e o controle total das informações circuladas no e pelo ambiente.

Para Santos (2006), essas características vêm permitindo que um grande número de sujeitos dispersos geograficamente possam interagir em tempos e espaços variados, então ela acredita que não se pode avaliar um AVA somente pelas ferramentas tecnológicas; é necessário avaliar também as concepções de currículo, de comunicação e de aprendizagem, utilizadas pelos autores e gestores da aprendizagem.

Espera-se que os ambientes virtuais não dificultem o livre trânsito dos alunos. Por isso, há a necessidade de um planejamento prévio e avaliação permanente das ações, para que as interfaces de comunicação sejam bem utilizadas por todos os atores. Isto exige um tutor alinhado com a proposta colaborativa e um desenho pedagógico que facilite a participação, a intervenção e a coautoria.

O ideal é que o AVA não seja utilizado como um repositório de informações, mas como um meio para os processos de interação e construção coletiva do conhecimento. Assim, um ambiente virtual tem que ser capaz de propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem e experimentações, facilitando a interação dos atores, além de instigar no aluno o interesse em aprender os conteúdos. Isto significa dizer que um AVA ideal é o que atende a demandas de docentes e discentes.

Porém, deve-se ter o cuidado para que este ambiente não seja lúdico demais, infantilizando imagens e a comunicação e tampouco enfadonho, com atividades maçantes, monótono; por isso, é preciso levar em conta quem é o sujeito que aprende.

Diz Schlemmer (2005) que na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, o primeiro e mais importante item a ser analisado é o critério didático-pedagógico do *software*, pois todo e qualquer desenvolvimento de um produto para a educação é permeado por uma concepção epistemológica de como se dá a aquisição do conhecimento. Essa concepção é a base do desenvolvimento do processo educacional expresso nas ações educativas e no fazer do tutor.

Para a autora, em especial, duas abordagens teóricas distintas podem ser verificadas: a empirista e a interacionista. Essas duas vertentes apresentam posições fundamentalmente distintas sobre a maneira como o conhecimento é adquirido pelo sujeito, isto é, de como a aprendizagem ocorre, disponibilizando um conjunto de ferramentas que propiciam em maior ou menor grau: o desenvolvimento de metodologias específicas para o fim a que se propõe.

Um AVA adequado à proposta de ensino colaborativo é organizado de modo simples e fácil, ou seja, a organização e a simplicidade do *layout* facilitam seu manuseio, promovem boa navegabilidade e maior interesse e participação. Isto significa dizer que a estética do ambiente é elemento importante e facilitador do processo de interação e aprendizagem.

Okada e Santos (*op. cit.*) dizem que a estética compreende a escolha das interfaces, o *design*, a cor, as imagens, símbolos, sons, animações, a disposição do conteúdo, as opções disponíveis em cada página, conexões internas e externas, e o mapeamento do espaço virtual.

Apesar de a estética ser algo pessoal e particular de cada um, ou seja, subjetivo, é importante que seja também um elemento de consenso. A troca de opiniões e o consenso entre os participantes contribuem para a definição da melhor estética do espaço virtual.

Para as autoras citadas acima para compor a estética é necessário:

- Ambiente '*clean*', ou seja, limpo, sem excesso de informações, porém com quantidade suficiente para a compreensão do que se quer expor.
- Boa navegabilidade que permita o acesso prático, simples e fácil às informações. Definir bem a barra de navegação é vital para evitar que o usuário/aluno se perca entre dados, páginas (internas e externas) e nas interfaces.
- *Design* harmonioso, quer dizer, com equilíbrio no uso das cores, no tipo de letra, no tom fundo da página, na escolha das imagens e animação, na definição e disposição da barra de navegação, etc.
- Padronização suficiente para reconhecer as páginas que fazem parte do ambiente, e as que não fazem, definida na escolha de elementos do design que se manterão em todas as páginas. Por exemplo, mesmo utilizando artefatos diferentes, é possível elaborar um ambiente limpo, navegável, harmonioso e com identidade padrão.

Além destes aspectos técnicos a abordagem educacional de um curso a distância necessita de uma proposta pedagógica que esteja em consonância com a realidade dos alunos. Por isso diz Ramal (2006) que as palavras e os materiais de estudo não devem ser escolhidos abstratamente, mas sim retirados do universo cultural dos estudantes. Esta abordagem educacional dos bons cursos de EaD, menciona a autora, é fundamental dentro de uma proposta freireana, uma vez que focaliza-se na necessidade e interesses do usuário/aluno. Deste modo, o AVA tem maiores possibilidades de cumprir seu papel.

Na EaD, é preciso que existam dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona que permitam a construção coletiva do conhecimento, que constituem-se em valiosos recursos para facilitar as trocas e interações, que funcionam como estratégias de interação. Neste sentido, Sartori e Roesler (2005) apontam alguns recursos que facilitam

as ações dos professores na hora de implementar as atividades de estudo, a saber:

a) Salas de bate-papo: dispositivo de comunicação síncrona que permite a troca de mensagens em tempo real com interlocutores conectados ao mesmo tempo. As mensagens podem ser lidas na tela assim que são escritas por seus emissários, e conseqüentemente respondidas imediatamente. Este espaço costuma ter uma comunicação entre professores e alunos mais informal ampliando a participação, socialização e as discussões sobre os conteúdos.

b) Fóruns de discussão: dispositivo de comunicação assíncrona que permite a interação sem hora marcada. Os fóruns podem trazer excelentes resultados ao desenvolvimento da disciplina, contudo é necessário que o mediador coordene as discussões para mantê-las ativas, embora o aluno também possa assumir o papel de mediador e assim desenvolver habilidades de líder.

c) Correio eletrônico: dispositivo que permite a comunicação assíncrona entre as pessoas independente do horário de conexão de cada uma delas.

Um AVA também costuma apresentar dispositivos de gestão pedagógica (SARTORI ; ROESLER, *op.cit*, p.36 - 37) que auxiliam os professores a organizarem e implementarem suas atividades:

a) Ajuda: é um tutorial do AVA que possibilita resolver pequenas dúvidas de acesso e de uso dos recursos disponíveis;

b) Mural: espaço para disponibilizar informações de ordem geral relativas à Comunidade Virtual de Aprendizagem da qual o aluno faz parte;

c) Perfil ou Apresentação: com esse recurso disponibiliza-se dados pessoais e profissionais com o objetivo de aproximar os envolvidos na Comunidade Virtual de Aprendizagem;

d) Calendário acadêmico: é um instrumento de organização das atividades letivas. Aqui estão definidos prazos de início e fim da disciplina, datas de encontros presenciais, datas de envio das atividades à distância, entre outros;

e) Dúvidas mais frequentes: é um espaço destinado à consulta e envio de dúvidas e publicação daquelas que apresentam caráter relevante para toda a turma ou se mostrem com frequência;

f) Suporte: espaço que permite ao aluno entrar em contato com monitores para dirimir dúvidas de caráter técnico-informáticas;

g) Midiateca ou Weblioteca: por meio desse recurso o professor poderá

disponibilizar textos, *links*, artigos e indicar filmes ou outros recursos audiovisuais.

Enfim, não podemos analisar um AVA somente pelas ferramentas técnicas que possuem, Santos (*op. cit.*) diz ser necessário observar as concepções curriculares, de comunicação e de aprendizagem utilizadas pelos autores e gestores, uma vez que elas podem estar a serviço tanto de práticas instrucionais, como de práticas interativas e colaborativas. Estas últimas requerem que o conteúdo do curso seja construído num processo de autoria e coautoria, onde a base do processo é a interatividade e, neste sentido, a atuação do tutor constitui-se num diferencial. Por isso nosso interesse em compreender melhor o trabalho de um tutor. Sendo assim, os capítulos que seguem apresentam os caminhos adotados na pesquisa propriamente dita, trazendo a análise dos resultados, a conclusão e as contribuições do trabalho.

## **CAPÍTULO 3**

*Aprendizagem é a "insaciável curiosidade" inerente ao ser humano.*

*( Carl Rogers)*

### **3. (RE)CONHECIMENTO DO TERRENO E FERRAMENTAS DE TRABALHO. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Uma pesquisa científica precisa seguir um caminho claro e sistemático, a fim de que seu processo ajude efetivamente na busca dos resultados que a investigação se propõe. Nesse sentido, o presente trabalho define-se como um estudo de caso com enfoque qualitativo, contendo revisão bibliográfica, estruturada, aplicação de questionário, análise dos dados, conclusões e considerações finais.

O estudo de caso como modalidade de pesquisa, caracteriza-se por ser uma pesquisa empírica que, nos dizeres de Ventura (2010), procura estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí. Os casos mais comuns são os considerados “únicos” e “múltiplos”. No entanto, diz ela que descrever e caracterizá-lo não é uma tarefa fácil, pois eles são usados de modos diferentes tanto em abordagens quantitativas e qualitativas, perpassando a prática educacional, mas também com aplicação em muitos campos do conhecimento, entre eles a Medicina, Psicologia e em outras áreas da saúde, e também nas áreas tecnológicas, humanas e sociais, etc.

