

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERLINDA MARTINS BATISTA

**INTERAÇÕES EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS,
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**CAMPO GRANDE/MS
2013**

ERLINDA MARTINS BATISTA

**INTERAÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirley Takeco Gobara

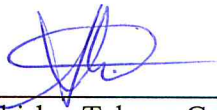
**CAMPO GRANDE/MS
2013**

ERLINDA MARTINS BATISTA

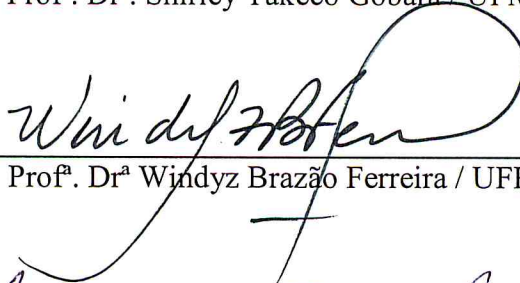
**INTERAÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutor

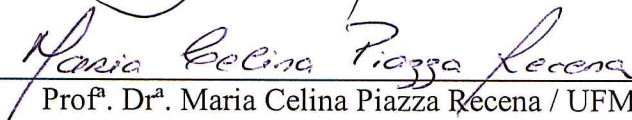
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Shirley Takeco Gobara / UFMS




Prof.^a. Dr.^a Windyz Brazão Ferreira / UFPB



Prof.^a. Dr.^a. Maria Celina Piazza Recena / UFMS



Prof.^a. Dr.^a. Suely Scherer / UFMS



Prof. Dr. Gil da Costa Marques / USP

Campo Grande-MS, 16 de maio de 2013

Aos meus pais,
Aos meus irmãos e irmãs,
Ao meu filho, Luciano,
À minha nora, Nathália,
À minha filha, Daphne,
Ao meu enteado, Marcelo,
Ao meu esposo, Walter.

À Profª Drª Shirley Takeco Gobara, profunda gratidão pela **inteiração** e orientação.

À Professora Windyz B. Ferreira, gratidão pelas valiosas contribuições.

À Professora Maria Celina Piazza Recena, agradecimentos por participar da banca,

À Professora Suely Scherer, agradecimento pelas análises criteriosas e sugestões,

Ao Professor Gil da Costa Marques, gratidão pela sua participação na banca.

Aos professores do curso de Doutorado em Educação/2009, gratidão pelas interações.

Aos colegas do Doutorado em Educação/2009, gratidão pelos compartilhamentos.

Ao Grupo de Estudos - GT de VYGOTSKY/GINPEC/UFMS, obrigada pelas parcerias.

Ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa no Ensino de Ciências/GINPEC/UFMS, gratidão.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação/GEPPE/UFMS, obrigada.

Ao corpo docente do Curso de Pedagogia a Distância da UFMS/2008, gratidão imensa.

Às tutorias presenciais e a distância da Pedagogia a Distância da UFMS/2008, grata.

Às Coordenadoras e Coordenadores dos 10 pólos do curso, muitos agradecimentos.

Às e aos acadêmica(o)s da Pedagogia a Distância dos 10 Pólos, obrigada.

À Coordenadora de Tutoria do Curso de Pedagogia a Distância da UFMS/2008, grata.

À Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância da UFMS/2008, muito obrigada.

À Chefe da Coordenadoria de Educação a Distância - CED/PREG/UFMS, gratidão.

Aos primos, Alfredo B. de Souza Filho e Lígia E. de Souza, muitos agradecimentos.

Ao Horacio Pôrto Filho, pelo apoio e impressão deste relatório de tese, muito obrigada.

A Glenir (auxiliar de serviços), pela digitação dos dados, muito grata.

À secretária do Programa de Pós-graduação, Liliane, muito obrigada.

Aos técnicos da Biblioteca UFMS; Waldomiro, Aloízio, Eliane e Roberto, gratidão.

A Elaine dos Santos, gratidão imensa pela revisão criteriosa deste trabalho.

À amiga Jacqueline Mesquita, muita gratidão pelo apoio na formatação do trabalho.

EPÍGRAFE

“Não é possível transformar uma realidade sem conhecê-la profundamente. Não é possível esse conhecimento sem o rigor da pesquisa. A abrangência e a profundidade da transformação dessa realidade podem depender da qualidade da pesquisa e da validade dos conhecimentos por ela produzidos” (GAMBOA, 1988, p. 149).

RESUMO

O presente estudo investigou o processo de interação no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - turma 2008, realizado em dez polos localizados nos estados de MS, PR e SP em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Objetivou analisar os problemas limitadores dos processos de interação favoráveis à aprendizagem vivenciados pelos participantes do curso. Fundamentou-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético num paradigma crítico e no aporte teórico das ideias Vygotskynianas sobre a organização e a regulação da base educativa, por meio das interações, para promover a aprendizagem. Na presente tese, defende-se a concepção de interação materializada no conceito de **inteiração**. A inteiração é oriunda do ato de estar inteiro, completo, nas discussões, nos debates, formulando ideias, compartilhando opiniões, conhecimentos, informações, e nas relações socioculturais e históricas que se estabelecem entre os participantes do contexto educativo, tanto em ambientes virtuais de aprendizagem-AVA quanto nos encontros presenciais, com a finalidade de alcançar a aprendizagem. A abordagem metodológica é a da pesquisa qualitativa em educação, cujos instrumentos de coleta dos dados foram questionários semiabertos, aplicados aos 210 estudantes voluntários; entrevistas semi-estruturadas com 15 tutores presenciais, quatro tutoras a distância, 22 estudantes e 10 coordenadores do curso, somadas à observação do ambiente virtual, do encontro presencial e análises da Proposta Pedagógica à luz das normatizações educacionais. As análises dos resultados evidenciaram que a interação é concebida como “comunicação” (troca de opiniões, de conhecimentos e experiências) para 131 entre 210 estudantes questionados e seis tutoras presenciais entre 15 entrevistadas. A interação como “relação” é concebida por duas tutoras a distância entre quatro e por uma entre três professoras entrevistadas. Entretanto, os processos interativos observados e analisados demonstraram uma concepção de interação limitada às ações de tirar dúvidas e dar respostas pelo tutor. Os resultados indicaram que a interação com o professor é requerida pelos estudantes e tutoria, sugerindo a influência da educação presencial e a ausência da cultura de EaD ou de educação *online*. O uso do AVA para fomentar e realizar interações entre os participantes foi pouco utilizado por esses sujeitos do curso, abrangendo aí a própria coordenação de tutoria, os professores, tutores presenciais/a distância e os estudantes. A comunicação realizada no ambiente virtual e no encontro presencial mostrou um caráter unidirecional e pouco interacionista. A ideia é de que essa abordagem de ensino e aprendizagem requer tutoria presente e comprometida com a interação colaborativa, mediação e interação numa perspectiva dialética, no sentido da **inteiração pedagógica**. Esse estudo apresenta contribuições para a reflexão dos cursos de formação a distância, híbridos e semi-presenciais, e sugere que novas pesquisas busquem investigar a **inteiração** em cursos completamente a distância. Finalmente, propõe uma **inteiração** na formação pedagógica, que privilegie os princípios da ação comunicativa dialética, numa abordagem histórico-cultural e social, e contribua para o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes para que esses possam atuar de modo crítico e compartilhado visando ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação a Distância. Ambientes virtuais. Interação. Instituição pública.

ABSTRACT

This study investigated the interaction process in the course of Distance Pedagogy from the Federal University of Mato Grosso do Sul – class 2008, developed in ten poles located in the states of MS, PR and SP in partnership with the Open University of Brazil – UAB. Its objective was to analyze the limiting problems of the interaction processes propitious to learning experienced by the course participants. It was based in the assumptions of the historical and dialectical materialism in a critical paradigm and in the theoretical of Vygotskyan ideas about organization and regulation of the educational base, by means of interactions, to promote learning. In this thesis, the conception of interaction materialized in the **whole action** concept is defended. The **whole action** comes from the act of being full, complete, in discussions, in debates, formulating ideas, sharing opinions, knowledge, information, and in the sociocultural and historical relations that are established between the participants of the educational context, both in virtual learning environments – VLE, as well as in physical meetings, with the goal of achieving learning. The methodological approach is the one of qualitative research in education, whose instruments of data collection were semi open questionnaires, applied to 210 volunteer students; semi structured interviews with 15 classroom tutors, four distance learning tutors, 22 students and 10 course coordinators, together with the observation of the virtual environment, of the physical meeting and analysis of the Pedagogical Proposal in light of educational norms. The analysis of results evidenced that the interaction is conceived as “communication” (exchange of opinions, knowledge and experiences) for 131 among 210 questioned students and six classroom tutors among the 15 interviewed ones. The interaction as “relation” is conceived by two distance learning tutors among four and by one of the interviewed teachers. However the interactive processes observed and analyzed demonstrated a conception of interaction limited to the actions of answering questions and clearing doubts by the tutor. The results indicates that the interaction with the teacher is required by students and tutors, suggesting the influence of classroom education and the lack of Distance Learning or online education culture. The use of VLE to foster and perform interactions among the participants was little used by those subjects of the course, encompassing in this even the coordination of tutors, the teacher, classroom/distance tutors and the students. The communication in both the virtual environment and in the physical meetings showed a unidirectional and little interactionist character. The idea is that this approach of teaching and learning demands a tutor physically present and compromised with the collaborative interaction, mediation and interaction in a dialectical perspective, in the sense of pedagogical **whole action**. This study presents contributions for the reflection of distance learning, hybrid and semi presence courses, and suggests that new research seeks to investigate the **whole action** in courses totally performed at distance. Finally, it proposes a **whole action** in the pedagogical training, that favors the principles of dialectic communicative action, in an historical-cultural and social approach, and contributes for the appropriation process of the knowledge by students so that those may act in a critical and shared way aiming to their development and learning.

KEY-WORDS:

Distance Learning. Virtual Environments. Interaction. Public Institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem relativa ao Polo de Apiaí .	133
Figura 2 – Tela relativa ao Fórum de Notícias com os últimos avisos de 2011	135
Figura 3 – Tela com Mensagem para os estudantes, dentro do “fórum de notícias”	136
Figura 3a - Tela com Mensagem para os estudantes, dentro do “fórum de notícias”	137
Figura 4 – Tela do AVA: Fórum de Discussão – OBRIGATÓRIO da Disciplina: Pesquisa Educacional	148
Figura 5 –Orientações para os estudantes da Disciplina: Pesquisa Educacional – turma Apiaí	150

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Trecho entre Siqueira Campos e Apiaí.	90
Foto 2 - Pólo de Apiaí – Os estudantes respondem ao questionário da pesquisa.	102
Foto 3 – Pólo de Água Clara – Entrevista com a tutora presencial	103
Foto 4 – Pólo de Camapuã – Entrevista com tutor presencial	104
Foto 5 – Pólo de Nova Londrina – Entrevista com 03 estudantes	104
Foto 6 – Pólo de Paranavaí – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras	105
Foto 7 – Pólo de São Gabriel do Oeste – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras.....	106
Foto 8 – Pólo de Rio Brilhante – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras .	107
Foto 9 – Pólo de Siqueira Campos – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – A formação da Tutoria Presencial	91
QUADRO 2 – Experiência na Docência da Tutoria Presencial	98
QUADRO 3 – A formação da Tutoria a Distância	99
QUADRO 4 – A experiência da Tutoria a Distância e Instituições em que atuam	100
QUADRO 5 – A formação das Professoras Entrevistadas	100
QUADRO 6 – A experiência das Professoras Titulares e Auxiliar e Instituições em que atuam	101
QUADRO 1A – Discursos sobre a Interação de quatro estudantes entrevistados em Apiaí	123
QUADRO 1CG – Depoimentos de 01 estudante de Cidade Gaúcha, - concepção de Interação	124
QUADRO 1CO – Concepção de interação dos estudantes de Cruzeiro do Oeste	125
QUADRO 1NL – Concepção de interação dos estudantes de Nova Londrina	126
QUADRO 1RB – Concepção de interação de dois estudantes do pólo de Rio Brilhante – MS	129
QUADRO 1TD – -Síntese das concepções de EAD de 04 tutoras a distância	175
QUADRO 1P - Síntese das Categorias da Interação - visão dos professores	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produtos encontrados nas bases de dados pesquisadas	53
Tabela 2 – Quantidade de Trabalhos do GT 16 – ANPED 2000-2009	54
Tabela 3 - Produtos selecionados de 188 do GT 16 da ANPED	54
Tabela 4 – Nove Comunicações do GT 16 e uma do GT 19 da ANPED	55
Tabela 5 – Pesquisa no Scielo	56
Tabela 6 – Participantes pesquisados	92
Tabela 7 - Dados gerais de Identificação dos sujeitos dos 10 polos investigados.	93
Tabela 8 – Visitas aos Pólos e Procedimentos no ano de 2011	109
Tabela 9 – Categorias da concepção de interação dos estudantes	117
Tabela 10 – Total de tópicos de mensagens postadas em todos os fóruns da Disciplina Pesquisa Educacional dos 10 Pólos.	142
Tabela 11 – Categorias da concepção de interação na visão da tutoria presencial	171