Segundo a autora, sua origem é bastante remota, estando relacionada com o método introduzido por Laugdell, no ensino jurídico nos Estados Unidos. Entretanto, sua difusão está ligada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo, bem como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. Atualmente, ele é adotado nas mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, metodologia didática ou modalidade de pesquisa.

Já para Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa, que tem como objeto uma unidade que se analisa de modo mais aprofundado; no estudo de caso, nem as hipóteses, nem os esquemas de inquirição, estão estabelecidos a priori, e a complexidade do exame aumenta à medida que se profunde no assunto.

Bogdan, citado por Triviños (1987), distinguiu vários tipos de estudos de caso que listamos de modo breve, a saber:

1º - Estudo de Casos histórico-organizacionais – neste caso o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição, partindo do conhecimento que existe sobre a organização como arquivos, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas, etc.

2º - Estudos de Casos observacionais - é uma categoria típica de pesquisa qualitativa, tendo na observação participante a técnica mais importante para coleta de informações.

3º - O Estudo de Caso denominado História de Vida - geralmente usa-se neste caso como técnica investigativa a entrevista semi-estruturada para obter as informações do sujeito que se investiga, mas outros meios de coleta de dados podem ser usados como revisar documentos, obras e realização de entrevistas com pessoas vinculadas com o sujeito.

Ventura (*op.cit*) refere que nas pesquisas exploratórias é verificada uma das maiores utilidades do estudo de caso, sendo também evidenciada em pesquisas comparativas, quando é essencial compreender os comportamentos e as concepções das pessoas em diferentes localidades ou organizações. A autora elenca algumas vantagens do estudo de caso: estimula novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatiza a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresenta simplicidade nos procedimentos.

Sobre ser a pesquisa qualitativa, registra-se que nela o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, dando a compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. Ela possui as seguintes características: a) O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização; b) A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; c) A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo; d) Enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa, o que lhe confere bastante flexibilidade; e) A pesquisa emprega geralmente mais de uma fonte de dados. (TEIXEIRA, 2005).

Como procedimentos básicos da pesquisa qualitativa citamos:

a) A definição do problema – questão que norteia o trabalho de pesquisa, aquilo que o pesquisador pretende responder.



b) Formulação das hipóteses e revisão teórica – Para Junior (2011) na pesquisa qualitativa, o pesquisador evita construir uma hipótese *a priori*, na maioria das vezes elas são formuladas *a posteriori*. A revisão teórica ou bibliográfica é parte vital e importante na medida em que funciona como um suporte para explicar as principais teorias sobre o tema estudado. De acordo com Teixeira (*op. cit.*) ela tem alguns objetivos: a) determinar o estado da arte do tema-problema; b) descrever o estado atual da área de pesquisa, como: o que já se sabe, quais as principais lacunas, e onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos.

c) Coleta de dados – existem vários recursos utilizados para a coleta de dados, e a análise de documentos é um destes recursos que contribui de forma relevante para a pesquisa a ser desenvolvida pela riqueza de informações e dados que extrai-se deles, ampliando assim o entendimento do objeto pesquisado. Os procedimentos para coleta de dados que destacamos são:

c1) Entrevista = a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias , enriquecendo a investigação”. (Triviños,1987, p.146).

c2) Questionário = quanto ao questionário concordamos com o que dizem Lakatos e Marconi (1990) é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, que o devolve depois de preenchido. Como vantagens da técnica, as autoras referidas acima citam: economia de tempo, respostas rápidas e precisas, abrangência geográfica e maior liberdade e segurança nas respostas em razão do anonimato.

d) Análise e interpretação dos resultados – Para Van Zanten (2011), o trabalho de análise é uma importante restituição do material coletado, sendo necessário cuidado na seleção dos extratos de entrevista e do trabalho de montagem delas (síntese), no sentido de mostrar aquilo que é realmente importante, como num filme no qual não se pode mostrar tudo, porque nunca se mostra tudo o que se filmou, mas o que é mais representativo. Nos dizeres de Junior (*op cit*), a interpretação dos resultados é a síntese holística do fenômeno pesquisado.

e) Redação do Relatório Final (conclusão) - permite refletir sobre a aplicabilidade dos resultados da pesquisa para além dos sujeitos pesquisados (JUNIOR, *op cit*)

### **3.1 Contexto da Pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada com tutores que pertencem ou pertenceram ao Curso de Pedagogia à Distância do Centro de Educação à Distância da UDESC da Universidade do Estado de Santa Catarina - CEAD/UDESC até o ano de 2010. Essa definição deve-se ao fato de a UDESC ter firmado convênio com a Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>5</sup> para nova oferta do Curso a partir de 2009, o que implicou em diversas mudanças estruturais e pedagógicas que não serão abordadas aqui. A amostra foi composta por tutores que concordaram em participar da pesquisa. Trata-se, portanto, de amostra intencional, sem caráter probalístico.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o modelo de tutoria descrito referem-se ao Curso oferecido pela UDESC que iniciou em 1999 e está formando seus últimos alunos em 2010. Vamos chamá-lo de 'Versão 1999', para distingui-lo do Curso ora ofertado.

#### **3.1.1 Principais informações sobre o Curso de Pedagogia à Distância da UDESC**

A UDESC foi criada em 1965 e tem sua sede em Florianópolis, capital do Estado. É uma instituição pública e figura entre uma das melhores universidades estaduais do país. Sua missão é comprometer a gestão do conhecimento com o momento e o futuro de Santa Catarina. Ela divide-se em dez centros espalhados pelo estado. Cada centro está localizado em regiões diferentes e tem o objetivo de suprir as necessidades de cada região. Além dos dez centros de ensino (ensino presencial), existe o CEAD em Florianópolis que dedica-se a aprimorar o ensino à distância nesta instituição.

Em agosto de 1999, a UDESC implantou o projeto piloto do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade à distância que foi devidamente credenciada

---

<sup>5</sup> A UAB é um sistema integrado por universidades públicas brasileiras que tem por missão oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da modalidade educacional à distância. Os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica. A UAB também atende o público em geral. Este sistema foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

pelo MEC através da Portaria nº 769, de 01 de Junho de 2000. No Projeto Político Pedagógico do Curso – versão 1999, o Estado de Santa Catarina estava dividido em cinco regiões (Norte, Oeste, Serrana, Sul e Grande Florianópolis) e estava previsto a existência de um 'Núcleo Local' em cada município no qual era oferecido o Curso. Nos núcleos locais eram realizadas as atividades presenciais com o tutor e os Encontros Presenciais, com o tutor/professores das disciplinas. Com o andar da oferta da versão 1999 para seu encerramento, atualmente, somente o Núcleo Local do município de Criciúma, da Região Sul, está com suas atividades em andamento.

De acordo com Sartori (2006) a UDESC criou o Centro de Educação à Distância que é o responsável pelo planejamento, execução e avaliação de projetos em educação à distância, oferecendo seus próprios projetos de ensino, pesquisa e extensão, em como oferecendo suporte e apoio aos projetos de outras unidades da UDESC. Localiza-se no município de Florianópolis e possui infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia e outros projetos da UDESC.

### **3.1.1.2 O tutor e o Sistema Tutorial do CEAD**

O Manual do Tutor do Curso de Pedagogia, na Versão 1999, define o tutor como um colaborador membro da comunidade universitária da UDESC que tem, assim como os professores colaboradores que atuam no ensino presencial, os mesmos direitos trabalhistas. A tutoria é apresentada como um conjunto de ações educativas de apoio e de orientação aos alunos, não apenas de caráter acadêmico, mas também de caráter pessoal, desenvolvidas individualmente ou em grupo por um educador, com o objetivo de ajudar os alunos a se apropriarem do conhecimento sistematicamente organizado, e a desenvolverem a interação e a autonomia na aprendizagem. (CECHINEL, 2001).

Para que este profissional possa cumprir com o seu papel, necessita ter presente certas competências e capacidades descritas no Manual de Tutor, tais como a capacidade para mediar a interação entre o aluno e o objeto de conhecimento, a habilidade para estimular o pensamento crítico, a reflexão, o livre debate, o questionamento e a leitura crítica da realidade. Também precisa dar condições para desenvolver o sentido do trabalho em equipe; ter sensibilidade para motivar o aluno na

busca de soluções, na busca de suas próprias respostas, colaborando para a construção de sua autonomia, competência para promover clima de confiança e respeito entre os alunos, condições para acompanhar o desempenho do aluno, e preparo para enfatizar o processo de ensino-aprendizagem.

Necessita ter ainda a habilidade para orientar o processo de aprendizagem dos alunos, competência para ser agente facilitador da identificação dos obstáculos, problemas e dificuldades de aprendizagens conceituais, bem como da aplicação dos novos conhecimentos à prática pedagógica; capacidade para ser facilitador das interações entre professores e alunos, criando as condições para a troca de reflexões, formas e procedimentos de estudo e de resolução de dificuldades; competência para incentivar o desenvolvimento de valores como solidariedade, cooperação, ajuda mútua, entre outros.

Ainda no Manual do Tutor (CECHINNEL, *op cit.*) encontramos as funções que terão que exercer que são as de facilitador, mediador, motivador, orientador e avaliador. Além disso, faz parte de suas atribuições familiarizar o aluno tanto com a metodologia do Curso, com o material didático, quanto com o sistema de avaliação do Curso. Aplicar a avaliação e auxiliar o aluno no seu planejamento, proporcionar materiais didáticos auxiliares também são tarefas importantes a serem desempenhadas pelos tutores.

A tutoria, que trata do atendimento pedagógico e também administrativo, pode ocorrer de modo presencial ou à distância.

A Tutoria Presencial acontece nos encontros presenciais, no Núcleo Local, e consiste no atendimento ao aluno, individualmente ou em grupos, e têm como objetivos o esclarecimento de dúvidas, a discussão de questões, o repasse de informações, a motivação, a sistematização e a socialização. Nesses momentos, o aluno terá oportunidade para intercâmbio de experiências, de saberes. A coordenação destes encontros é de responsabilidade do tutor, que entre outras coisas, irá expor de alguns conteúdos mais complexos da disciplina, esclarecer das dúvidas dos alunos, realizar as atividades do Caderno Pedagógico, em grandes ou pequenos grupos ou, ainda, individualmente, orientar para a melhoria do sistema de estudo aplicado a aspectos concretos, relacionar os conteúdos que estão sendo trabalhados com outros conteúdos vistos anteriormente e debater sobre temas destacados nos programas.

A Tutoria à Distância é o atendimento realizado pelo professor e que não

necessita da coincidência espacial e temporal com o aluno, realizada pelos diferentes meios de comunicação. O atendimento às necessidades dos alunos é realizado mediante atendimento postal, telefônico e eletrônico. Essa modalidade de tutoria pode ser utilizada para transmitir informações, resolver dúvidas e problemas pontuais, gerar ideias e reflexões e, além disso, para comunicar qualquer mudança na programação das atividades, assim como para alertar aqueles alunos que se atrasam no envio dos trabalhos, documentos solicitados, ou que estão faltando aos encontros presenciais, indicar alguns endereços na internet para consultas, motivar, fazer comentários sobre o rendimento dos alunos, ou simplesmente para por-se em contato com os alunos.

O tutor do CEAD tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que lhe cabe o acompanhamento pedagógico dos estudantes. Além do seu envolvimento com a avaliação da aprendizagem, o tutor tem a responsabilidade de avaliar o Curso quanto à metodologia e materiais didáticos utilizados, juntamente com os professores das disciplinas.

O CEAD passou a oferecer Tutoria Online por meio de um setor chamado Tutoria Virtual, localizado no CEAD, em Florianópolis. A Tutoria Virtual reúne um conjunto de tutores que atuam de modo *online*, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelo CEAD. Por meio desses ambientes, os tutores *online* acompanhavam por meio de fóruns e chats a aprendizagem dos alunos que, por algum motivo, não lograram aprovação em alguma disciplina, mas que não dispunham mais do Tutor Presencial na medida em que sua Turma se graduava e o Núcleo era desativado.

A Tutoria Virtual, pensado originalmente para atender aos estudantes do Curso de Pedagogia, passou a atender aos alunos de disciplinas isoladas, bem como aos projetos de extensão e de pesquisa do CEAD, tendo um ação mais ampla que a exercida pelos tutores presenciais, que atendem somente aos alunos do Curso. Nesse sentido, a Tutoria Virtual se configura, atualmente, como um elemento do Sistema Tutorial do CEAD com características próprias, conferindo originalidade ao modo como o CEAD entende e organiza o apoio aos estudantes e aos docentes que desenvolvem ações de formação por meio da modalidade à distância, seja no ensino, seja na extensão ou na pesquisa.

A Tutoria é uma ação docente complexa, que pode se materializar em diversas ações, e ser realizada por diversos profissionais em diferentes momentos. As possibilidades de atendimento tutorial e a responsabilidade de todos os envolvidos na manutenção da boa qualidade do processo de ensino e aprendizagem à distância está na

base do conceito de Sistema Tutorial apresentado por Sartori e Roesler (2005), no qual constam as responsabilidades e competências dos diversos setores e agentes envolvidos num processo educacional que se realiza à distância. As autoras nominam no Sistema Tutorial: a coordenação, os conteudistas, os professores e os tutores propriamente ditos. Todos esses agentes de uma ou outra forma contribuem com a aprendizagem e a boa qualidade do processo. Assim, o atendimento ao aluno pode se realizar por diversos agentes por meio de diversos recursos, no entanto, é o tutor quem desempenha papel de maior relevância no acompanhamento direto do processo de aprendizagem, intermediando as relações professores, alunos e instituição provedora do ensino.

Nesse sentido, podemos sintetizar o Sistema Tutorial do CEAD como sistema composto por: tutores presenciais, tutores online, professores da disciplina, conteudistas e coordenação pedagógica, acadêmica e administrativa. Esses elementos desenvolvem as estratégias interativas previstas pelo CEAD que podem ser descritas como estratégias pedagógicas presenciais, estratégias pedagógicas não presenciais e estratégias administrativas. Cada um dos elementos citados anteriormente colabora com aprendizagem dos alunos, desenvolvendo atividades em uma ou mais estratégias.

### **3.1.1.3 O ambiente virtual de aprendizagem**

Entre os recursos didático-pedagógicos disponibilizados aos alunos do Curso, encontrava-se um ambiente virtual de aprendizagem chamado “UDESC Virtual”, pelo qual o aluno recebia informações, interagia com recursos disponibilizados no ambiente, como chats e fóruns, e acessava os conteúdos e links, entre outras facilidades.

O ambiente UDESC Virtual foi desenvolvido para que fosse possível o uso de dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona, conforme a necessidade do aluno e o planejamento pedagógico da disciplina. Nesse sentido, pretendia viabilizar a administração do tempo, realizando interações em tempo real, ou realizando tarefas conforme a disponibilidade.

Para desenvolver o ambiente UDESC Virtual, a equipe levou em consideração as características dos alunos que, na época, tinham pouco acesso à Internet<sup>6</sup>, não

---

<sup>6</sup> De acordo com os resultados da pesquisa “Internet: As contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação a Distância”, coordenada pela professora Ademilde S. Sartori, apenas 20% dos alunos tinham acesso à Internet.

estavam acostumados a Internet, tampouco um AVA. Assim, a equipe planejou um ambiente simples e que fornecesse muitas informações importantes já na entrada. Na entrada podíamos encontrar informações gerais sobre o AVA, sobre os Núcleos, sobre a equipe do CEAD, procedimentos para ser aluno, bem como links interessantes etc. (SARTORI, RAMOS, *op. cit.*). O AVA UDESC Virtual continha espaços para os estudantes, professores, tutores e coordenador do Curso, conforme figuras abaixo:

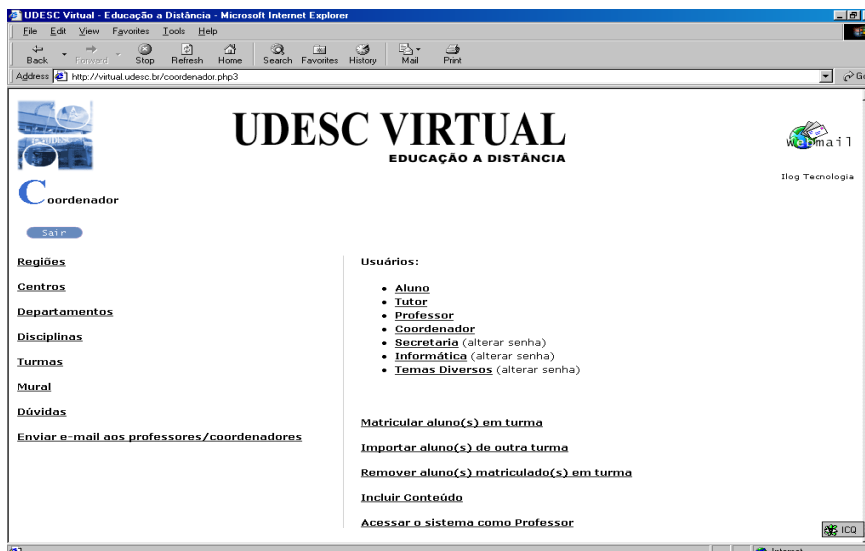
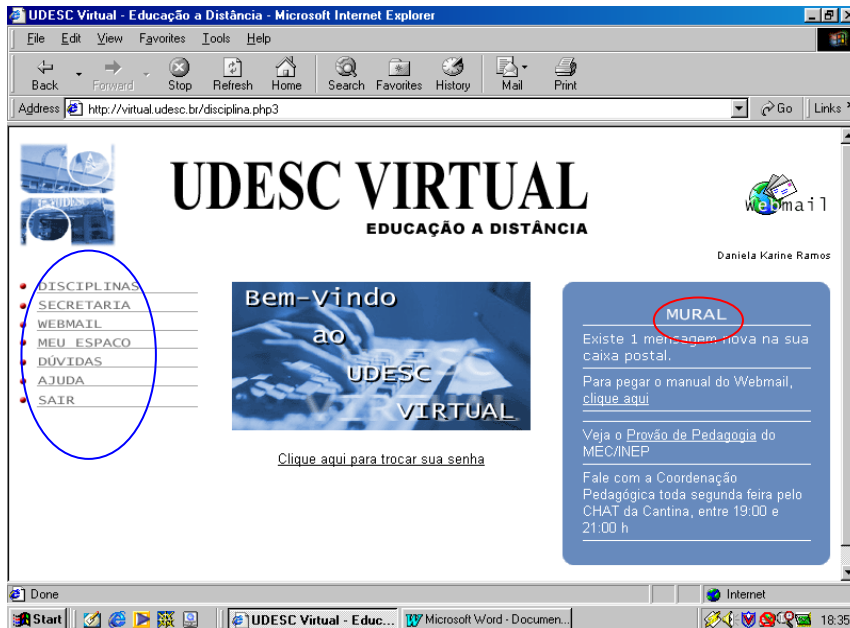