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem AVA

AVA MOODLE – Ambiente virtual de aprendizagem MOODLE

EAD – Educação a Distância

ANPED – Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação

SCIELO – Science Library

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONTEM E HOJE: AMBIENTES E CONCEITOS	21
1.1 A EaD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS...	36
1.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	38
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A EaD	48
1.4 A REVISÃO DE LITERATURA	49
1.5 INTERAÇÕES NA EaD: SIGNIFICADOS	61
2 REFERENCIAL TEÓRICO - VYGOTSKY E A INTERAÇÃO	65
2.1 A INTERAÇÃO ENTRE EDUCANDO E EDUCADOR: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	66
2.2 VYGOTSKY E UMA LEITURA BREVE DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	69
3 METODOLOGIA	77
3.1 O PRESSUPOSTO SÓCIO-HISTÓRICO NA PESQUISA EDUCACIONAL	77
3.2 TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A METODOLOGIA	82
3.3 OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS	85
3.4 O CAMPO DE PESQUISA	86
3.5 QUESTÕES ÉTICAS EMERGENTES	112
4 AS RELAÇÕES INTERACIONAIS NA FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	114
4.1 ANÁLISES DA CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO NA VISÃO DOS ESTUDANTES	114
4.2 OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE PARTICIPANTES NOS FÓRUMS DO AMBIENTE VIRTUAL	131
4.3 DEPOIMENTOS DA TUTORIA SOBRE A INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL – ENTREVISTAS	163
4.4 CONCEPÇÕES DE INTERAÇÃO DAS PROFESSORAS	175
5 INTERAÇÃO ESPERADA NA FORMAÇÃO INICIAL A DISTÂNCIA	181
5.1 DAS CARACTERÍSTICAS	181
5.2 DOS LIMITES	184
5.3 DAS POSSIBILIDADES	191
CONCLUSÕES	195
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES	208
ANEXOS	253

INTRODUÇÃO

A questão da interação em situações didáticas cotidianas dos ambientes escolares presenciais ou virtuais tem sido objeto de preocupação de educadores e pesquisadores pela sua complexidade e importância, em particular, para os cursos a distância e semi-presenciais. Para Moran (2002, p. 1), a educação diferencia-se pelos seguintes modelos:

a educação presencial, a semi-presencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. [...] A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação.

Diante dessa diferenciação, o curso a distância investigado no presente trabalho é enfocado de forma aprofundada a partir do problema da interação vivenciado entre os seus participantes, representados pelos estudantes, as tutorias e a(o)s professora(s). Embora esse curso seja denominado pedagogia a distância, na prática, configura-se como uma pedagogia no modelo semi-presencial, ofertada por uma instituição pública de ensino superior, a saber, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, parceira da Universidade Aberta do Brasil – UAB¹. Esse curso realiza-se com o suporte de dez (10) polos instalados em três estados do país, representados pelos estados de Mato Grosso do Sul (MS), Paraná (PR) e São Paulo (SP).

Nesse âmbito, o problema foi considerado a partir das observações realizadas sobre as comunicações entre estudantes, tutoria e professores, doravante, designados participantes do curso. Esses problemas compõem a historicidade do objeto de pesquisa e deram origem à questão da interação, cuja problemática ficou ainda mais evidenciada na investigação realizada. Portanto, o objeto de estudo deste trabalho é a interação virtual e/ou presencial observada e abordada no curso de pedagogia mencionado.

O referido curso foi usado como campo empírico para discutir a questão da interação à luz dos referenciais de Vygotsky (2001, 2003 e 2008) e dos estudos de sua equipe composta por Luria (1988) e Leontiev (2003). As investigações e explicações desses autores a respeito da internalização das funções psíquicas superiores que ocorrem a partir da ontogênese e da influência cultural e social sobre o sujeito fundamentaram as análises das interações em

¹ A UAB constitui “um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (UAB/CAPES/MEC, 2012).

ambientes virtuais de aprendizagem nesta pesquisa. Em particular, na relação dialética que também é social, histórica e cultural, em que cada sujeito participa de modo a estabelecer uma interação numa ação de inteirar-se do contexto sociocultural e do campo das ideias em debate para possibilitar, por meio da mediação dialógica, a apropriação de novos conhecimentos.

Em tal contexto educativo dialético, os sujeitos, ao interagirem o que ocorre tanto entre os estudantes como também entre as tutorias e os professores, transformam e, ao mesmo tempo, são transformados pelo conhecimento e aprendizagem alcançadas. O processo de aprendizagem constitui-se, assim, da inteiração ou interação dialética, concebida e proposta, aqui, como uma interação contínua entre todos os participantes do curso, de modo que todos participem completamente de todos os eventos do ambiente (presencial e/ou virtual) e estejam inteiros em todos os espaços e discussões, com o objetivo de viabilizar a aprendizagem de novos conhecimentos, mediada pela ação dialógica entre os sujeitos. Assim sendo, esses referenciais ampliaram e respaldaram as discussões e reflexões sobre a temática das interações entre os participantes do curso estudado.

Na perspectiva desses referenciais, foram realizados os procedimentos da pesquisa, a saber, a coleta dos dados que abrangeu as observações do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e dos encontros presenciais, as entrevistas e a aplicação dos questionários entre os participantes. As análises desses dados foram norteadas pela categorização de Bardin (2006), com o propósito de sugerir elementos que promovam um aprimoramento do fazer pedagógico, seja presencial ou virtual. Considerando-se que, em diversas Instituições de Ensino Superior – IES, esse modelo de parceria com a UAB tem sido realizado na oferta de cursos de graduação e licenciaturas a distância no país, o presente curso de pedagogia, escolhido como campo empírico para esta investigação, pode ser visto como uma amostra, uma parcela singular, desse universo em que se faz Educação a Distância – EaD² hoje.

As experiências com a Educação a Distância por meio desse curso e de outras licenciaturas ofertadas na instituição foram possibilitadas a partir das políticas públicas de EaD do governo federal incentivadas no cenário nacional com a execução da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em especial no que se refere ao artigo 87 que determina a oferta de cursos a distância em regiões sem acesso ao nível superior (NEVES, 2005).

² Neste trabalho, privilegia-se o termo Educação a Distância - EaD ao invés de Ensino a Distância. Essa preferência dá-se porque a expressão educação a distância abrange mais campos dentro da área da educação. “Na expressão ‘ensino a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra ‘educação’ que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada.” (MORAN, 2002, p. 01, aspas do autor).

Observa-se que a instituição ofertante do curso em investigação, no momento em que ofereceu essa modalidade de educação, sob organização da UAB e do Ministério da Educação e Cultura – MEC, apresentava para essa universidade um novo modelo de EaD (MORAN, 2003)³. Nessa IES, esse modelo é considerado novo porque, até a oferta dessa graduação a distância, não havia, no âmbito de sua coordenadoria de Educação a Distância, nem dos demais departamentos dessa IES, a oferta de cursos de graduação a distância com a utilização de ambiente virtual de aprendizagem, a despeito de toda a historicidade e avanços que abrangem o uso de tecnologias educacionais tanto nos cursos presenciais quanto na EaD no país.

Diante do desenvolvimento das tecnologias educacionais na atual sociedade da informação, a EaD é favorecida, embora seja necessária a adaptação e a inclusão destas nas atividades dessas instituições de ensino, tanto no superior quanto no básico, conforme Belloni (2001), sob pena de a instituição educacional tornar-se obsoleta e desatualizada em relação aos sistemas econômicos resultantes da globalização.

Partindo-se do fato que o sistema UAB/MEC estabelece parceria com outras universidades do país na oferta de licenciaturas a distância, acredita-se que o curso em estudo traduz a realidade de outros cursos superiores a distância implementados no Brasil, atualmente, em virtude de seu formato obedecer aos parâmetros designados pelo sistema UAB⁴.

Estudos como este podem contribuir no sentido de provocar avanços nessa modalidade de educação. Portanto, a defesa desta tese fundamenta-se nos resultados da investigação dos processos de interação em relação à aprendizagem, realizados no curso de pedagogia a distância da UFMS/UAB – Turma 2008, mais especificamente, no levantamento de seus limites e possibilidades, os quais deram origem à questão-problema: Quais são os limites e as possibilidades de interação tanto no ambiente virtual de aprendizagem, quanto nos encontros presenciais do curso de formação inicial de professores, pesquisados nessa instituição pública de ensino?

³ O modelo dos cursos a distância da UFMS, antes da criação e parceria com o sistema UAB, era caracterizado como educação semi-presencial sem utilização de ambiente virtual. Moran (2002) denomina educação semi-presencial aquela em que o curso divide-se em parte com aulas presenciais e parte a distância.

⁴ Esse sistema, de acordo com informações contidas no portal da entidade, foi instituído pelo decreto 5.800 de oito de junho de 2006, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, com o propósito de desenvolver a modalidade da educação a distância e a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Com essa iniciativa, o poder público incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, suprimindo a carência de professores qualificados para a educação básica das escolas públicas do interior do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em julho de 2012.

E para investigar essa questão-problema foram determinados os objetivos: geral e específicos descritos a seguir.

OBJETIVO GERAL

- Analisar os problemas limitadores dos processos de interação favoráveis à aprendizagem vivenciados pelos participantes do curso de formação inicial de professores na modalidade da EaD.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as concepções de interação, segundo as visões dos participantes que compartilham academicamente dos tempos e espaços presenciais e virtuais do curso em estudo;
- Investigar as concepções de interação na literatura e definir parâmetros que caracterizam a interação entre os participantes dos ambientes virtuais de aprendizagem;
- Identificar os limites e as possibilidades de interação dialética no curso de Pedagogia a Distância de uma IES Pública oferecida no período de 2008 a 2012;
- Resignificar o conceito de interação numa concepção dialética na perspectiva do materialismo histórico e social, a partir do curso em estudo.

Além dos objetivos explícitos, esta pesquisa teve a intencionalidade de propor alternativas para a superação dos limites que abrangem a realidade do curso estudado e também de outros cursos de licenciatura a distância. Ao mesmo tempo, procurou ampliar as ideias sobre as possibilidades que se descortinam apesar da realidade e das dificuldades que se impõem em alguns cursos a distância a fim de que os cursos a serem oferecidos na modalidade de EaD propiciem uma aprendizagem efetiva a partir de uma participação maior dos professores, tutores e estudantes no ambiente virtual de aprendizagem.

Contextualizando as diretrizes do governo federal para a área educacional e as suas metas de formação de professores para a educação básica e, ainda, a finalidade do sistema UAB de formar professores com o intuito de baixar os índices do IDH⁵ e do IDEB nas regiões

⁵ IDH – Índice de desenvolvimento humano.

interioranas brasileiras, cumprindo, assim, as metas explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE (MEC, 2010), para o período 2011-2020, mostrado nas conclusões deste relatório, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa no curso de pedagogia mencionado.

O presente relatório de tese foi organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo contextualiza a EaD ontem e hoje e o uso do ambiente virtual de aprendizagem, fechando-se com a revisão da literatura e o estado da arte sobre a interação em ambientes virtuais.

No segundo capítulo, são discutidas as ideias de Vygotsky sobre as relações sociais que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, compondo o “Referencial Teórico”. Essas ideias nortearam o tratamento dos dados em direção à tese proposta de uma interação com características da interação⁶ numa perspectiva dialética e Vygotskyniana,

No terceiro capítulo, a questão do método tem lugar, e, nele, são apresentados, em seu primeiro item, os aspectos metodológicos, dados pelos procedimentos com relação à observação do ambiente virtual de aprendizagem, às aplicações dos questionários, às visitas ao campo empírico e às entrevistas aos participantes, bem como o período de realização da pesquisa, cuja duração ocorreu de 2009 a 2013, junto aos 264 sujeitos envolvidos com o curso citado, apresentados na Tabela 6 do capítulo da Metodologia. No segundo item desse capítulo, são apresentadas as discussões teóricas que fundamentaram a metodologia escolhida, o tipo de pesquisa e os instrumentos para as categorizações e análise dos dados.

O quarto capítulo abrange a apresentação e a observação do ambiente virtual de aprendizagem – nesse caso, definido como o AVA desenvolvido em plataforma *moodle*, as análises da configuração dos fóruns desse ambiente e os depoimentos colhidos nesses espaços de interação virtual. Aborda-se também, nessa seção, o tratamento dos dados coletados nos questionários, as análises dos quadros-síntese das categorias extraídas, bem como as análises dos dados obtidos nas entrevistas com os estudantes, professores, tutoria a distância, tutoria presencial, coordenadores presenciais e coordenadores a distância.

O quinto capítulo apresenta as características, os limites e as possibilidades da interação numa culminância dos resultados das análises.

Por fim, nas conclusões, são apresentadas as reflexões promovidas por esta pesquisa, tanto no plano individual, quanto no coletivo, e que devem contribuir, desde já, para o meio acadêmico, seja com relação aos seus pressupostos metodológicos, às análises e tratamento dos dados, ou no que tratam os referenciais teóricos analisados que dispõem aos estudantes aportes filosóficos para a fundamentação de suas relações cotidianas escolares e também para as políticas públicas da EaD.

⁶ Negrinho da autora deste trabalho

Cumprindo as normas do trabalho científico, os elementos pós-textuais apresentam as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

Assim, o próximo capítulo abre este relatório de tese e apresenta uma breve contextualização da EaD ontem e hoje, relaciona-a ao item sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, à revisão da literatura e fecha o primeiro capítulo com o estado da arte.