Fig. 1 e Fig. 2 Entrada do Ambiente Virtual de Aprendizagem UDESC Virtual

Fonte: Sartori, Ramos (2002b).

Como a manutenção de um ambiente virtual próprio e muito caro, necessita de muitos profissionais especializados, e leva muito tempo para ser desenvolvido, o CEAD instalou o ambiente Virtual MOODLE- *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, e optou por usá-lo, abandonado aos poucos o AVA UDESC Virtual. O MOODLE é gratuito e de código aberto, *ou seja*, é um programa que pode ser desenvolvido, alterado e personalizado pela equipe que o gerencia, e pode ser instalado em vários ambientes sem despesas de licenciamento.



Fig. 3 Página inicial do AVA do CEAD  
Fonte: CEAD, 2010

No *Moodle*, é possível disponibilizar páginas de texto nos formatos: html, texto e wiki, inserir links para arquivos ou páginas web, vídeos, ferramentas de comunicação e discussão (fórum, *chat*), assim como de avaliação e construção coletiva (testes, trabalhos, blogs, wikis, glossários), e de disponibilização de materiais (lições, livros) ou de pesquisa (pesquisa de opinião e questionários).

Pelo AVA, os tutores esclarecem dúvidas, informam, auxiliam e acompanham o processo de aprendizagem dos alunos. O MOODLE é o AVA de que o CEAD lança mão para colocar a disposição de alunos, tutores, professores, coordenação e outros



envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, dispositivos pedagógicos e de comunicação que, segundo Sartori (2002), é “(...) um conjunto de condições ambientais – físico e temporal, condições técnico-ferramentais e condições didático-pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem”.

## **CAPÍTULO 4**

*Posso ter esperança, sei que é possível intervir para melhorar o mundo.*

*(Paulo Freire)*

#### **4. COLOCANDO A MÃO NA MASSA: Análise e interpretação dos resultados.**

A seguir, a apresentação da pesquisa realizada, com a descrição da metodologia, dos objetivos, a contextualização do campo da pesquisa (CEAD), e a análise dos dados.

##### **4.1 Metodologia Adotada:**

A pesquisa realizada teve abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Como Problema de Pesquisa, colocou-se a seguinte questão: considerando que o desenho pedagógico de um curso à distância prevê as possibilidades interativas entre alunos, tutores, administração e professores, quais as estratégias interativas utilizadas pelos tutores que na sua percepção potencializam o processo de construção do conhecimento dialógico e colaborativo?

Com o intuito de atingir os objetivos propostos na investigação, foi realizado o seguinte percurso metodológico:

a) Revisão da bibliografia pertinente e elaboração das categorias de análise: educação dialógica e aprendizagem colaborativa, que servirão de ferramental teórico-operacional para a coleta e análise dos dados;

b) Coleta dos dados mediante aplicação de questionário:

a coleta de dados empíricos ocorreu mediante aplicação de questionário enviado por correio eletrônico para tutores que atendem no município de Florianópolis, e ex-tutores que atenderam no município de Criciúma, ambos municípios do Estado de Santa Catarina.

O questionário foi elaborado com base nos autores que discutem interatividade, aprendizagem colaborativa e educação dialógica citados neste trabalho. Ele foi analisado por especialistas no assunto e o teste piloto foi realizado com tutores de outra instituição universitária<sup>7</sup> que se voluntariaram para esse processo.

Validado, o questionário foi encaminhado por correio eletrônico (e-mail) para 11 tutores, sendo 08 tutores e 03 ex-tutores do CEAD acompanhados de uma carta

---

<sup>7</sup> Optamos por não identificar para não criar constrangimentos entre profissionais de instituições diferentes.

explicativa. Retornaram 07 questionários respondidos, dos quais 04 foram respondidos pelos tutores e 03 questionários respondidos pelos ex-tutores. A amostra resultou então em 63,63% de retorno, sendo que a bibliografia considera a amostra representativa de no mínimo 25% de retorno (LAKATOS, MARCONI, 2002).

#### 4.2 Análise dos dados obtidos

O questionário apresentou as seguintes questões:

- 1) Você está exercendo a função de tutoria ou já exerceu?
- 2) Você é (ou foi) tutor *on line* ou presencial?
- 3) Qual a disciplina? Quantos créditos?
- 4) Qual é sua formação? Você recebeu alguma formação para trabalhar na função de tutor?
- 5) Para desempenhar função de tutor é preciso uma formação específica de atuação? Qual? Justifique.
- 6) Quantos encontros presenciais teve ou tem a disciplina na qual você é ou foi tutor(a)?
- 7) Com base na sua atividade, você considera importante que haja encontros presenciais? Por quê?
- 8) Que tipo de encaminhamento era dado ao aluno quanto a sua participação e questionamentos?
- 9) Como você descreve a relação entre você e os alunos da disciplina da qual você foi ou é tutor(a)?
- 10) Qual era ou é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado?
- 11) A disciplina tinha chat com os alunos? Quantos?
- 12) A disciplina tinha fórum? Quantos?
- 13) Na sua opinião, qual desses dispositivos facilita mais a sua interação com o aluno? Justifique sua resposta.  
 Chat  
 Fórum  
 Encontro Presencial  
 e-mail  
 telefone
- 14) Descreva como ocorria o diálogo e a troca de informações entre você e os alunos.
- 15) Os alunos testavam novas idéias e tinham atividades de construção coletiva com

outras pessoas?

16) O que você fazia para que os alunos colaborassem entre si?

17) Quando percebia que algum aluno não estava participando, o que você fazia?

18) Em sua opinião há uma relação dialógica de qualidade no ensino na modalidade a distância? Como ela acontece?

19) Qual a importância do seu papel como tutor(a) em relação às estratégias de aprendizagem com os alunos?

20) Como você avalia o sistema de tutorial do curso no qual atua ou atuou?

#### 4. 2. 1 Do ponto de vista dos tutores

Nas questões de 1 a 4 procuramos conhecer um pouco do perfil dos entrevistados e observamos que ele é composto por um grupo de tutores que tem em média dois anos e meio de experiência na função, sendo todos provenientes da área da educação com formação em Ciências Biológicas e em Pedagogia (85,72% dos entrevistados). Do total de entrevistados 57,15% mencionaram ter prática com a tutoria *online* e 42,85% com a tutoria presencial.

A questão da formação específica para exercer a atividade de tutor foi verificada na pergunta 5 e todos passaram por processos de treinamentos e/ou formação para exercer a função de tutor, no entanto, alguns referem que na instituição pesquisada não houve um curso específico de formação para a modalidade *online*.

Abaixo transcrevemos algumas respostas dos entrevistados:

*Acredito que sim. Formação para atuar como mediador e não como meros repassadores de conteúdos e jamais como fiscais de aprendizagem e cumprimento de tarefas. (tutor 4)*

*A formação é importante. Quando iniciei a tutoria a formação foi fundamental. Porque a EAD possui especificidades e a tutoria é uma delas. Outro motivo, porque é necessária a formação, deve-se ao fato de a função do tutor variar de acordo com a proposta pedagógica do curso. (tutor 3)*

*Para ser um tutor (on-line) é preciso primeiramente ser “proficiente” em EaD, compreender a modalidade e o contexto em que ela acontece; ter uma formação básica de tutoria (formação de tutores) para conhecer o perfil, atribuições e aspectos ligados ao processo comunicativo,*

*linguagem, etc (...) é preciso ter competência política científica, lingüística, técnica e sócio-comunicativa e humana, para poder atender o seu aluno em todas os aspectos implicados na formação. Estas são dimensões da didática inclusive! (tutor 1)*

Em suma, os tutores entrevistados responderam que há a necessidade de treinamento e do entendimento do que seja a modalidade EaD. Observem que a resposta acima (tutor 1) está em consonância com o que diz Souza (op. cit) quando afirma que a formação dos tutores inclui os fundamentos, a metodologia e estrutura acerca do sistema de EaD, pois assim auxiliará a sustentar as bases pedagógicas da aprendizagem com adultos.

Para autor citado acima, o tutor deve possuir habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipes etc. E a resposta do tutor 1 também faz referência a uma série de competências necessárias para a tutoria (política científica, lingüística, técnica e sócio-comunicativa e humana). Contudo, diz ainda o autor citado, não podemos esquecer que a formação inclui também a investigação e confecção de materiais didáticos em diferentes mídias.

Investigou-se os encontros presenciais nas questões 6 e 7. Na questão 6, questionamos aos tutores quantos encontros presenciais tiveram ou tem a disciplina em que atuaram e atuam e os tutores presenciais responderam que havia a média de um encontros presencial por semana. Sobre a necessidade dos encontros presenciais (questão 8) observamos que os que tem experiência com a tutoria *online* referem não haver necessidade do mesmo, dependendo do tipo de curso e perfil do aluno e apontam que poderia ser um gasto e desgaste desnecessários. 57,15% dos entrevistados na questão 6 referiram que não houve encontros presenciais em suas disciplinas pois elas eram totalmente *online* e neste modelo as atividades e materiais devem dar conta de suprir a presença física do professor. No entanto, se os alunos possuíam acesso restrito ao computador ou se suas habilidades com as ferramentas digitais fossem baixa, responderam se importante os encontros presenciais.

Já os outros 42,85% que representam os tutores presenciais responderam que os encontros eram semanais e que eles:

*(...) são relevantes quando se dá numa interação para se discutir ideias relevantes a disciplina, ao curso e a área de atuação. E não simplesmente para se cumprir a carga horária. (tutor 4)*

Com a questão 8, ao perguntarmos sobre os encaminhamentos em relação a participação e questionamentos dos alunos, pretendíamos investigar acerca do estímulo que era dado à autonomia do aluno para co-participação e colaboração na disciplina e os tutores responderam que era fundamental usar as interfaces como correio eletrônico e os fóruns para incentivar o estudante:

*(...) A didática do professor, no encaminhamento das questões referentes ao aluno é o que fará a diferença na relação educativa.(...) É preciso utilizar os recursos disponíveis para chegar ao aluno e motivá-lo a continuar e a participar mais no curso ou disciplina. Muitos são os exemplos de alunos que estavam prestes a desistir quando foram “realimentados” por uma ação do tutor por meio das estratégias que tem a disposição, que pode ser feita através das várias linguagens. (tutor 1)*

*Os alunos eram incentivados a cada participação. (...) também era valorizado a pronta resposta para que sua motivação não se perdesse. (tutor 3)*

Esta realimentação referendada pelo tutor 1, que nada mais é do que instigar, o aluno a permanente participação, é citada por Okada e Santos (op cit) como uma ação importante do tutor além, naturalmente, de acompanhar e intervir quando necessário, oferecendo suporte, apoio e retorno constante, que é a ‘pronta resposta’ citada pelo tutor 3.

Ao questionarmos na questão 9 sobre como descrevem a relação entre tutor e os alunos da disciplina, tínhamos o objetivo de investigar dois elementos importantes em uma relação dialógica e colaborativa, que são a confiança e o compartilhamento de responsabilidade e encontramos nas respostas as expressões: companheirismo, amizade, respeito, parceria, construtiva, cordial e eficiente.

*Considero uma relação construtiva. (tutor 3)*

*Como uma relação de respeito, admiração, parceria e companheirismo. (tutor 4)*

*A relação estabelecida é de respeito, amizade, e a aprendizagem é uma constante em nossas vidas. (tutor 6)*

O descontentamento do aluno é considerado, quando afirmam que é resultante da demora em responder por falta do tutor.

*(...) Quando o aluno não se vê atendido no que deseja academicamente ou há uma falha no sistema de aprendizagem (relativo à gestão da mesma – postagens, e-mails, etc..) o descontentamento do aluno é grande. Quando o aluno não tem as respostas no tempo certo também é um fator de desmotivação, quando a nota não aparece no sistema também... enfim – o técnico e o pedagógico devem caminhar juntos... (tutor 1)*

Esta resposta comentando sobre a falta do retorno imediato aos e-mails, postagens do aluno, confirma o que alguns teóricos (HACK, 2010 ; FLORES, 2009) dizem sobre ser este um importante fator de desmotivação que pode gerar a sensação de abandono, que acaba muitas vezes criando um distanciamento nada recomendado entre aluno-tutor-professor.

Na questão 10 sobre o ambiente virtual utilizado pelo tutores, embora 42,85% tenham experiência com outros ambientes, todos responderam que atuam com o MOODLE, o que era esperado, uma vez que ele é muito utilizado por várias instituições no mundo, por reunir um conjunto de ferramentas de aplicação para a EaD, favorecendo a comunicação e discussão como o fórum, bate-papo (*chat*), diálogos.

E desejando saber justamente sobre estes dispositivos do AVA nas questões 11 e 12, perguntamos se a disciplina que os tutores ministravam tinham *chat* e fórum, respectivamente, e todos os entrevistados responderam que sim, e em média com 1 *chat* por semana, e 2 ou 3 fóruns permanentes, pois eles são fundamentais para a interação sem hora marcada. (SARTORI ; ROESLER, 2005).

Os entrevistados, na questão 13, que também tratou dos dispositivos do AVA, responderam que as interfaces que mais facilitam a interação com o aluno são o fórum, que foi eleito em 100% das respostas, depois o *chat* presente em 87,50% dos questionários, e por último os encontros presenciais que foram escolhidos por 57,15% dos entrevistados. Em suma, os mais votados foram os dispositivos de comunicação eletrônica (assíncrona (fórum) e síncrona (*chat*)), sendo que o dispositivo de comunicação



preferido por todos é um dispositivo assíncrono, corroborando a ideia de que a assincronia é uma das características mais interessantes da EaD, uma vez que permitem desenhos pedagógicos flexíveis. (SARTORI; ROESLER, *op. cit.*).

Os fóruns estimulam a participação coletiva e a aprendizagem em um espaço democrático onde não há a obrigatoriedade de consenso entre os participantes. Neste sentido Palloff e Prat (2002) mencionam que suas preferências, fundamentada em muitos anos de prática com o ensino *online*, são pelo ambiente assíncrono, pois é o que permite, a qualquer hora, que os participantes conectem-se à aula ou às discussões, pensem sobre o que se discute e enviem suas respostas no momento em que julgarem adequado. Já quanto a ministrar uma reunião ou um seminário sincrônico (no *chat*), as autoras revelam que o desafio é coordenar o tempo e propiciar a todas as 'vozes' o direito de se manifestarem em um grupo que se apresenta disperso.

Sobre a preferência do modo assíncrono transcrevemos a seguinte afirmação:

*Acredito que são as estratégias do professor que vão favorecer ou não a interação e a necessidade da turma. Porém há ferramentas como o fórum que facilitam mais a interação de modo assíncrono. O aluno dispõe de mais tempo para pensar e participar. (tutor 3)*

Por outro lado, Silva (2006) diz ter observado que o *chat* (modo síncrono) potencializa a socialização *online* quando promove o sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade. Portanto, é uma interface que pode ser usada de um modo mais descontraído para aproximar os integrantes de uma turma.

Descreva como ocorria o diálogo e a troca de informações entre você e os alunos - esta foi a questão 14. A expressão 'como' tinha a intenção obter elementos para observarmos se, nas relações estabelecidas, havia horizontalidade (base importante do diálogo freireano). Todos os entrevistados nos responderam sobre as trocas, e mencionaram que elas sempre ocorriam. Porém, observamos que as respostas dos tutores 2 e 6, que traduz a maioria das respostas que obtivemos (83,33%), nos informa onde o diálogo ocorria e as ferramentas que os tutores geralmente elegiam para estabelecer o diálogo sem esclarecer em que termos ele ocorria.