1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONTEM E HOJE: AMBIENTES E CONCEITOS

Este capítulo trata da Educação a Distância, ontem e hoje, a “Revisão da Literatura”, e o “Ambiente Virtual de Aprendizagem”. Entre outros objetivos, este capítulo apresenta um olhar sobre a EaD de ontem, com a intencionalidade de ressaltar os seus limites, as suas características, agrupando elementos dessa modalidade com os quais se tem defrontado para apontar as possibilidades que se abrem ao seu devir.

A EaD ontem e hoje só pode ser discutida no interior do campo de conhecimento da educação. Os processos educativos à distância ou presenciais são norteados pelos princípios basilares da educação e orientam-se para a construção de um cidadão democrático e consciente de sua cidadania, conforme prevê a constituição brasileira. Assim, antes de tratar a EaD ontem e hoje, faz-se necessária uma breve discussão sobre as questões relativas ao espaço e ao tempo que diferenciam a educação presencial da educação a distância.

Ao discutir o processo educativo e as questões espaço-temporais associadas aos padrões de comunicação, Fiorentini (2005, p.20) afirma:

O processo educativo, como ação sistemática da sociedade sobre seus membros, desenvolve-se por meio de complexa rede de interações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que aprendem, os sujeitos que ensinam e as instituições sociais, particularmente as educativas. Essas interações são viabilizadas por meio de critérios e padrões organizacionais que definem estruturas sociais de participação, suas modalidades, seus conteúdos e suas formas, a partir da intencionalidade básica de socializar e educar os cidadãos.

Nos processos educativos presenciais ou a distância, as variáveis de tempo e de espaço combinam-se de acordo com a intenção educacional da instituição e de suas disponibilidades de tecnologias, de informações, de comunicações e dos recursos humanos que permeiam esses ambientes. Fiorentini (2005) destaca que é preciso estar alerta para a qualidade positiva implícita na educação presencial e a qualidade negativa implícita na educação a distância. Em ambos os modelos, é preciso observar parâmetros que garantam o estabelecimento de relações sociais, recursos, métodos e intenções que propiciem a aprendizagem independente do tipo de modelo, se com a presença física ou virtual.

Segundo Fiorentini (idem), as novas dimensões de espaço e de tempo, que tomam conta da educação, produzem diferenciações nos conceitos espaço-temporais. A autora afirma que: “A velocidade com que essas diferenciações estão cada vez [...] menos duais torna-nos conscientes de sua faceta dialética e dialógica e nos sinaliza a necessidade de reconceptualizar,

ressignificar e relativizar os conceitos de presença e distância, [...]” (FIORENTINI, 2005, p. 20).

Ciente de que os conceitos de espaço e de tempo precisam ser repensados e do fato que a educação presencial e a distância têm assumido novas configurações com o uso da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem, a autora sugere ressignificar também os conceitos de presença e distância. A presencialidade e a virtualidade parecem distinguir os modelos de EaD de ontem e de hoje e, segundo Moran (2003, p.1), “o presencial se virtualiza e a distância se presencializa”. Os modelos de EaD de ontem e de hoje mostram-se diversificados na medida em que vários recursos tecnológicos são utilizados. Conforme Moran (2002, p. 01), o ensino a distância é antigo, tendo início nas cartas de Platão e nos textos bíblicos como as epístolas de São Paulo.

A EaD de ontem, segundo Giusta (2003), teve origem nas experiências de educação a distância ocorridas no século XIX, mais precisamente em 20 de março de 1828, num anúncio do jornal de Boston, que divulgava um curso de taquigrafia para as pessoas da região, que receberiam todo o material do curso semanalmente em casa. De acordo com a autora, o preconceito com relação à educação a distância pode estar nessa origem, pois esta era destinada àqueles marginalizados que não conseguiram escolarizar-se no tempo certo.

Essa concepção de EaD começou a mudar no final do século XIX, em 1892, quando a Universidade de Chicago e outras universidades americanas abriram cursos por correspondência. Um acontecimento, em 1969, mudou a realidade da EaD no contexto internacional com a criação da Universidade Aberta da Grã-Bretanha – a Open University, conforme Giusta (2003) menciona. A abertura da Universidade Aberta da Grã-Bretanha foi seguida de ações nesse rumo por parte da FernUniversistät, na Alemanha, e da UNED, na Espanha, nas quais foram formulados programas de graduação e pós-graduação para estudantes do mundo inteiro.

A EaD na América Latina, conforme Giusta (2003), surgiu com o nascimento da Universidade Autônoma do México e nos sistemas de EaD da Universidade de Brasília/UNB, da Universidade de Honduras e dos programas de educação a distância da Universidade de Buenos Aires.

No Brasil, a EaD já existe desde 1941 e Preti (2005) ressalta que a EaD no Brasil destaca-se por volta da década de 1960. Na década de 70, Giusta (2003) afirma que, com base no modelo de EaD da Open, surgem iniciativas nas universidades canadenses, na Universidade Aberta da Venezuela e na Universidade Estatal da Costa Rica.

A partir da década de 80, surge o “*ensino telemático*”⁷ quando as telecomunicações começam a ser integradas aos processos de EaD, segundo Scherer (2005, pp. 15-16). O uso da informática potencializa a emissão por rádio e televisão e a realização da audioconferência e videoconferência.

É preciso considerar as discussões de Giusta (2003, p.29) sobre o ideário da Revolução Francesa que instituiu a democratização da educação republicana influenciada pela educação de massa inspirada no estilo fordista de produção industrial, cujas consequências afetaram a educação presencial, a qual esteve também fundamentada por um período na perspectiva behaviorista de aprendizagem. A partir dos anos de 1980, Giusta (2003, p. 30) afirma que um novo modelo de educação a distância consolida-se “rivalizando” com o modelo fordista até então predominante. A nova proposta baseia-se numa linha epistemológica construtivista, cuja defesa propõe uma educação mais aberta, mais flexível, mais atenta ao contexto sociocultural e às singularidades dos estudantes, concebidos, agora, como os principais responsáveis por sua aprendizagem e desenvolvimento.

Desde então, outras iniciativas dessa modalidade foram implementadas no país, tais como o Projeto Minerva⁸, o Logos I⁹ e Logos II¹⁰, Telecurso 2000¹¹, e, na última década; Salto para o Futuro e TVEscola¹², Programa Mídias na Educação¹³ e Proformação¹⁴.

Scherer (2005) lembra que, ao final do século passado (década de 1990-2000), há uma “explosão” da ideia de fazer EaD com o uso da Internet. Em conformidade com Giusta(2003),

⁷ Itálico da autora citada

⁸ O projeto Minerva foi criado em 1970 pelo governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudanças radicais no processo educativo com a utilização de rádio e televisão. Foi concebido pelo Ministério da Educação, pela Fundação Padre Anchieta e pela Fundação Padre Landell de Moura com base na Lei 5692, cuja ênfase foi a educação de massa para os adultos.

⁹ Projeto LOGOS I – fase experimental do Projeto LOGOS II implantado em 1975, cujo objetivo era qualificar professores leigos para a atuação no magistério das séries iniciais do primeiro grau de quatro regiões federadas: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima. (ANDRÉ E CANDAU, 1983, p. 2).

¹⁰ Projeto LOGOS II, Projeto de ensino no estilo supletivo que funcionava mediante o uso de módulos instrucionais, com o objetivo de habilitar professores em nível de segundo grau para lecionar no magistério das quatro primeiras séries do primeiro grau nas regiões federadas mencionadas na descrição do LOGOS I. (idem).

¹¹ Telecurso 2000 é um programa de educação a distância brasileiro, mantido pela Fundação Roberto Martinho, exibido pela TV Globo, cujo conteúdo abrange teleaulas destinadas ao ensino médio e fundamental, além de módulos para o ensino profissionalizante conforme dados disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso_2000>

¹² O programa Salto para o futuro é transmitido de segunda a sexta-feira pela TV Escola e tem como proposta a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e também para a educação infantil, segundo as informações obtidas no portal do Ministério da Educação e Cultura.

¹³ O programa Mídias na educação constitui um programa de educação a distância com estrutura modular destinado aos professores da educação básica, cujo objetivo é proporcionar formação continuada no sentido de habilitar esses profissionais da educação para o uso das tecnologias e dos recursos midiáticos em sala de aula.

¹⁴ Segundo Moraes (2011, p. 01) “Dentro do agora extinto SEED/MEC1 destacava-se o Programa de Formação de Professores Leigos, PROFORMAÇÃO, que foi criado, segundo os documentos oficiais, em 1999, como curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância”, com o objetivo de formar docentes que exercem a profissão sem habilitação legal nas escolas públicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

a incorporação da utilização das redes de satélites, das correspondências eletrônicas, as associações de outras mídias tornaram o fazer pedagógico a distância mais interativo.

Existe entre os estudantes a concepção de que o curso a distância pode ser de fácil realização, não implicando o rigor metodológico e teórico para a aquisição do conhecimento apresentado pelo ensino presencial tradicional, conforme afirmam Marques e Cavalcanti (2009, p. 7):

Culturalmente, ainda prevalece o pensamento de que cursos a distância são mais fáceis e não requerem tanto esforço por parte do aluno e isso, por si só, já é motivo suficiente para que vários deles não se interessem em conhecer ou participar de cursos nessa modalidade. Contudo, o aluno que se inscreve e participa de um curso a distância percebe que, para alcançar os resultados desejados, deverá participar de fóruns, chats, enviar atividades escritas, participar de trabalhos em grupo, assistir a videoaulas, realizar provas dentro dos prazos estipulados no calendário do curso.

Os autores apontam que os estudantes de curso a distância têm percebido que, para alcançar os resultados que desejam nessa modalidade, devem participar dos fóruns, *chats*, postarem atividades escritas, fazerem-se presentes nos trabalhos em grupo, acessarem as videoaulas, fazer provas e atender o calendário do curso com prazos previamente determinados. Esse fato tem mostrado que, durante a realização do curso, os estudantes percebem ser o curso a distância tão difícil quanto o presencial, não havendo facilidades em relação ao rigor metodológico do curso. Para pesquisadores como Belloni (2001), a formação a distância, algumas vezes, apresenta-se até mais difícil do que a presencial, porque, além das exigências curriculares, nessa modalidade, há ainda a questão do espaço – ou ambiente virtual – e do tempo, que terão que ser administrados pelo estudante em função de suas especificidades. Além disso, “o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância”, segundo Belloni (2001, p.79).

Entretanto, verifica-se que as ferramentas das plataformas virtuais de aprendizagem “têm facilitado o processo de formação e comunicação de todos os agentes educacionais envolvidos na estrutura, consolidando os objetivos da educação a distância, desde uma aprendizagem integrada e a participação dos estudantes, professores e docentes-tutores”¹⁵ (RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011, p. 04, tradução nossa).

¹⁵“*La plataforma y sus herramientas de comunicación han facilitado el proceso formativo y comunicativo de todos los agentes implicados en el diseño, consolidando los objetivos de la educación a distancia desde un aprendizaje integrado y la participación activa de los estudiantes, profesores y docentes-tutores*” (RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011, p. 04).

Observa-se que existe um ponto comum nas demandas entre os participantes de EaD, segundo os autores consultados; isto é, as interações entre estudantes, docentes e docentes-tutores são fundamentais, conforme se averigua nas argumentações apresentadas pelos últimos autores citados:

A tutoria virtual é chave nos processos de ensino-aprendizagem da modalidade a distância, surge em um espaço de intercambio didático comunicativo entre estudantes, docentes e docentes-tutores que é a plataforma virtual, que por sua vez nos permite apresentar um contexto prático e cooperativo, possibilitar informação a nossos estudantes e colegas professores-tutores, harmonizar as mídias clássicas e virtuais, facilitar o desenvolvimento de tarefas formativas, gerar uma comunidade de aprendizagem, desenvolver uma função tutorial de acordo com a mídia. (RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011, p. 04, tradução nossa).¹⁶

É uníssona a voz que conclama uma tutoria presente, facilitadora e comprometida com o ato ou a interação colaborativa para a aprendizagem nos meios e/ou plataformas virtuais. Um curso a distância de qualidade destaca-se pela ocorrência de interação entre os seus participantes, conforme argumenta Moran (2005, p.147, grifo nosso), contribuindo para esse debate:

Um curso de qualidade depende muito da possibilidade de uma boa interação entre seus participantes, do estabelecimento de vínculos, de fomentar ações de intercâmbio. Quanto mais interação, mais horas de atendimento são necessárias. Uma interação efetiva precisa ter monitores capacitados, com um número equilibrado de alunos. Em educação a distância não se pode só ‘passar’ uma aula pela TV ou disponibilizá-la num site na Internet e dar alguns exercícios.

A qualidade dos cursos de EaD tanto era exigida no modelo do ontem - pois o curso de pedagogia, embora na modalidade a distância, tinha os seus momentos de interação exclusivos aos encontros presenciais das disciplinas – , quanto tem sido exigida nos modelos atuais. No modelo de EaD hoje, o que se espera é uma interação contínua em qualquer tempo e em qualquer espaço, em razão do acesso à Internet e aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou ambientes digitais de seus cursos.

Nos modelos de hoje, a interação é “mais flexível” porque é possibilitada pela assincronicidade característica dos ambientes criados sob as plataformas virtuais. Nesse modelo, a exigência da presença física pode ser menor, já que o estudante pode estar presente

¹⁶ *La tutoría virtual es clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la modalidad a distancia, surge en un espacio de intercambio didáctico comunicativo entre estudiantes, docentes y docentes tutores que es la plataforma virtual, que a su vez, nos permite presentar un contexto práctico y cooperativo, posibilitar información a nuestros estudiantes y colegas profesores-tutores, armonizar los medios clásicos y virtuales, facilitar el desarrollo de tareas formativas, generar una comunidad de aprendizaje, desarrollar una función tutorial acorde al medio. (RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011, idem).*

virtualmente em qualquer tempo e acessar o ambiente de qualquer espaço. Essa interação é necessária e obrigatória para suprir as demandas dos estudantes.

Marques e Cavalcanti (2009, p. 07) sublinham que a flexibilidade é o aspecto principal que distingue a EaD da educação presencial. Eles afirmam: “A principal diferença de um curso a distância é a sua flexibilidade, pois o aluno tem a possibilidade de dedicar-se aos estudos em horários que lhe sejam convenientes”.

Na mesma direção, refletindo sobre a ótica atual para a Educação a Distância, explica Neves (2005, p.137):

A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

A partir do ano de 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, a oferta de cursos superiores a distância expandiu-se, tendo o governo, desde então, investido significativamente em cursos de licenciatura ou graduação a distância em todo o país. Se, por um lado, esses investimentos têm representado para a educação brasileira grandes avanços no sentido de atingir uma quantidade significativa de municípios até então desprovidos de acesso ao ensino superior, por outro, estudos e questionamentos têm sido realizados sobre vários aspectos, buscando garantir que se observem os referenciais de qualidade dos cursos oferecidos.

Os programas de educação a distância, em especial, aqueles que certificam, no caso do ensino médio e da graduação, devem, em seu início, prever esclarecimentos sobre os seus pressupostos pedagógicos, eixo curricular, estrutura e funcionamento. Além disso, esclarecimentos sobre as suas metodologias de utilização dos recursos tecnológicos e suportes necessários ao acompanhamento do curso a distância são fundamentais. Os estudantes devem obter explicações claras sobre as atribuições interativas dos diversos recursos humanos do curso e das exigências de sua participação, autonomia e acesso aos aparatos tecnológicos e à Internet. Gatti (2005, p.143) esclarece: “O programa não pode ser um salto no escuro para os participantes. O trabalho interativo entre educadores e alunos, neste momento, que pode ou não ser presencial, é vital para que os alunos avaliem suas possibilidades de envolvimento”.

A educação a distância requer situações diferentes da presencial conforme argumenta Gatti (2005). O fato de os estudantes não terem contato presencial com os professores diariamente (horários marcados) exige deles maior determinação, novas maneiras de estudar,

novas atitudes e autonomia para resolver os problemas que surgem ao longo do curso. Considerando os critérios de qualidade para os cursos a distância, a autora declara que uma das principais qualidades dos programas de EaD é a interação contínua, a atenção cuidadosa aos sujeitos do curso e às suas demandas. Essa interação, que a autora se refere, é alcançada com o uso de diferentes recursos e meios como encontros presenciais e coletivos; encontros presenciais individuais com a tutoria, dependendo da necessidade do estudante; uso da Internet, telefone, web aulas, videoconferências, teleaulas, teleconferências, diálogos, trocas, vivências, compartilhamento de experiências, etc.

Corroborando as ideias de Moran (2005) sobre a integração das tecnologias pelo homem no sentido de valorizar o humano nessa relação, Gatti (2005) afirma também que o tecnológico deve estar a serviço do humano, no sentido de humanizar o uso da tecnologia a tal ponto que os processos educacionais sejam processos socializantes, propiciando uma interatividade em que a participação ocorre num modo de igualdade entre os sujeitos, caracterizando a qualidade do programa de EaD para a formação de professores, respeitando-se os direitos dados pela cidadania da sociedade democrática brasileira.

As tecnologias invadiram todos os espaços, trazendo flexibilidade para a escola e mudança de seus paradigmas, levando-a a reformular-se em todos os seus quesitos básicos, como a sua organização de tempo e de espaço. Para Moran (2005, p.99), é preciso haver uma reintegração do homem com as tecnologias e com todos os segmentos de sua vida social:

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola, no trabalho e em casa, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados por meio de redes de televisão e da Internet. [...] Os encontros em um mesmo espaço físico combinam-se com os encontros virtuais, a distância, por meio da Internet e da televisão.

A EaD hoje parece vir associada às reflexões e às mudanças profundas frente às novas oportunidades e desafios que se impõem, a partir do avanço das tecnologias no cotidiano escolar. Do ponto de vista do referido autor, há que se combinarem, em um mesmo curso, espaços e tempos virtuais e presenciais, a fim de acompanhar as mudanças.

Existem propostas inovadoras e algumas questões para reflexão são necessárias, como: "O que estou fazendo de diferente neste curso? O que vou propor e avaliar de forma inovadora?" (MORAN, 2005, p. 99).

A aproximação do presencial com o virtual pode ser feita a partir de uma integração do humano com o tecnológico, do modelo presencial com o modelo virtual, da escola com o mundo. Tais questões devem ser consideradas ao fazer EaD hoje, a fim de obter avanços e

mudanças profundas na Educação como um todo (campo em que se requer e se espera desde ontem por tais mudanças), e não apenas na modalidade a distância (MORAN, 2005).

Outras reflexões a respeito do uso dos recursos tecnológicos na educação são destacadas por Freitas (2009), ao analisar criticamente o que se tem realizado nos processos escolares com o uso do computador e da Internet. Freitas (2009, p.02, grifo nosso) destaca que, com o uso dos recursos tecnológicos para a criação de ambientes digitais de aprendizagem na educação, e também com o uso da *Internet*, a prática docente deve centrar-se na finalidade de “criar outras formas de aprendizagem: uma aprendizagem compartilhada, que propicia o diálogo vivo em suas tensões, conflitos e novas formulações”¹⁷. De acordo com a autora, a “[...] comunicação interativa apresenta-se como um desafio para a escola que está centrada no paradigma da transmissão [...]” (FREITAS, 2009, p.07).

Contribuindo com essa discussão na mesma temática e introduzindo novos elementos, defende Alonso (2010, p.86) que

um sistema de EAD implicaria coexistência de sistemas interdependentes: o comunicacional, que permitiria a interação entre alunos/professores/tutores, e o de acompanhamento e avaliação, que promoveria a validação do processo ensino/aprendizagem [...].

Concorda-se com Alonso (2010) que a EaD, para os otimistas, pode ser um “canto de sereia” ao referir-se aos modelos de EaD industrializados e padronizados, baseados ainda no “fordismo”¹⁸ e que, exceto em caso de uma reflexão profunda, pode-se cair na burocratização da educação a distância até o ponto de “tecnologizar” ou maquiagem tecnologicamente as aulas tradicionais, dando continuidade às antigas práticas pedagógicas estabelecidas nas salas de aula de quatro paredes, que pouco podem contribuir para a educação a distância que se pretende. A EaD que se almeja no contexto atual, segundo Alonso (2010, p.91), fundamenta-se numa “visão dinâmica de aprendizagem, consciente da necessidade de individualizá-la/coletivizá-la, [...] evidenciada em sistemas de EaD organizados, tendo como princípio o encontro”, em cujos objetivos da formação o processo de construção do conhecimento dá-se a partir do estudante em suas interpretações de mundo com base em suas interações. Tais sistemas educativos não presenciais são mais abertos e flexíveis.

Para Alonso (2010), a EaD que se busca hoje está cada vez mais voltada para a quebra de paradigmas relativos à transmissão do conhecimento, da informação e à linearidade do

¹⁷ Grifo da autora desta tese

¹⁸ O estilo fordista foi também caracterizado por Giusta em relação às propostas da educação a distância (2003, p.29) como um estilo de educação “de caráter eminentemente técnico, descontextualizado e alheio às características dos estudantes, [...] num estio fordista de produção industrial”.

processo formativo, que envolvem a educação presencial e que, desde há muito, têm se reproduzido na modalidade a distância. Os sistemas de EaD baseados no modelo de transmissão do conhecimento são mais centralizados e os estudantes são menos participativos, contrariamente ao que ocorre num paradigma interacionista Vygotskyniano ou num paradigma Piagetiano, que se fundamentam, respectivamente, numa visão sociointeracionista e construtivista do conhecimento.

Silva (2008) afirma que a modalidade de EaD ou educação “não presencial” está cada vez mais *on-line*, voltada para a dinâmica comunicacional característica da cibercultura. A educação nessa modalidade inovadora entra em conflito com os “fundamentos e práticas do ensino tradicional, em que se tem o professor como responsável pela produção e pela transmissão do ‘conhecimento’” (idem).

Numa visão interacionista, Alonso (2010) classifica os sistemas de EaD baseados nas comunicações dialógicas entre estudantes e professores como sistemas educativos mais abertos, mais flexíveis e de quinta geração, caracterizados por elementos que compõem os contextos reais de aprendizagem como o ensino/apoio mais do que o ensino/intervenção (os quais caracterizam os modelos de transmissão do conhecimento). Quanto aos objetivos da formação nos sistemas de quinta geração, eles são subjetivos e relacionam-se à construção do conhecimento num processo ativo de representação de cada indivíduo com significações únicas e singulares. Nesse processo, a interação é fundamental para a construção do conhecimento, seja no paradigma Piagetiano ou no interacionista Vygotskiniano.

A crescente expansão da EaD justifica este estudo, pois é necessário investigar e repensar a educação a distância hoje e, de acordo com Scherer (2005, p.17): “É preciso decidir o que ‘deve ser conservado’ da educação presencial ao planejar e fazer EaD, senão podemos acabar por não conservar a essência do ato de educar, fazendo uma ‘distância à educação’ e não uma ‘educação a distância’”.

Para não se distanciar do ato de educar, ele deve constituir o objetivo central da educação definida como uma área do conhecimento, cujo objeto é o desenvolvimento integral do ser humano, o que significa levá-lo a viver “positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83). Esse desenvolvimento integral possibilita ao homem ir além da explicação do mundo e do capital e torna-o capaz de entender o seu papel em sua existência e no contexto universalizado.

A universalização da educação tem sido promovida pelos programas de EaD implementados pelos órgãos governamentais no país e, mais precisamente, com a expansão do uso das tecnologias educacionais. Nessa conjuntura, a educação a distância foi definida por Moran (2002, p. 01) como:

o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente [...] mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet [...], o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Concorda-se com o autor a respeito da integração entre EaD e educação presencial para a qual caminham as instituições de ensino hoje. E sobre a expressão ensino a distância, Moran (2002, p. 01) explica: “Na expressão ‘ensino a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor como alguém que ensina a distância”. Mas o mesmo autor esclarece que prefere a palavra "educação" por ser mais abrangente, embora reconheça que nenhuma das expressões apresente uma conceituação adequada.

Assim, neste trabalho, predomina o uso da expressão educação a distância, em cuja definição Moran (2010, pp. 59-60) afirma que ela “não é um *fast-food* em que o aluno vai e se serve de algo pronto. Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais”.

A educação pode ocorrer em diversos modelos, segundo Moran (2003, p. 01). Os mais comuns, são os semi-presenciais. Para o autor, há “poucos profissionais capacitados para preparar e gerenciar cursos flexíveis semi-presenciais e de educação a distância” (idem). Considerando os profissionais que atuam na EaD hoje, o curso, aqui, em investigação é considerado um curso a distância por sua proposta pedagógica -, mas o seu funcionamento caracteriza-se pelo modelo híbrido, uma vez que parte das aulas ocorrem presencialmente e a outra parte a distância, não sendo, portanto, um curso totalmente a distância ou EaD, mas sim um modelo semi-presencial cuja execução tem demandado três tipos de professora(e)s: a(o)s professora(e)s titulares, a(o)s auxiliares e a(o)s tutora(e)s.

A (o)s professores titulares e as auxiliares (aquelas professoras que atuam em metade dos polos nos encontros presenciais de uma disciplina, como um apoio à titular da disciplina) desse campo de pesquisa são docentes efetiva (o)s do quadro de funcionários da instituição que oferta o curso. A atribuição do docente titular é preparar os conteúdos, as avaliações e materiais a serem apresentados aos estudantes pelos próprios titulares e também pelos auxiliares nos encontros presenciais da disciplina do curso. Além dos professores titulares e auxiliares, há um terceiro e um quarto profissional no curso semi-presencial em estudo; o (a) tutor(a) a distância e o (a) tutor(a) presencial, cuja conceituação merece destaque por tratar-se de um tipo de professor atuante na EaD, com uma função que se diferencia da atribuição dos professores titulares e auxiliares.

O tutor é conceituado como um orientador acadêmico na opinião de Preti e Oliveira (2004, p. 22), cuja tarefa, entre outras, é atuar no nível cognitivo, ter domínio dos conteúdos

para poder questionar e relacionar o conteúdo com a prática docente do aluno-professor de um curso de formação continuada de professores. Segundo esses autores, os estudantes veem esse profissional como um docente que está presente para tirar as dúvidas e dar explicações sobre os conteúdos das disciplinas de um curso a distância.

A distância física da EaD pode ser parcialmente compensada pela atuação dos quatro profissionais mencionados, atuantes nos cursos organizados pelo sistema da UAB. Esse sistema de cursos a distância no país, como é o caso do curso em investigação, tem colocado à disposição dos acadêmicos os chamados tutores presenciais com a atribuição de atender os estudantes nos polos e os tutores a distância, para mediar as ações a distância, junto aos participantes por meio do ambiente virtual. Nesse curso, o tutor presencial, além de atender o estudante presencialmente no polo, deve acompanhar e orientar o estudante em seus estudos dos conteúdos, bem como na elaboração de trabalhos e tarefas e na organização dos grupos que se reúnem no polo.