*As trocas aconteciam por meio de um fórum de dúvidas, uso do e-mail e*

*nas atividades com interação (fórum, chat). Também por meio dos feedbacks às atividades. (tutor 2)*

*O chat era utilizado para atender dúvidas de conteúdos, bem como orientações didático-pedagógicas no que se refere a disciplina e a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nos fóruns, os debates eram muito proveitosos e quando o aluno entendia como funcionava a discussão, o resultado era ótimo. (tutor 6)*

Na resposta do tutor 6, e abaixo na do tutor 1, podemos observar que o diálogo ocorria em torno do desempenho do aluno e de orientações didático-pedagógicas das informações acadêmicas:

*Deve conhecer o projeto pedagógico, o contexto daquela relação de ensino... Ter como base um contrato didático com base na cobrança de desempenho e atitudes e manter atualizados as informações com relação a cronograma, nota, planos etc... O diálogo deve transcorrer com postura ética e responsável sempre. Considerando as questões legais acadêmicas e pedagógicas. (tutor 1 )*

As respostas obtidas na questão 14 forneceram poucos elementos com densidade que nos ajudassem a observar como o diálogo transcorria efetivamente, se era um diálogo direto e objetivo, horizontal de A com o B (FREIRE, 2001). A postura dialógica dos tutores, no entanto, pode ser inferida das respostas apresentadas em outras questões como, por exemplo, nas questões 6 e 9 (anteriormente comentadas), onde relataram envolvimento, parceria, entre outras posturas e na 15 (a seguir), na qual detectamos possibilidades de participação e criação coletiva.

Foi perguntado na questão 15, se os alunos testavam novas ideias e se tinham atividades de construção coletiva com outras pessoas, na tentativa de descobrir se eles eram estimulados a deixar que a criatividade e a experimentação se manifestassem. As respostas que obtivemos dizem, basicamente, que sempre houve o estímulo para a criação; no entanto, esta ficava condicionada a mediação do tutor, a vontade do aluno X recursos do ambiente (AVA), e a interface do fórum, que em 83,33% das respostas, foi citada como a oportunidade entre os alunos de realizarem atividades colaborativas:

*Os fóruns proporcionam que os alunos se manifestem e proponham novas ideias com relação a um determinado conteúdo a partir de sua experiência. Neste espaço as ideias são compartilhadas com os demais*

*colegas. A construção coletiva acontecia quando o professor da disciplina propunha, como por exemplo, o uso da ferramenta wiki, para a construção de um texto coletivo. (tutor 6)*

Pelo exposto, podemos inferir que os estímulos à co-criação e à co-participação giravam em torno da construção de textos coletivos e da participação nos fóruns. Permitti-las ou estimulá-las significava viabilizar que o aluno pudesse manipular os conteúdos expostos, mas também experimentar novos elementos e recursos que ele mesmo poderá criar e compartilhar. Isto é nos dizeres de Silva e Claro (2009) propor e disponibilizar uma variedade de experimentações, instigando à autoria criativa do aprendiz.

Também queríamos saber acerca da participação e colaboração dos alunos entre si, e na questão 16 perguntamos o que o tutor fazia para que isto ocorresse; e em algumas respostas os entrevistados manifestaram a preocupação com a necessidade de aprendizagem do aluno e também o conhecimento e aprofundamento de alguma temática polêmica e atual. O que está sintonizado com a educação dialógica quando diz respeito à importância da utilização de temas do contexto social do estudante, uma vez que tende a promover maior interesse e diálogo entre todos. (FREIRE; GUIMARÃES, op. cit).

No entanto, outras estratégias também eram adotadas como as que descrevem os relatos abaixo:

*Fazia contato frequente para lembrar da programação; colocava-me à disposição para sanar dúvidas e dava feedbacks para todas as atividades realizadas. Procuo utilizar uma linguagem, clara e objetiva para facilitar a comunicação. (tutor 2)*

*Trabalhava com elogios.(tutor 3)*

*Atividades coletivas e valorização das experiências pessoais com amostragem ao grande grupo. (tutor 4)*

E o que o tutor fazia quando o aluno não estava participando, também foi questionado na questão 17; os tutores *online* relataram que lançavam mão geralmente da seguinte estratégia: caso a caso procuravam saber o que estava acontecendo com o aluno para auxiliá-lo, primeiro pelo envio de mensagem pelo correio eletrônico e, por telefone, apenas como último recurso, caso não obtivessem retorno da mensagem

enviada.

Já entre os tutores presenciais, a estratégia contava com conversas reservadas (em particular), para dar suporte e acolhimento, ou para chamar o aluno à responsabilidade, como nos mostram os exemplos descritos a seguir:

*Em particular buscava perceber os motivos e mostrar a importância da socialização das ideias sobre os conteúdos em estudo. Nestas situações consegui perceber e contribuir muito com alguns alunos que estavam passando por momentos pessoais difíceis.*

*A estratégia era chamá-lo para a atividade proposta, através da discussão coletiva. Mas geralmente a intervenção mais pontual acontecia em separado, considerando ser um aluno adulto com responsabilidades diante de seus estudos.*

A percepção quanto ao cansaço físico como elemento que interfere na participação do aluno também foi mencionada:

*As estratégias devem ser bastante dinâmicas (...) e diferentes pela faltas e cansaço físico das acadêmicas.*

Há uma relação dialógica de qualidade no ensino na modalidade à distância? Como ela acontece? Questionamos nossos entrevistados sobre este assunto na questão 18, e as respostas foram que a qualidade geralmente depende dos seguintes elementos: de gestão, pedagógicos, técnicos e de comunicação, formação da equipe para entender às particularidades da EAD, avaliação, etc. sendo que a deficiência ou ausência de um deles prejudica a qualidade:

*Há uma relação dialógica, sim, porque independente da modalidade de ensino, a interação entre professores tutores, professores das disciplinas e os próprios alunos é imprescindível e a atuação de cada uma se dará num espaço que se levará em conta o planejamento, ações educativas, estratégias de aprendizagens, preocupação com o ensino e a aprendizagem de cada um dos envolvidos, e principalmente a avaliação como grande indicador nesta relação quando o objetivo é a construção do conhecimento. (tutor 6)*

Ainda sobre esta questão, a resposta abaixo chama nossa atenção por estar

dialogando com Paulo Freire (1996), ao trazer para o contexto da educação a afetividade, e com Hack (2010), que a descreve mais especificamente na tutoria como um dos elementos base responsáveis pelo aumento da interação e da comunicação educativa dialógica.

*Essa relação dialógica existe e acontece com base na afetividade, respeito, comprometimento com o saber e o empenho. (tutor 3)*

Isto reflete aquilo que é vital na educação – o cuidado com a relação. Ou seja, o modo como o educador se coloca e age neste encontro de crescimento mútuo.

Na pergunta 19, procuramos investigar se eles percebiam a importância do seu papel como tutores(as), em relação às estratégias de aprendizagem com os alunos e transcrevemos algumas respostas:

*É importante destacar que os métodos não podem se subordinar aos conteúdos e vice-versa. A metodologia deve ser tomada “no seu sentido mais amplo, como uma estratégia geral de abordagem do fenômeno educativo. Isto é, como um instrumento teórico-prático capaz de permitir “o conhecimento mais amplo possível, pois ela pode representar a emancipação ou a reprodução de práticas já existentes – alienação ou transformação. Ela deve considerar a realidade sócio-histórica, a cultura e os desafios impostos pela prática, no sentido de viabilizar um trabalho que não fragmente os elementos do processo educativo: conteúdo/forma, sujeito/objeto, professor/aluno, ensino/aprendizagem e educação/sociedade, possibilitando uma integração metodológica no planejamento. (tutor 1)*

*O tutor precisa ter clareza do seu papel de mediador. Se isso está claro fica mais fácil definir e propor estratégias que amenizem a sensação de distância física e espacial. Deve criar um clima agradável na turma para o desenvolvimento da aprendizagem; deve mediar as participações orientando, estimulando e provocando reflexões; deve ser empático e criar um clima confortável e seguro para cada aluno. (tutor 2)*

Na resposta do tutor 1, é visível a preocupação com o fazer crítico do educador para que o mesmo não permita que sua prática seja reprodutivista. Conforme menciona Freire (1996), é esta capacidade crítica que permite a reflexão e análise do que está sendo proposto como conteúdo para o aluno, conectando com a sua realidade. E a clareza descrita na resposta do tutor 3, que podemos traduzir por consciência do seu fazer, é o que permite a conexão professor-tutor-aluno-proximidade-realidade-

aprendizagem.

Por fim, na última questão (20), queríamos avaliar o atendimento tutorial do Curso no qual o tutor atua ou atuou, e a maioria das respostas nos disseram que ele atendia aos objetivos, e permitia que as opiniões fossem consideradas e partilhadas estando presente também a autonomia do tutor para atuar.

*Muito bom, considerando os “erros e acertos” concretizados nessa caminhada (...) Muito bem alicerçado nas formações continuadas constantes que promoveram avanços na trajetória da prática pedagógica do sistema tutorial. (tutor 7)*

*Acredito que pode melhorar ainda mais! (tutor 6).*

Houve também sugestões, pois:

*(...) por fazer parte de um modelo pedagógico com atividades presenciais e à distância, deve delimitar melhor a atuação do tutor, pois esse atua juntamente com o professor da disciplina. (tutor 2).*

Percebemos que existe, por parte dos tutores, a busca pela proximidade, ao expor os objetivos da disciplina e outras informações relevantes, e se colocarem a disposição dos estudantes.