No que concerne ao tutor a distância, ele deve acompanhar e avaliar os resultados da participação dos estudantes no ambiente virtual do curso estudado. Moran (2005) aponta a necessidade e urgência de preparação dos profissionais que atuam na EaD, em particular, os tutores, porque, segundo esse autor, são profissionais praticamente inexistentes na modalidade presencial. O tutor deve atentar para a sua função primordial que é orientar, de acordo com Preti (2005,p.176), e, com base nessa atribuição, o autor nomeia as tutoras de seus cursos como orientadoras acadêmicas, no gênero feminino, porque o curso citado por ele era composto somente por professoras tutoras, e sobre as quais definiu as suas atribuições:

A função da orientadora é a de orientar, de provocar o questionamento reconstrutivo, de estimular na aprendente sua capacidade de estudo independente, de autoformação e auto-organização (autopoiesis) e sobretudo de respeito e de reconhecimento do outro como ele é, de seus ritmos, seus desejos e projeto de vida.

A orientadora acadêmica ou tutora deve estimular o estudante de EaD, orientar no sentido de que ele possa fazer as suas reflexões e alcançar o conhecimento a partir de sua busca autônoma e esforçada.¹⁹ O professor tutor deve lançar questões para a reflexão e dar tempo ao estudante para que ele pense e construa o seu conhecimento.

Sobre o papel motivador do tutor, Terra *et al*(2010, p. 05) afirmam que

O tutor é um educador a Distância, é ele quem discute estratégias de aprendizagem, problematiza o conhecimento e estabelece o diálogo com o aluno, que media

¹⁹ Grifo da autora deste relatório de tese

problemas de aprendizagem, sugere, instiga, acolhe. Enfim o tutor é um professor no espaço virtual e exerce a função de formar alunos.

Como se vê, o papel do tutor vai além da etimologia da palavra, ou seja, a tutoria de cursos a distância, como esse em investigação, não se limita a ser composta por estudantes que acompanhem outros estudantes, mas é estruturada por um corpo de tutoria, cujos componentes são professores formados e titulados especificamente para a função. Nos últimos dez anos, observou-se, em diversas instituições de ensino superior do país, a realização de cursos de especialização destinados ao preparo da tutoria para os cursos de graduação a distância, como é o caso das instituições citadas por Preti e Oliveira (2004), Valente (2003), Prado e Almeida (2003), Alonso (2010) e Batista (2002, 2007).

Os professores orientadores dos programas de capacitação de professores a distância encontram-se inseguros quanto ao seu papel na EaD, em decorrência de uma formação incompleta que não incluiu especificidades dessa modalidade e, portanto, esses orientadores não desenvolveram habilidades e competências para executarem as suas atribuições nos cursos desse programa. Essa insegurança tem afetado as suas ações pedagógicas e desvalorizam a categoria, segundo Preti e Oliveira (2004).

Valente (2003, p.25) enfatiza que é necessário buscar as abordagens de educação a distância que possibilitem a formação contextualizada de professores. Em suas experiências de cursos de pós-graduação a distância, a abordagem do “estar junto virtual”, baseada numa interação constante entre professores e estudantes e também entre os próprios estudantes, tem se mostrado eficaz. A abordagem mencionada tem o mérito de formar professores capazes de compartilhar as suas experiências e dificuldades, refletir durante as suas ações pedagógicas e sobre a sua ação de reflexão em si, podendo “rever e reconstruir sua prática de sala de aula”.

Os avanços na EaD apontam para ofertas de cursos de graduação e pós-graduação num sistema híbrido de educação. Em 2003, Giusta (2003) já assinalava para um sistema híbrido de educação, e Moran (2011) argumenta que a educação, na sociedade atual, caminha para dois tipos de organização, aquela em que os cursos são totalmente digitais e os sistemas híbridos, cuja organização dá-se em momentos virtuais e presenciais. Nesses sistemas, exige-se uma pedagogia mais aberta, mais flexível, mais integradora diante de tantas situações novas (MORAN, 2011).

De modo menos otimista e mais realista, uma crítica à falta de pesquisas sobre os novos sistemas de EaD ativos no país foi feita por Rodrigues e Mota (2010, p. 23), na qual apontam que os passos são lentos no caminho para os sistemas híbridos ou bimodais conforme explicam as autoras.

A originalidade do modelo educacional adotado pelo governo brasileiro, que congrega várias instituições com reconhecida competência na modalidade presencial atuando simultaneamente em cursos presenciais e a distância (bimodais), agrupadas em consórcio sob a coordenação do governo federal (UAB) e em parceria com as prefeituras municipais (responsáveis pelos Polos de Apoio Presencial), apresenta uma série de desafios que demandam ações de pesquisa com o rigor e a precisão da academia, para que possam contribuir com o crescimento da área.

Acredita-se que a formação de professores promovida pelo governo federal pode vir a amenizar o problema da falta de professores qualificados para a educação básica no interior, a partir de programas de EaD bem alicerçados e estruturados com o uso de tecnologias e mídias conforme o que afirma Belloni (2001). Uma EaD de qualidade pode preparar os professores para a docência nesse novo modo de educação: uma “educação bimodal”, como menciona Scherer (2005, p. 11), e que se visualiza como uma educação adequada para esses tempos de comunicações globalizadas. Nessa visão, a autora citada apresenta os ambientes educacionais híbridos como uma “estética possível” para a educação sob o desenho ou o formato que inclui espaços presenciais com espaços de Educação a Distância.

A despeito de todas as parcerias governamentais para a oferta da EaD e institucionalização da UAB no sentido dos cursos desenvolvidos, concorda-se, hoje, com as ideias de Scherer (2005, p.15) de que, para muitas instituições, mesmo atualmente, falar de ambientes virtuais de aprendizagem, EaD, Educação Bimodal, Educação Semi-presencial, é algo novo ou, para alguns, até impraticável. Segundo a autora, “nessa e com essa estética, a EaD é compreendida por muitos professores e professoras como um espaço para a ‘folga’ e para o descompromisso”.

A carência de profissionais preparados no campo da educação pode ser resolvida com a utilização de uma EaD fundamentada no compromisso de políticas públicas interessadas, de fato, nas mudanças que essa modalidade pode proporcionar aos sistemas educativos do país. Segundo o pensamento de Scherer (2005, p.20), há que se

[...] propor estratégias em EaD, [...] repensar toda a estética em que a instituição educacional está envolvida e não apenas justapor ao velho o uso de novas tecnologias. É preciso mudar, pesquisar, refletir, fazer história. A proposta de uma educação mais híbrida pode ser uma boa alternativa para iniciarmos o processo de mudança, pois a Educação Bimodal representa um movimento híbrido entre a educação presencial e a educação virtual.

Para a autora, a educação Bimodal implementa-se a partir do sentido da definição do termo “híbrido” associado à palavra: “bidirecionalidade”, em que esse termo assume o

significado de fusão, isto é, a educação presencial funde-se com a educação virtual, tornando-se uma única educação (SCHERER, 2005, p. 20).

O termo “Híbrido” é conceituado também, de acordo com os diversos outros usos na língua portuguesa, como: “[...] Em que há mistura de espécies diferentes” (FERREIRA, 1999, p.1041). Neste sentido, a educação a distância e a educação presencial fundem-se nos novos sistemas educativos em que se misturam essas duas modalidades de educação e, apesar de apresentarem-se distintas no formato, elas mantêm-se na essência.

O termo hibridação associado à bidirecionalidade é também defendido no pensamento de Silva (2008) ao explicar a interatividade que ocorre a partir de um novo cenário designado sociotécnico resultante de uma imbricação entre o social e o tecnológico. Nesse contexto, o participante da educação é um ser social, crítico, que evita argumentações lineares e tem facilidade com recursos midiáticos, pois esse é um estudante que aprendeu com o *joystick* do videogame e com o controle remoto da TV. E, por utilizar os sistemas abertos do computador e Internet, constitui-se um interagente habilitado para a autoria e a cocriação na construção do conhecimento. No cenário sociotécnico, há uma transição da lógica baseada no modelo um-todos representando a transmissão, para a lógica comunicacional de sentido todos-todos, definindo a lógica da interatividade.

Marco Silva (2008, p. 02) afirma que a bidirecionalidade-hibridação compõe um dos três princípios básicos na interatividade:

- a) participação-intervenção: participar não é apenas responder sim ou não ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem;
- b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
- c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

A comunicação conjunta entre dois polos no sentido da cocriação aproxima a definição de bidirecionalidade-hibridação do conceito de fusão, conforme já discutido também por Scherer (2005). Nesse conceito, a EaD funde-se com a educação presencial na medida em que ambas comunicam-se e utilizam as duas direções cujo resultado é um sistema educacional híbrido, no qual se faz uso dos recursos tecnológicos e virtuais para a aprendizagem. Silva (2008) afirma que a interatividade entre participantes de listas de discussões, de fóruns e de ambientes virtuais de aprendizagem é possibilitada por meio do uso de recursos como janelas, ícones, botões que favorecem a bidirecionalidade na atuação de estudantes *on-line* nas trocas, na crítica, na autocrítica, na elaboração colaborativa, na expressão dos diálogos e na autoria criativa, entre outras, nos sistemas educacionais híbridos.

Para o autor, o termo interatividade engloba a interação entre indivíduos num meio virtual com o uso dos recursos próprios ao AVA.

Os sistemas híbridos, em outras palavras, compõem a educação bimodal, ou seja, um formato de sistema educacional composto pela educação presencial e não presencial com o uso do virtual. Para Scherer (2005), a aprendizagem dos participantes de cursos que transitam nos ambientes educacionais híbridos ocorre a partir da comunicação que se dá entre eles, a saber: professores e estudantes, participantes de uma nova modalidade de educação, chamada, por alguns estudiosos, Educação Semi-presencial ou EaD mediada por Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e/ou Educação Bimodal. A autora apresenta a educação bimodal como um modelo educacional em que se integram duas modalidades: a presencial e a virtual. Assim, Educação Bimodal constitui um modelo de educação em que parte das aulas ocorre na modalidade presencial e a outra parte na modalidade a distância, utilizando-se o meio virtual.

Os profissionais da EaD precisam ter clareza de que, ao educar, seja na modalidade EaD ou num processo Bimodal, é importante não destruir tudo o que já foi construído, mas “modificá-lo”, conservando a sua essência, porém, inserindo novos elementos, segundo Scherer (2005, p. 47).

Concorda-se com as ideias citadas, pois é preciso estar atento às novas propostas que surgem no campo da educação, é preciso conservar a essência do ato de educar, mas, ao modificar a sua estética e formato, cuidar para não apresentar uma educação tradicional com novas roupagens, que não resolverá o problema da educação brasileira, conforme afirma Belloni (2001). Tanto a educação presencial quanto a educação a distância devem estar ancoradas em conjuntos de propostas que se apoiam em grandes eixos guias como os mencionados por Moran (2011, p. 4):

o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da auto-estima/auto-conhecimento (valorização de todos); a formação de alunos-empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais). São pilares que, com o apoio de tecnologias móveis, poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador.

O autor argumenta que é preciso uma pedagogia integradora, experimental e inovadora a fim de que os profissionais da educação possam estar preparados e preparar cidadãos para enfrentar as situações novas que se apresentam na sociedade atual. Nesse contexto, o próximo item mostra a EaD na instituição que se constituiu o *locus* da pesquisa realizada.

1.1 A EaD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Nos anos de 1980, segundo a historicidade da modalidade de educação a distância na UFMS, e de acordo com as informações contidas no histórico do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMS/UAB, mais precisamente no ano de 1991²⁰, na UFMS, iniciou-se a EaD por meio do Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau – GAECIM. O grupo era composto por professores dos departamentos de Educação, de Física, de Matemática e de Biologia. Entre outros propósitos, o grupo intencionava, à época, criar na UFMS um organismo interdisciplinar que oferecesse cursos de apoio aos professores atuantes na rede pública de modo a qualificá-los na modalidade a distância.

Relembrando-se as experiências vivenciadas na coordenação de cursos de extensão sobre Internet no Núcleo de Informática da UFMS, ao final dos anos de 1990, verifica-se que o uso da Bitnet²¹ (um sistema de comunicação síncrono e assíncrono) para comunicar-se com outras universidades do Brasil e externas era uma novidade e já permitia comunicações à distância sobre a pesquisa e o ensino entre diversas universidades. Ao final dos anos de 1990, surgiram, na UFMS, com o uso da Internet, os primeiros cursos de Especialização e também de extensão, no âmbito da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Nessa época, os cursos eram ancorados em plataformas virtuais criadas em linguagem PHP²² pelos profissionais gerenciadores dos sistemas de internet da própria Coordenadoria de EaD da UFMS.

Os ambientes virtuais educativos provocaram uma revolução nos cursos a distância. O modelo de EaD e dos cursos nessa modalidade antes do aparecimento do ambiente digital ou virtual de aprendizagem era no formato de educação semi-presencial, isto é, aqueles que eram realizados parte a distância e parte presencialmente, segundo Moran (2003). Nesse formato semi-presencial ocorreram os primeiros cursos de pedagogia a distância o que se aplica também à UFMS.

A Educação a Distância ancorada em ambientes virtuais de aprendizagem - AVA consolidou-se nos anos de 2000, na UFMS, por meio de sua Coordenadoria de EaD. Nesses

²⁰ Essas informações podem ser conferidas na página virtual da Coordenadoria de EaD da UFMS disponível em: <<http://www.ead.ufms.br/portal/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=103>>. Acesso: mar/2013.

²¹ Segundo Stanton (2004), a Bitnet foi criada no Brasil a partir do desenvolvimento das tecnologias de telecomunicações que ocorreram entre os anos de 1970 e 1980. Mas a sua utilização aberta às universidades ocorreu a partir de 1988. Utilizou-se a sua infraestrutura para criar redes de computadores não comerciais com o fim de interligar instituições brasileiras, incluindo as universidades nacionais e estrangeiras.

²² “PHP (um acrônimo recursivo para **PHP: Hypertext Preprocessor**) é uma linguagem de script open source de uso geral, muito utilizada e especialmente guardada para o desenvolvimento de aplicações Web embutível dentro do HTML”. Disponível em: <http://php.net/manual/pt_BR/intro-what-is.php> . Acesso em março/2013.

ambientes, no período de 1998 a meados de 2005, foram realizados diversos cursos de extensão e especialização (BATISTA; GOBARA, 2006, 2007). Em meados dos anos 2000, já eram utilizados, na UFMS, além daqueles ambientes e plataformas criados especificamente para a EaD/UFMS, novos espaços virtuais educacionais denominados Teleduc²³.

A partir dos anos de 2005, 2006, esse tipo de ambiente virtual foi utilizado para outros cursos, como os de Especialização em Educação Infantil, Especialização em Orientação Acadêmica em EaD, entre outros, ofertados, à época, pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS - CED/UFMS. Mas, nesse mesmo período, novos ambientes virtuais começaram a ser instalados na EaD da UFMS. E, assim, além do Teleduc, utilizava-se também a plataforma do AVA *moodle*²⁴ e o ambiente colaborativo de aprendizagem – e-proinfo²⁵, plataforma essa, desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, adotado nos cursos de extensão e na Especialização do Programa Mídias na Educação.

Na época, havia, na extinta página da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, o *link* para a lista de Instituições de Ensino Superior autorizadas para a oferta de Educação a Distância. A década de 2000 foi marcada pelas inovações na EaD e diversos pesquisadores publicaram os seus trabalhos a respeito das suas experiências com a Educação Distância: Belloni (2001), Valente (2003), Scherer (2005), Gatti (2005), Neves (2005), Preti (2005), Moran (2005), Batista e Gobara (2006, 2007), Silva (2008), Freitas (2009), Marques e Cavalcanti (2009), Alonso (2010), entre outros.

Considerando que, entre os autores mencionados, Valente (2005) defende uma EaD em cujas práticas pedagógicas ocorra o “estar junto virtual” que compreende a presença dos participantes do curso no ambiente virtual de aprendizagem, discute-se, no próximo subitem, as configurações desses ambientes virtuais e a sua relação com o objeto interação, foco deste trabalho.

²³ “O TelEduc é uma plataforma para realização de cursos a distância com a utilização da Internet. Desenvolvido em 1997 a partir de análises de experiências realizadas com usuários, tornou-se um software livre internacional”. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/index.php?lang=pt_br&Itemid=110> . Acesso em março/2013.

²⁴ O AVA moodle é definido como: Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Moodle constitui uma sigla cujo significado é: *Modular Object Oriented Distance Learning* ou Objeto modular orientado ao ensino a distância. (SANTANA, 2008, p. 02).

²⁵ O ambiente e-proinfo é definido como Ambiente colaborativo de aprendizagem. Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em março/2013.

1.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O presente subcapítulo trata do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e das relações entre os estudantes, os professores e a tutoria nesse ambiente. O objetivo dessa seção é apresentar os estudos já realizados no âmbito da educação com foco no uso dos ambientes virtuais de aprendizagem como espaço virtual em cujo meio ocorrem as relações sociais estabelecidas entre os participantes dos cursos a distância, relações sociais que convergem para o estudo das interações em curso a distância de formação de professores, objeto desta pesquisa.

De acordo com Bezerra *et al* (2011, p. 02), Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA é definido como “um software que contém uma série de recursos que facilitam (a uma entidade) montar e oferecer um curso pela internet. [...] uma sala de aula virtual na qual os participantes podem comunicar-se em tempo real ou não”. Entretanto, a despeito de todas as facilidades que, aparentemente, o AVA propicia aos participantes de cursos da EaD ancorados nele, as pesquisas têm mostrado que os seus usuários ainda não estão preparados para o seu uso.

Uma reflexão no mesmo sentido produz a crítica feita por Silva (2008, p. 01) a muitos ambientes “virtuais” de aprendizagem que continuam ainda estáticos e focados na distribuição de informações e dados, carentes do compartilhamento e da criatividade, “desprovidos de interatividade, de criação colaborativa e de aprendizagem construída”.

Os cursos de capacitação para o uso de AVA não têm promovido a superação dos obstáculos apresentados no uso desses ambientes. Carvalho (2006) afirma que:

A dissonância entre os objetivos propostos nos AVA's e sua eficácia na aprendizagem encontra suas raízes no processo de formação do aluno de EaD, participante de uma mudança de paradigma na aprendizagem sem o preparo necessário para lidar com as novas ferramentas propostas. [...] Afinal, como se capacita um aluno na realização da interação, interatividade, busca, investigação e navegação sem a construção de uma cultura digital?

A utilização de AVA na educação e na EaD é recente e, na instituição sede do curso em investigação, o seu surgimento ocorreu há menos de 10 anos. O uso de AVA e de recursos tecnológicos na educação ainda é permeado por diversos obstáculos, apesar dos estudos e pesquisas consolidadas sobre o assunto. Para a criação de uma cultura digital na educação e também na EaD, é preciso consolidar, na formação de professores, uma perspectiva epistemológica de ensino e aprendizagem baseada em estudos como de Papert (1986) a respeito do uso do computador na educação. Embora o autor defenda uma linha de

pensamento Piagetiana e, portanto, construtivista e não interacionista como a adotada nesta tese, as considerações de Papert (1986) a respeito das condições que permitem à criança construir o conhecimento convergem para um ponto comum com a teoria histórico cultural, base epistemológica da aprendizagem discutida no presente trabalho. Sobre os aspectos culturais do meio denominados por esse autor de materiais produzidos pelo meio e facilitadores do aprendizado construtivo piagetiano, Papert (1986, p. 20) afirma:

Se realmente olharmos ‘a criança como um construtor’ estamos no caminho de uma resposta. Todos os construtores necessitam materiais para suas obras. Meu ponto de discordância com Piaget é quanto ao papel atribuído ao meio cultural como fonte desses materiais. Em alguns casos, o meio cultural fornece os materiais em abundância, facilitando assim o aprendizado construtivo Piagetiano. Por exemplo, o fato de que tantas coisas importantes (garfos e facas, pais e mães, meias e sapatos) aparecem aos pares é um ‘material’ para a construção do significado intuitivo de números. [...] Piaget explicaria o desenvolvimento mais lento de um conceito através da sua maior complexidade ou formalidade, eu vejo o fator crítico como sendo a relativa pobreza do meio cultural em materiais que tornariam o conceito simples e concreto.

Nesse pensamento, Papert (1986) concorda que os aspectos culturais são relevantes para a aprendizagem. O autor caracterizou a aprendizagem em dois tipos: a) a aprendizagem psicológica e b) a epistemológica – genética, com Piaget dimensionando a construção do conhecimento. Na visão de Papert (1988), a abrangência psicológica é estudada a partir das ideias de Vygotsky, que tratam a ontogênese²⁶ e os processos sociais, históricos e culturais do desenvolvimento da criança e também do adulto como está discutido no segundo capítulo deste trabalho.

Numa abordagem social, histórico e cultural, o uso do AVA deve ser planejado levando-se em conta que, até bem pouco tempo, não era uma prática regular nas instituições de ensino superior públicas ou privadas, nem nas escolas básicas e secundárias. Carvalho (2006) afirma que os resultados de seu estudo, na UEPB, mostraram que, entre 11 estudantes, que acessaram ao AVA do curso pesquisado, apenas um postou mensagens nos fóruns e chats, os 10 restantes realizaram o acompanhamento das discussões, das dúvidas, dos questionamentos, os *downloads* dos materiais disponíveis sem, entretanto, expressar-se em nenhuma das ferramentas propostas.

Apesar das dificuldades que os participantes de cursos em AVA vivenciam, é um fato que as mudanças na EaD provocadas pelo aparecimento desses ambientes têm favorecido ainda mais o ensino e a aprendizagem nessa modalidade de educação. Com o

²⁶ Segundo Ferreira, A. (1999, p. 1447), ontogênese é relativo à ontogenia, sendo essa definida como: “Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução”.

desenvolvimento de ambientes de aprendizagem *on-line*, a educação a distância ganhou “presença” virtual e movimento, segundo Moran (2003). Os estudantes encontram-se virtualmente, independentemente da realização do encontro ou aula presencial. Eles podem movimentar-se no espaço *on-line* como se estivessem numa sala de aula convencional, com uma vantagem diferencial em relação àquela, de não ser preciso atravessar fronteiras para estudar.

O processo de aprendizagem no AVA é possível a partir da interação entre os participantes que precisam atuar de forma colaborativa nele (SANTANA, 2009). O AVA instalado na plataforma²⁷ *moodle* tem sido um instrumento de inclusão no processo de ensino e aprendizagem, conforme Santana (2009, p. 08). A autora afirma que um ambiente colaborativo como o AVA, ancorado na plataforma *moodle*, “não só utiliza a tecnologia puramente, mas possibilita a interação entre os envolvidos e o compartilhamento de conhecimento através de seus componentes”.

A utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem tem ampliado a oferta de licenciaturas a distância nas universidades brasileiras. Preti (2005, p. 99), entretanto, alerta para o cuidado com relação à utilização da EaD para “massificar” o ensino, sob o argumento que é preciso formar trabalhadores da educação que atendam à necessidade do mercado no processo de produção internacional do capital. O autor referenciado vê, na EaD, o desafio de oferecer educação com qualidade política e técnica no sentido da qualificação social de sujeitos coletivos.

A ampliação do número de vagas nos cursos a distância em função do “quase” ilimitado espaço de cadastro dos estudantes em AVA, e também por tornar-se desnecessário haver prédios com salas que abriguem 1000 ou 2000 estudantes, como é o caso do número de vagas aberto no curso de pedagogia do NEAD/UFMT, deve ser feita com o propósito de atender as carências regionais no campo da educação e não com o “ufanismo tecnológico”, como sinaliza Preti (2005, p. 91).

O espaço físico da sala de aula, agora, na EaD pode ser representado pela casa do estudante ou o seu ambiente de trabalho, quiçá, numa *Lan house*²⁸, que pode ser localizada em

²⁷ A palavra Plataforma, utilizada no contexto de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, pode ser conceituada como uma ferramenta virtual desenvolvida e estruturada com elementos de navegação para a Internet, similares aos sites mais comuns em uso, cuja utilidade é servir de ambiente para que estudantes e professores possam interagir (CARVALHO, 2006).

²⁸“O termo *LAN* foi extraído das letras iniciais de Local Area Network, que quer dizer rede local, traduzindo assim uma loja ou local de entretenimento caracterizado por ter diversos computadores de última geração conectados em rede de modo a permitir a interação de dezenas de jogadores. O conceito de *LAN HOUSE* que foi, inicialmente, introduzido e difundido na Coreia, em 1996, chegou ao Brasil em 1998. O estabelecimento é caracterizado fisicamente como um centro de entretenimento, educação e

qualquer cidade com acesso à Internet, mas esse tipo de EaD deve estar fundamentada no compromisso com a mudança. Um comprometimento no sentido de “combater o pragmatismo e a ‘despolitização’ de certas propostas pedagógicas”. Para esse teórico, é preciso fazer dos espaços da EaD um lugar de “construção e socialização dos conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade, de sociabilidade e convivência, e da formação do cidadão politizado, solidário, cooperativo e coletivo, fazendo educação sem distância”, segundo Preti (2005, p.100).

As pesquisas de Mozzaquatro e Medina (2008, p. 07) reconhecem que, embora tenham constatado uma carência de melhorias nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem em plataforma moodle, esse é um ambiente que se revelou “importante e valioso instrumento para a EaD permitindo uma postura cooperativa de interação”. Há alguns anos, não se concebia uma escola sem o espaço fixo de concreto e, hoje, com a EaD, novos espaços permitiram a utilização de um novo tempo escolar de acordo com a necessidade e a adequação de cada matriculado, em um curso a distância ou Semi-presencial, em consonância com Preti (2005).

Atualmente, a EaD ou a Educação Bimodal, ou ainda a Educação Semi-presencial, propiciam uma escola sem paredes, sem salas de aulas de concreto, sem janelas com esquadrias, nem tampouco portas com trancas e grades, de acordo com Preti (2005). Nessa escola, os estudantes vão e vêm dialogando, livres, reunindo-se em equipes, comunicando-se em vários espaços, coletivos ou individuais, sem carteiras, sem horários fixos. Nessa escola, os estudantes são acompanhados por um grupo de professores, com atendimento individual personalizado e também coletivo.