## CAPÍTULO 5

Eis a minha aventura: a de um operário teimoso, que sofre de entusiasmo e sente-se muitíssimo grato pelas trilhas que nos trilham e por um sorriso que vai brotando, gradativamente, de nossas almas apaziguadas. Não pelo que temos, que é o ilusório que passa. Não pelo que sabemos, que é o que nos leva à consciência do infinito não saber. Talvez, pelo que somos capazes de ser, de transparecer e de servir.

(Roberto Crema)

## **5. Concluindo a obra: considerações finais e contribuições**

Chegar ao final de uma obra desperta sentimentos ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que sua alma está apaziguada pelo término do trabalho, mantém-se nela a incerteza e a expectativa de que o espaço construído tenha conseguido abrigar seus propósitos, quer dizer, ter abrigado os objetivos da pesquisa da melhor maneira possível, pois sabemos que é necessário muitos espaços, para dar conta de acomodar todas as reflexões que giram em torno da tutoria na educação à distância.

Ao entregarmos a obra de início, já anunciamos que haverá a necessidade de reformas, ou seja, de pesquisas contínuas para podermos acompanhar o impacto do avanço tecnológico cada vez mais veloz que, ao adentrar o terreno da educação, interfere em suas estruturas e nas relações de seus agentes.

Foi das conversas e trocas em espaços educacionais sobre os desafios da convivência entre professores e alunos, que nasceu o interesse da pesquisadora pela questão da prática docente, especialmente sobre as competências e habilidades necessárias para promover proximidade, prazer e o crescimento de todos. A partir destas, e de outras reflexões e estudos, surgiu este trabalho: Tutoria para uma aprendizagem colaborativa e dialógica: um estudo de caso.

Por compreender que o tutor na perspectiva aprendizagem dialógica e colaborativa tem uma função estratégica por ser um promovedor de diálogos que favorecem a aprendizagem, era pertinente um estudo das práticas deste profissional.

Assim, com as 20 perguntas do questionário tínhamos o objetivo de analisar, na perspectiva dos tutores, se as estratégias de interação utilizadas promoveram um processo de ensino e aprendizagem dialógico e colaborativo, à luz da concepção da educação dialógica e da conceituação de aprendizagem colaborativa.

A presente pesquisa que teve como objetivo geral “investigar em que medida as estratégias de interação potencializam o processo de construção do conhecimento dialógico e colaborativo, na perspectiva dos tutores”, conseguiu no nosso entendimento, atingir seu objetivo, pelas respostas obtidas no questionário aplicado.



“Investigar, se o Modo de Interação adotado no Desenho Pedagógico do curso pesquisado, facilitou a interação entre educandos, tutores, professores e administradores, a luz da proposição de Modos de Interação”, foi outro objetivo específico. A observação permitiu identificar que o modelo de interação adotado foi o Modo Rede, uma vez que, em termos de características, ele favorece a comunicação muitos-para-muitos de forma síncrona e/ou assíncrona, sem apresentar centralização, personalização e massificação. A concepção dialógica sugere a construção coletiva do conhecimento, utilizando vários meios de comunicação como os impressos, a Internet, televisão, rádio, videoconferência, telefone, correios, entre outros.

Também conseguimos “analisar se, na perspectiva dos tutores, as estratégias de interação utilizadas promoveram um processo de ensino e aprendizagem dialógico e colaborativo“, através das respostas obtidas no questionário aplicado nos mesmos, todos foram unânimes em dizer que suas estratégias promovem um ensino colaborativo e dialógico.

O último objetivo específico foi “analisar os resultados da coleta à luz da concepção da educação dialógica e da conceituação de aprendizagem colaborativa”, e durante a análise e interpretação dos resultados, trouxemos estas concepções que corroboravam, ou não, com as respostas apresentadas.

Porém, as tecnologias digitais por si só não garantem colaboração e dialogicidade, elas dependem das relações humanas que não são neutras e nem estáticas, e a todo instante vem delineando novas formas de ensinar e aprender; daí a necessidade de ajustes constantes das práticas educativas.

Os tutores demonstraram através de suas respostas ao questionário, a preocupação com o estímulo e com o estabelecimento de um clima de confiança e de compartilhamento de responsabilidades. E a consciência de que os alunos são adultos e capazes de gerir seus próprios processos de aprendizagem, que esteve presente no posicionamento de boa parte dos entrevistados, facilitou este clima.

Enfatizamos, no entanto, que para permitir que a criatividade, a experimentação, a co-participação e a colaboração dos alunos estejam efetivamente presentes nas ações educativas, é importante que outros recursos e interfaces, que não apenas o fórum e wiki, possam ser explorados no trabalho colaborativo. Além dos textos

coletivos, os alunos também podem lançar mão de sua criatividade e propor um novo caminho (atividade/ recurso) para a execução de uma tarefa ou conclusão de um módulo ou capítulo da disciplina. Ações assim favoreceriam ainda mais a interdependência positiva entre os participantes do grupo (elemento central da aprendizagem colaborativa) e a criatividade (essencial na educação dialógica).

O desenvolvimento de atividades virtuais nas práticas de ensino estudadas apontam para uma postura dialógica e colaborativa, e as ferramentas de comunicação e disponibilização de materiais existentes no MOODLE facilitam o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a colaboração e interação entre os participantes, mas isto por si só não garante o diálogo e o estabelecimento de relações horizontais.

Existem particularidades no que diz respeito ao diálogo, uma vez que o que move alguém a dialogar espontaneamente, ou não, é algo tão íntimo e subjetivo que, muitas vezes, nem mesmo todo o aparato tecnológico é capaz de colocá-la em interação se ela não quiser. Portanto, é preciso que de ambos os lados (tutor-alunos) exista a disposição (vontade) e disponibilidade (tempo) para o diálogo.

Observar as relações horizontais, entendidas aqui como uma relação que facilita o diálogo e a troca, uma vez que não há espaço para a manifestação de superioridade, é tarefa complexa porque também nesta relação/observação entra a subjetividade de cada participante, pois ver superioridade, ou não, no outro está relacionado com o modo como cada ser percebe a si mesmo e se sente frente ao outro e ao mundo.

Uma fala (ou escrita) firme e diretiva não necessariamente é autoritária, mas como medir o “tom”? O que podemos dizer é que a intenção dos tutores expressa em suas respostas era a de serem cordiais e amigos visando uma convivência construtiva, de parceria e companheirismo, estes elementos sugerem horizontalidade. No entanto, para fazermos afirmações, seria necessária uma análise acurada do discurso dos tutores o que não era o objetivo desta pesquisa.

Embora os estudos sobre tutoria *online* venham sendo abordados com mais frequência, ainda são poucos os dados fundamentados em pesquisas sobre esta prática, e se consideramos que a maioria dos tutores *online* entrevistados referiram não terem recebido formação específica nesta modalidade virtual, evidencia-se a necessidade de

maior investimento na formação e atualização dos mesmos, no que diz respeito à prática tutorial *online*. Ações assim só aumentarão a credibilidade e a seriedade da Educação à Distância do CEAD quanto à formação de seus tutores *online*, uma vez que entre os tutores presenciais não foi relatado esta necessidade.

É fundamental formar um tutor que compreenda as complexidades da modalidade educativa em que atua, incentivando-o a permanente reflexão crítica sobre sua prática. Sugere Gadotti (2003) que a formação do professor deve estar centrada sobre as práticas escolares dos professores, desenvolvendo na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação, baseando-se no diálogo e visando à redefinição de suas funções e papéis.

E esta redefinição de funções e papéis apareceu na pesquisa quando investigamos o atendimento tutorial da instituição em forma de sugestão para que haja maior delimitação da função do tutor que também atua junto com outros agentes. Para tal, a construção de um Manual do Tutor que abarcasse as especificidades da tutoria *online* seria bem-vindo, uma vez que o Manual que tivemos acesso está direcionado muito mais para a tutoria presencial.

Um aspecto que chamou a atenção neste trabalho e que configurou-se como um obstáculo e ao mesmo tempo como um desafio, foi a dificuldade no que diz respeito a adesão dos tutores para participarem do estudo; sendo assim, acreditamos ser necessário práticas mais frequentes de pesquisas e até mesmo de avaliação de desempenho para que, tanto os profissionais quanto a instituição, ampliem o *feedback* formal, nunca para punir, mas para corrigir rumos e avançar ainda mais.

Ações desta natureza podem aos poucos desmitificar as crenças e receios a respeito da avaliação das competências e habilidades que permeiam o imaginário de muitos educadores. É preciso lembrá-los que competência e habilidade são coisas diferentes, pois “o professor pode ser competente, ter conhecimentos profundos sobre determinada disciplina, e não ter habilidade prática de ensino, não saber ensinar. A educação não é só ciência, mas também é arte.” (GADOTTI, 2003 p. 44).

Vejamos que para educar é necessário que as pessoas tenham muito mais que currículo e técnica (que pode ser aprendida); é necessário também vocação, paixão (que

pode ser despertada), proximidade com o outro (que requer vontade) e principalmente postura de aprendiz (que requer consciência do infinito não saber). Por isso que ação-reflexão-ação significa, em outras palavras, a observação, o entendimento e a aceitação de nossas fragilidades, pois somente assim poderemos corrigir rumos na prática educativa e na vida como um todo.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para algumas reflexões sobre as práticas tutoriais dentro da perspectiva colaborativa e dialógica, contudo, outras pesquisas serão necessárias, pois é preciso ouvir o outro lado, ou seja, os alunos envolvidos nos processos educativos, para que tragam seu olhar sobre o assunto, ampliando assim as possibilidades das práticas docentes e das melhorias tutoriais que precisam adequarem-se a um contexto tão inconstante e mutante. Porém, esta inconstância, esta inconclusão nos chama à “consciência do inacabamento”, como alertou Paulo Freire com propriedade, e isto é extraordinário porque nos convoca ao movimento e ao aprendizado permanente.

## 6. Referências:

AZEVEDO, W. **Capacitação de Recursos Humanos para a Educação à Distância.**

Disponível em <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/crob.html>

Acesso em 03 de Nov. de 2010.

BATISTA, Lúcio, J. C. **Aprendizagem colaborativa mediada por computador.**

Disponível em <http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/06.pdf>

Acesso em 15 de Jan. de 2010.

BARROS, L.A. **Sistemas de Suporte a Ambientes Distribuídos para Aprendizagem Cooperativa.** COPPE/UFRJ, 1994. (Tese de Doutorado).

BEHRENS, Marilda, A. Projeto de Aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente. *In:* MORAN, José. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

CECHINEL, José C. **Manual do Tutor.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2001.

DILLENBOURG, Pierre. (1999) *What do you mean by learning and collaboration?* *In:* DILLENBOURG, P. (Ed). **Colaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches.** (p.1-19). Oxford: Elsevier, 1999.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ELIASQUEVICI, Marianne K. ; FONSECA, Nazaré A. **Educação a distância: orientações para o início de um percurso.** Belém: EDUFPA, 2009.

FLORES, Angelita M. **O Feedback como recurso para a motivação e a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância.**

Disponível em [www.abed.org.br/congresso2009/CD.../15520091182855.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2009/CD.../15520091182855.pdf).

Acesso em 16/11/2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13ª ed. 2006.

- \_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed. 2002.
- FREIRE, Paulo ; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 3ª ed. 1985.
- \_\_\_\_. **Boniteza de aprender**. Novo Hamburgo, Editora Feevale: 2003.
- HACK, R. Josias. **Afetividade em processos comunicacionais de Tutoria no Ensino Superior a Distância**.
- Disponível em [http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/VirtualEduca\\_2010\\_Hack.pdf](http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/VirtualEduca_2010_Hack.pdf)
- Acesso em 15 de Out. de 2010.
- JUNIOR, Guanis B. V. – **A pesquisa Qualitativa**.
- Disponível em [http://www.guanis.org/metodologia/a\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://www.guanis.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf)
- Acesso em 22 de Jan de 2011.
- KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- LAKATOS, Eva M. ; MARCONI, Marina. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.
- LUCKESI, Cipriano C. Ensino a Distância como alternativa. *In: Educação a Distância: referências e trajetórias*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 2001.
- MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MASETTO, Marcos. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In: MORAN, J. M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- NETO, Francisco, J.S.L. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. *In: SILVA, M.(org.) Educação Online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- NEVES, Yara. P; MERCADO. Luis P. *Evasão nos cursos distância: relato de caso*.

Disponível em <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/ponencias/art107.pdf>.

Acesso em 15 de Dez. de 2009.

NITZKE, Julio. A. ; CARNEIRO, Mára, ; GELLER, Marlise. **Criação de Ambientes e Aprendizagem Colaborativa.**

Disponível em <http://penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/acac.html#silva>

Acesso em 21 de Jan. de 2010.

OKADA, Alexandra L. ; SANTOS, Edméa. Comunicação educativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. *In Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004.

PALLOFF, Rena ; PRATH, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO ; ALMEIDA. Criando situações de Aprendizagem Colaborativa. *In: VALENTE; PRADO ; ALMEIDA. Educação a Distância Via Internet.* São Paulo: Avercamp, 2003.

RAMAL. Andréa. **A escola do futuro - Um novo perfil para o professor na era digital.**

Disponível em <http://teclec.psico.ufrgs.br/frajola/textos/entrevistaAndrea.html>.

Acesso em 08 de Fev. de 2010.

\_\_\_\_\_. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. *In: SILVA, M.(org.) Educação Online.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAMOS, Daniela K. **Possibilidades e formas de colaboração:** um estudo com alunos do ensino fundamental.

Disponível em [www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/5bDaniela.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/5bDaniela.pdf)

Acesso em 2 de Ago. de 2010.

SANTOS, Edméa. Articulação de saberes na EAD online – por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. *In: SILVA, M.(org.) Educação Online.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SARTORI, Ademilde. S. Educação a distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação. *In Revista Linhas*, Vol 3, N. 2, 2002.

Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/151>

Acesso em 15 de Set. de 2009.

\_\_\_\_\_. A comunicação na educação à distância: o desenho pedagógico e os modos de interação. In: *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 2007.

\_\_\_\_\_. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. In: **UNirevista** - Vol. 1, nº 3 : julho, 2006.

Disponível em: [http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Sartori.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Sartori.PDF)

Acesso em 25 de mai. de 2009.

\_\_\_\_\_. **A comunicação a distância**: O desenho pedagógico e seus modos de interação.

Disponível em

<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/19913/1/Ademilde+Silveira+Sartori.pdf>

Acesso em 06 de Jul. De 2010.

\_\_\_\_\_. The social contribution of distance education. In LITTO, Frederic. M. ; ROMA, Beatriz. **Distance Learning in Brazil: best practices**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

SARTORI, Ademilde ; ROESLER, Jucimara. **Educação Superior a distância**: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Karine. O ambiente de aprendizagem UDESC Virtual: suporte tecnológico para uma inovação pedagógica. In **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Na contramão da Universidade Corporativa. Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Karine. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a gestão da comunicação em Educação a Distância. In Anais do IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação. Ponta Grossa, 2002b.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel M. (Org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sala de Aula Interativa**. Quartet: Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sala de Aula Interativa**: a educação presencial a distância em sintonia com a era



digital e com a cidadania.

Disponível em: [http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto\\_0008.html](http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0008.html)

Acesso em 05 de Fev. de 2010.

SILVA. Marco; CLARO. Tatiana. **A Docência Online e a Pedagogia da Transmissão.**

Disponível em <http://www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf>.

Acesso em 30 de Ago. de 2009.

SILVA. Marco; SANTOS, Edméia. Desenho didático interativo na educação on-line. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 9 (2009), pp. 267-287.

SHOR, Ira ; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SOUZA. Carlos A. de, et al. Tutoria como espaço de interação na Educação a Distância. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004.

SOUZA, Alba ; SARTORI, Ademilde ; ROESLER, Jucimara. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *In: Revista Diálogos Educacional*. Curitiba, v.8, n. 24, p. 327-339, maio/ago.2008.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Patrícia L.; ALCÂNTARA, Paulo R. e IRALA, Esrom A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

TORRES, Patrícia L. **Laboratório On-line de Aprendizagem**: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual Eureka@Kids.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>

Acesso em 21 de Jan. de 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN ZANTEN, Agnès. **Pesquisa qualitativa em educação**: pertinência, validade e generalização.

Disponível em [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2004\\_01/03\\_artigo\\_zanten.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf)

Acesso em 22 de Jan. de 2011.

VENTURA, Magda M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**

Disponível em

[http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)

Acesso em 11 de Abr. de 2010.

## **7. ANEXOS**

### **7. 1 Carta Explicativa**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**  
**CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO - PPGE**

Caro tutor ou tutora:

Estamos realizando uma pesquisa que visa identificar e analisar as estratégias de interação instauradas entre tutores/professores e alunos do Curso de Pedagogia a Distância, do CEAD/UDESC, para tanto, presente entrevista tem a finalidade de coletar dados a respeito das relações de interação entre tutores/professores e alunos esperando contribuir para aumentar a qualidade das práticas tutoriais na educação a distância.

Solicitamos a gentileza de que todas as respostas às perguntas formuladas sejam respondidas a fim de se alcançar as informações necessárias para o propósito da pesquisa. Seu anonimato é garantido, não havendo a necessidade de identificar-se. Desde já agradecemos à atenção dedicada na participação deste instrumento de pesquisa

Atenciosamente,

Simone de Oliveira Ferreira - Mestranda em Educação pela UDESC  
Ademilde Silveira Sartori - Orientadora de Pesquisa

Florianópolis, dezembro de 2010.