O calendário e os tempos cronológicos de uma escola sem paredes são flexíveis. Tempos atrás, alguém poderia dizer: Essa escola não existe! Mas, hoje ela existe e instalou-se em diversos tipos de ambiente a partir de plataformas como AVA *MOODLE*, *TELEDUC*, ou outro construído especificamente para determinados cursos e instituições. Isso culminou nas escolas virtuais, cujo limite de estudantes já quase se confunde com o ilimitado. Imagine um curso de pedagogia nessa escola virtual, com 600 ou 1000 estudantes! Preti (2005, pp. 98-99) recomenda que a EaD não seja utilizada apenas como mais uma alternativa, mas como uma proposta regular de ensino nas IES, com o cuidado dessas para expandir e não massificar, observando a “qualificação social e não simplesmente técnica [...] de superação da dimensão ‘reprodutivista’ e da ‘individualidade acrítica’, [...] rumo à construção de sujeitos sociais coletivos”.

A ampliação do campo de atuação do professor é possibilitada pela EaD ou pelos sistemas de educação semi-presencial, conforme afirma Kenski (2005) sobre as mediações e as interações que ocorrem nas salas de aulas e escolas de concreto, e além dos muros das escolas, pois não se limitam apenas ao espaço físico. Para a autora, a relação educacional do sujeito com outros e com o conhecimento é sempre semi-presencial. A sua abordagem a respeito da Educação a Distância explica o que ocorre e que há um mito sobre a distância na educação. Kenski (2005, p. 02) esclarece:

Independente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas de aula, professores e alunos tem contatos durante todo o dia com as mais diversas mídias. Guardam em suas memórias informações e vivências que foram incorporadas a partir das interações com filmes, programas de rádio e televisão, atividades em computadores e na internet. Essas mediações já nos encaminham para a compreensão de que é muito difícil pensar que as atividades de ensino-aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais. Na realidade, o processo educacional é predominantemente uma relação semi-presencial. Impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor. Os exercícios e atividades realizadas individualmente ou em grupos como tarefas domiciliares já expõem o caráter semi-presencial das atividades de aprendizagem.

A realidade educacional que se apresenta, portanto, é um processo semi-presencial, independentemente da modalidade de educação em que os estudantes estão matriculados.

Diante desses acontecimentos, a tarefa maior é atribuída ao professor que, segundo Belloni (2001), precisa estar preparado para desenvolver, em suas práticas, a articulação entre as três dimensões do conhecimento: o tecnológico, o pedagógico e o didático. A articulação das três dimensões mencionadas na formação do professor capacita-o para práticas pedagógicas que valorizam a beleza inerente aos ambientes educacionais, independente de eles serem virtuais ou presenciais. De acordo com Scherer (2005), o belo é e está representado no fluir, no movimento, nas experiências dos sentidos vivenciados nos espaços. A respeito da estética nos contextos educacionais, a autora argumenta que a liberdade dos movimentos, a beleza da autonomia e da estética dos espaços alternativos de instituições educacionais, que se estabelecem numa nova configuração, propiciam uma aprendizagem construída a partir de um “caos relativo”. A releitura das ideias da autora permite visualizar o ambiente virtual como um novo modelo de espaço e situação didática, que se apresenta numa nova estética em que os lugares de onde se fala, e os tempos em que se comunicam os sujeitos assumem configurações diversas, isto é, um formato diferente daqueles ambientes e situações de aprendizagem limitadas pelas paredes, pelos muros e pela sufocação das carteiras enfileiradas.

É interessante perceber o olhar de Scherer (2005) e as vantagens que ela aponta sobre o favorecimento à interação virtual proporcionado pelo ambiente virtual. Para a autora, a

interação é mais completa, isto é, abrange a todos quando ocorre em ambiente virtual, especificamente porque, no ambiente virtual, há a possibilidade de o professor responder, “ouvir” as dúvidas dos estudantes, considerando que ele pode realizar essa ação de forma assíncrona e responder um a um em cada tempo, o que não é possível de modo síncrono em sala de aula presencial. O professor não dispõe de tempo suficiente no encontro presencial de, no máximo, quatro horas, como ocorre no ensino superior, para atender as dúvidas de 40 ou 60 estudantes.

A questão principal não é resolver dúvidas. Trata-se sim de acompanhamento ao estudante no sentido de auxiliar a aprendizagem e de interação para promover debates e comunicações dialógicas. A esse respeito Kenski (2008, p. 11-12) pontua:

O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor -> aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes. Ambientes virtuais de ensino onde se situam formas desgrudadas da geometria aprisionada de tempo, espaço e relações hierarquizadas de saber existentes nas estruturas escolares tradicionais.

Os ambientes virtuais de aprendizagem mencionados pela autora podem favorecer as interações num contexto em que cada indivíduo responsabilize-se por estabelecer relações de trocas e por promover o diálogo e a existência de uma comunidade de aprendizagem. Nessa ideia, a carga horária da disciplina amplia-se sem, entretanto, representar duplicação ou trabalho exaustivo para o tutor e/ou para o professor. O que se tem visto, na EaD, ainda hoje, é professores tutores trabalhando na madrugada e também nos sábados, domingos e feriados.

O acesso ao curso de madrugada e, inclusive, aos domingos, segundo Carvalho (2006, p. 03), resulta numa ampliação do tempo de estudo e de trabalho, o que está diretamente relacionado com a “quebra da temporalidade”, tendo em vista que os materiais do curso e os participantes podem ser conectados a qualquer tempo. Segundo a discussão proposta pela autora, a distância física nos cursos da EaD é encurtada pelo uso das tecnologias de comunicação que conectam professores, estudantes e “tutores fisicamente distantes” (idem). Devido a essa ampliação da conexão e do acesso ao AVA, a carga horária de 20 horas semanais, que é recomendada pela UAB, requerida para o trabalho de acompanhamento aos estudantes, no ambiente virtual, parece não ser suficiente para atender a todos e contribuir para a solução dos problemas de interação nos cursos a distância.

A interação requerida pelos participantes do curso a distância pode ser alcançada a partir da alternativa apontada por Kenski (2008, p. 12), em que cada participante, estudante, professor, tutor responsabiliza-se por realizar uma reflexão processual, discutir crítica e

colaborativamente (mas, não competitivamente) as ponderações, os debates e as análises críticas disponíveis, com o propósito de elaborar cognitivamente e auxiliar o grupo nessa construção. Nessa alternativa, pressupõe-se o envolvimento de todos a fim de que haja múltiplas interações e trocas entre os parceiros participantes do curso, o que possibilita uma interação contínua, permanente, ao mesmo tempo em que os conhecimentos são “reconstruídos e reelaborados” no ambiente virtual de aprendizagem.

No mesmo sentido, em relação aos cursos no modelo bimodal, Scherer (2005, p. 35) assinala que “[...] o ambiente virtual, mesmo sendo apenas de apoio às aulas presenciais, pode favorecer a aprendizagem dos sujeitos envolvidos”.

É preciso atentar para o estar junto tanto no modo virtual quanto no presencial. Há duas maneiras de “estar juntos”, uma não anula a outra, em conformidade com Scherer (2005). Pode-se “estar juntos” mesmo em tempos e espaços diferentes. O ambiente virtual possibilita a continuidade que resulta em “estar juntos”, mesmo de modo descontinuado no tempo e não no mesmo espaço.

De modo similar ao pensamento discutido por Scherer (2005) e Valente (2003) sobre o “estar junto virtual”, Kenski (2008, p. 18) esclarece:

O interesse em aprender junto com outras pessoas com as quais se têm afinidades, aumenta a responsabilidade individual de cada participante em não apenas usufruir as informações disponibilizadas pelos demais, mas também buscar novas informações, aprofundar os questionamentos e comunicar os resultados de seus estudos para todos.

As ações, as interações e os estudos compartilhados no ambiente virtual despertam, nos participantes do ambiente virtual de aprendizagem, a necessidade de colaborar na medida em que eles sentem-se acolhidos e reconhecidos por suas contribuições e participações, e também pertencentes à comunidade de aprendizagem virtual que se forma quando todos participam e buscam estar e aprender juntos de modo colaborativo e cooperativo.

A metodologia a ser utilizada em ambientes virtuais de aprendizagem deve levar em conta as interações e todos os movimentos que aí se sucedem, segundo Scherer (2005, p. 43). A autora afirma que os resultados da pesquisa podem ser obtidos da “leitura” e da “análise das diferentes interações e aprendizagens [...] que ocorreram nestes ambientes, interpretando todas as ações dos sujeitos de pesquisa”. Esse pensamento fundamenta a ideia de considerarem-se todas as ações virtuais no AVA, isto é, dos alunos, professores, tutores a distância e presenciais, coordenadoras de tutoria presencial, coordenadoras de tutoria a distância e das secretárias. Para Scherer (2005, p. 43), “todo e qualquer movimento é importante para analisar o como o sujeito aprende”.

A autora discute a interação como contínua entre os sujeitos de um processo educacional em ambientes virtuais, enquanto há coerência nas ações cooperativas dos sujeitos entre si, e cada interação gera a mudança que, por sua vez, resulta na aprendizagem que ocorre dessas cooperações. A aprendizagem em ambientes virtuais resultante das cooperações pode também ser discutida a partir da abordagem histórico cultural em que segundo Freitas (2008, p. 04):

No trabalho o homem utiliza instrumentos para efetuar modificações no objeto e ao fazê-lo modifica-se a si mesmo. Assim o uso de instrumentos é também uma forma de humanização, pela qual o homem transforma o curso de sua existência de natural para cultural.

Partindo-se dessa abordagem e da ideia de que o computador/Internet e/ou ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se, assim, instrumentos culturais, a interação entre os participantes de um curso, mediada por esses instrumentos, faz-se uma interação cultural que possibilita a aprendizagem, cujo caráter é modelado pela cultura influenciada pelos aspectos histórico e social. Neste sentido, Freitas (2008, p.09-10) afirma:

Alunos e professores participam de uma construção partilhada do saber. Assim, o conhecimento não se restringe a uma construção individual mas, se realizando no coletivo, é uma construção social. [...] Não é possível, dessa forma, pensar na aprendizagem como algo só interno que se externaliza mas numa rede dialógica que parte do externo, se internaliza e se expressa como idéias produzidas no confronto com outras idéias e pessoas.

A aprendizagem ocorre, portanto, numa base comunicacional dialógica representada pelo ambiente virtual de aprendizagem, onde as ideias e os debates produzidos constituem-se na interação dos participantes. O AVA propicia ainda o que Freitas (2008, p. 06) denomina de

nova modalidade comunicacional, uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor é um mediador. Computador e Internet se mostram como adequados a uma concepção social de aprendizagem, que se realiza na interação.

Mas, apesar de toda a inovação tecnológica, o maior desafio, hoje, ainda se relaciona à apropriação desses novos espaços, o domínio do hipertexto por parte de tutores e professores, a não linearidade, as múltiplas conexões, a escrita coletiva nas interações dos espaços wikis e googledocs (KENSKI, 2008, p. 14) que os ambientes virtuais de aprendizagem propiciam e sob os quais a aprendizagem na EaD tem ocorrido.

O grande desafio dos educadores que trabalham com ambientes virtuais de aprendizagem é habitar o ambiente e influenciar os estudantes a habitá-lo (SCHERER, 2005, pp. 55-56). Estudantes e professores precisam ser “ouvidos e lidos no ambiente virtual”. Os ambientes virtuais de aprendizagem precisam ser atrativos no sentido de despertar o desejo de habitá-lo entre estudantes e professores. A comunicação de um para um, de um para todos e de todos para todos, chamada nesse contexto de “multidirecional”, também discutida por Silva (2008) é possibilitada pelo ambiente virtual.

Esses sujeitos ao comunicarem-se entre si, de forma multidirecional, precisam sentir intimidade com o ambiente, “sentir-se em casa” nesses espaços. Segundo Scherer (2005), o educador precisa, em primeiro lugar, habitar o ambiente virtual, “os espaços coletivos” e, tendo se tornado um habitante do AVA, ele deve articular, promover e acompanhar a aprendizagem. Os espaços virtuais e presenciais complementam-se e, nessa razão, explica-se a educação bimodal: presencial/virtual bem como habitar o ambiente.

O significado do termo habitar em estudos de Scherer (2008, p. 02) é “ser parte da comunidade”. Habitar o ambiente virtual de aprendizagem, nesse pensamento, tem o sentido de estar sempre presente, de ser parte de uma comunidade de aprendizagem que pode ser o ambiente virtual de aprendizagem de um curso como o que é objeto do presente estudo. Estar sempre presente é fazer parte do ambiente, é existir nele, o que é mais do que viver nele, pois, segundo a autora, existir ultrapassa o conceito de viver.

Habitar o ambiente virtual não substitui a necessidade de habitar o espaço presencial em conformidade com Scherer (2005), pois a ocupação do espaço presencial ocorre de modo ainda melhor, após habitar-se o virtual. Os educadores devem mobilizar os estudantes, criar, na turma, uma comunidade virtual e a necessidade de participar do ambiente virtual. A sua comunicação deve ser questionadora, sem dar muitas respostas, mas que propicie um diálogo e o convite para a participação no ambiente virtual. A criação da comunidade virtual de estudantes deve centrar-se na colaboração e no compartilhamento, numa comunicação que quebra os paradigmas do isolamento e da reprodução.

A necessidade de pertencimento e de participar de um grupo são os aspectos mais importantes para estudantes e professores que aprendem e compõem uma comunidade de aprendizagem *on-line*, de acordo com Palloff e Pratt (2004, p. 37).

A interação não está na máquina, mas sim nos sujeitos que se comunicam quando a utilizam. Para Scherer (2005), os momentos de silêncio do educador, a escuta, são fundamentais nos processos comunicativos em ambientes virtuais. É essencial a comunicação cooperativa, colaborativa, em que emergem argumentos, em que o educador proporciona um meio educativo favorável à expressão dos sentimentos, das dúvidas e dos depoimentos sem

restrições e sem coações. Uma comunicação que atrai pela curiosidade, que provoca, no estudante, o querer compartilhar, comunicar-se ou participar. O papel do educador, nesse pensamento, torna-se o de um criador de surpresas, de situações provisórias, de instigação.

A respeito dos processos educativos em ambientes virtuais, as pesquisas de Palloff e Pratt (2004, p. 24) mostraram que, cada vez mais, estudantes universitários com idade entre 24 e 29 anos têm se matriculado em cursos *on-line*. O estudante *on-line* “típico” tem mais de 25 anos e preocupa-se com o seu papel para o bem-estar social da comunidade. Os acadêmicos *on-line* de sucesso são aqueles que pensam criticamente e atuam de forma mútua e colaborativamente em seus contextos de aprendizagem.

A EaD hoje mediada por tecnologias e AVA's pode ultrapassar o modelo de educação tradicional da transmissão do conhecimento (FREITAS, 2008), na medida em que:

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade. (KENSKI, 2008, p. 19).

Pesquisadores como Preti e Oliveira (2004), cujos estudos tratam a orientação acadêmica em cursos de formação de professores a distância, e também Valente (2003) – em suas pesquisas do curso de especialização a distância sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das Novas Tecnologias para professores das redes públicas de ensino do Brasil, formados para atuarem nos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs – consideram que a formação de professores com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem é fundamental num contexto em que é preciso manter o professor-estudante em seu *locus*.

Esses autores recomendam que os cursos de formação de professores e também os de formação continuada venham acompanhados de suporte ou recursos tecnológicos que permitam aos estudantes-professores cursarem programas de especialização a distância que tratem das metodologias a serem dominadas por esses mesmos estudantes-docentes, pelos tutores e professores nesses ambientes educativos. Neste sentido, o próximo item trata os papéis a serem desenvolvidos na formação docente dos profissionais formados para atuação na educação a distância, seja essa com ou sem a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem.

1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A EaD

Esta seção objetiva apresentar breves discussões sobre os estudos de autores como Gatti (2005), Preti (2005) e Alonso (2010), entre outros, que trataram a formação de professores no âmbito da educação a distância. Embora sucintas, são relevantes porque a temática da formação docente a distância está indiretamente relacionada ao objeto desta pesquisa.

A EaD hoje realizada nos contextos escolares inovadores, alterados pela inserção das avançadas tecnologias educacionais, carece de novos redimensionamentos dos papéis e das atribuições dos professores, dos tutores e também dos estudantes. Um estudo a esse respeito mostra caminhos que a EaD necessariamente precisa percorrer em relação à função da tutoria e de suas atribuições, conforme Belloni (2001). Para os sujeitos que transitam e atuam nos espaços virtuais de aprendizagem, nos quais impera o “caos relativo”, a autora sugere a formação continuada ao longo da vida com um olhar diferenciado para o desenvolvimento de competências que os preparem para a atuação na EaD.

O ato educativo a distância, hoje, exige a segmentação das tarefas docentes numa multiplicidade de papéis. O professor de EaD assume o papel de tutor, um técnico educacional responsável pela criação do ambiente virtual de aprendizagem, um formador, um preparador de conteúdos. A rapidez com que avançam as tecnologias e as modificações nas maneiras de realizar as práticas educativas em ambientes virtuais impõe aos professores dessa modalidade a criação de uma cultura de EaD.

Os estudos sobre a modalidade de EaD no contexto da sociedade democrática brasileira atual leva à discussão da formação de professores utilizando essa modalidade associada aos recursos tecnológicos, tais como Internet e outros, com a intencionalidade de promover a interatividade em programas de EaD, questão fundamental, segundo Gatti (2005), a fim de garantir a presença humana no ambiente virtual e também para validar a qualidade dos processos e das relações sociais que devem ser estabelecidas nos meios tecnológicos.

A organização, a fundamentação e os princípios que propiciem o trabalho com o aluno em rede de formação, conforme destaca Alonso (2010, p.83), refletindo sobre o “insubstituível” diálogo virtual para a promoção da aprendizagem, deve preceder o trabalho docente na EaD e mais especificamente da tutoria virtual.

A necessidade de elevar o padrão de formação dos profissionais da educação, permitindo a criação dos cursos de especialização para professores com a utilização dos recursos da educação a distância, se estabelece no art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Segundo Neves (2005, p. 137), essa lei tem valorizado a qualificação dos profissionais da educação além de ter determinado um prazo, o ano de 2006, a partir do qual só são admitidos profissionais para o ensino superior desde que devidamente qualificados para a função.

[...] só poderão ser admitidos professores formados em nível superior. Além disso, no artigo 87, reforça a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais, determinando que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Conclui-se que a EaD de hoje, requerida pela sociedade brasileira e dotada de importante papel nas políticas públicas governamentais ao representar uma saída para o problema da falta de professores qualificados para atuação no ensino básico e também em referência à ausência de universidades gratuitas em regiões de difícil acesso, significa também uma esperança para brasileiros que, até bem pouco tempo, não enxergavam a possibilidade de estudar novamente. Para essa população, carente de educação superior, EaD quer dizer oportunidade e, para o Brasil – se bem feita, com qualidade – representa também uma oportunidade de mudar o cenário de sua sociedade, suprimindo com docentes qualificados as escolas de ensino básico do interior do país. Essa mudança traz, em seu bojo, outras alterações do cenário brasileiro, pois envolve cidades, cuja população economicamente ativa e produtiva merece um olhar no sentido de tornar os seus cidadãos mais preparados, mais escolarizados e qualificados para suprir, numa postura e atuação críticas, um mercado econômico emergente na conjuntura global (PRETI, 2005).

Considerando a conjuntura nacional e internacional, discute-se, no próximo item, a revisão de Literatura, atendo-se aos principais produtos científicos encontrados durante a pesquisa bibliográfica.

1.4 A REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi elaborada com o sentido de mapear as produções científicas cujo objeto tratava a interação em cursos de formação de professores a distância, sejam eles híbridos, bimodais, semi-presenciais ou a distância.

O surgimento dos contextos educativos virtuais em utilização na modalidade da EaD, bem como os diversos modelos de AVA, tem sido objeto de análises da produção científica desse campo e de afins, embora não tão amplamente estudados ou abordados, considerando-se

que os ambientes virtuais de aprendizagem surgem com ênfase na formação de profissionais graduados no Brasil no final do século passado.

Com base na produção científica levantada, este estado da arte foi organizado em dois momentos. No primeiro, foi feito o levantamento das publicações cujo objeto discutia a interação em ambientes virtuais de aprendizagem. E, no segundo momento, em razão de não haver encontrado produtos científicos que discutissem especificamente a interação em contextos do AVA de cursos de pedagogia, consultou-se os periódicos *on-line* e os anais da Associação Nacional da Pós-graduação em Educação - ANPED, com descritores de busca cujos conceitos se aproximassem do objeto de tese, ou que tratassem temáticas afins, como as “interações” (o termo interação no plural), as “mediações” e/ou “ambientes virtuais de aprendizagem”.

Assim, as análises das produções encontradas basearam-se em três categorias: “interação”, “AVA” e “aprendizagem”. Para todas essas categorias, buscou-se observar, nos objetos científicos, os aspectos selecionados, a saber, os aspectos epistemológicos que fundamentaram os estudos. Embora a abordagem teórica desta tese seja baseada na teoria Vygotskyniana, foram levados em conta tanto os objetos que tratavam dessa perspectiva como também aqueles que não se referiam a ela. No caso dos produtos científicos, cujo referencial teórico fundamentava-se no materialismo histórico dialético, buscou-se analisar a metodologia escolhida para a discussão sobre os processos interativos na EaD e como foi desenvolvida a fundamentação na teoria de Vygotsky (2003), bem como as questões relativas às relações sociais que o sujeito estabelece em seu meio cultural histórico e social.

Como norte para as análises, utilizou-se as ideias de Prado (2003) e outros relatados mais adiante neste subitem, cujas discussões abordam as práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem no Brasil.

Para que os processos interativos em ambiente virtual de aprendizagem sejam considerados transformadores da realidade dos sujeitos que se inserem nesse contexto, é necessário que os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso (coordenadores, docentes e tutoria) deem significado para a utilização das ferramentas disponíveis nesse ambiente, através da criação e da execução das estratégias adequadas à modalidade da educação a distância em meios virtuais (PRADO; ALMEIDA, 2003).

Pesquisadores como Valente (2003), Pallof e Pratt (2004), Giusta (2003), Kenski (2008), Silva, (2008) Moran (2002, 2003, 2005, 2008, 2011), Alonso (2010) Preti (2005) Preti e Oliveira (2004) e Belloni (2001) mostraram que os processos interativos em ambientes virtuais de aprendizagem, em particular, no que tange às interações em fóruns e *chats* dos cursos a distância, são fundamentais, embora Valente (2003), Kenski (2008), Freitas (2009), e

outros citados alertem para o fato de que o AVA não pode ser considerado exclusivamente o responsável direto pela aprendizagem em ambientes digitais educacionais, mas constitui um instrumento de mediação humana no processo educativo (FREITAS, 2009), (KENSKI, 2008) e (BELLONI, 2001).

Existem diversas comunidades de aprendizagem em rede, principalmente, na aprendizagem informal. Moran (2008, p.01) afirma que “a sociedade conectada em rede aprende de forma mais flexível através de grupos de interesse, representados nas listas de discussão, nos *blogs*, nos fóruns virtuais, também por meio de programas de mensagens instantâneas e pesquisando nos grandes portais”.

No lado oposto dos modelos de educação *on-line*, encontra-se a escola tradicional com educação presencial e mantendo rígidos programas de organização do ensino e da aprendizagem. Há inúmeras redes de colaboração em diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, na medicina e em diversas especialidades dessa área (MORAN, 2008) e (KENSKI, 2008).

Para Moran (2008), o modelo de EAD que mais cresce no país associa aula presencial nos campos e polos com atendimento *on-line*, através das teleaulas, por satélite ao vivo, e ainda há a tutoria presencial nos polos e a tutoria virtual nos ambientes de aprendizagem criados para esse fim. A educação *on-line* tem se ampliado de tal forma a ponto de Moran (2008) enfatizar que esse modelo de educação começa a ser predominante no Brasil, isto é, em algumas instituições ofertantes, há cursos com 2000 estudantes em cada área. Os acadêmicos conectam-se a uma plataforma virtual e, nela, encontram os materiais, a tutoria e os colegas para aprender em diferentes formas de organização da aprendizagem.

O ambiente virtual, por suas possibilidades de acesso independentemente de tempo e espaço, torna-se tão presente na educação que uma propriedade capital da virtualização pode ser considerada “o mesmo movimento que torna contingente o espaço-tempo ordinário abre meios de interação e ritmo das cronologias inéditas (LÉVY, 2001, p.22)”. É evidente, no contexto da virtualidade, uma pluralidade de tempos e de espaços. Cada forma cria o seu mundo e, nesse mundo, um espaço e um tempo próprios.

Os meios de transportes aproximam os espaços. Um trem aproxima um estado do outro. Quanto mais veloz e mais moderno o meio de transporte, mais próximos, em tempo real, ficam os sujeitos que os utilizam, segundo o autor citado. O avião mais veloz aproxima distâncias físicas longas, imensas dentro de poucas horas. Os telefones e a Internet também aproximam as pessoas. A partir desses vários sistemas de proximidade e conexões dos sujeitos, vários espaços coexistem. De maneira semelhante, “diversos sistemas de registro e

de transmissão (tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais), constroem ritmos, velocidades ou qualidades de histórias diferentes” (idem).

Cada nova tecnologia, “máquina tecnossocial”, soma um espaço-tempo, uma região geográfica particular, um novo som, uma ligação complicada em que as dimensões físicas “se recobrem, se deformam e se conectam, em que as durações se opõem, interferem e se respondem” (LÈVY, 2001, p. 23).

A pesquisa sobre a interação ou a fase da revisão de literatura neste trabalho foi pautada pela busca de objetos que trouxessem o conceito de interação em ambiente virtual de aprendizagem – AVA, tanto os relacionados à plataforma *MOODLE* quanto os instalados em outros modelos de AVA. Outro objetivo foi levantar os conceitos de interação relacionados de alguma forma com a educação a distância, contidos na produção científica dos últimos 10 anos e que tenham sido publicados nas bases de dados da Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação – ANPED, na biblioteca *on-line*: SCIELO, no *site* do Programa Salto para o Futuro e na revista *RENOTE* do Centro Interdisciplinar de Tecnologias e Educação – CINTED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Além desses produtos científicos, também foram analisadas algumas dissertações e teses cujo objeto relaciona-se à interação ou ao ambiente virtual de aprendizagem no contexto da EaD.

Para a coleta dos produtos científicos a respeito do tema citado, utilizou-se a pesquisa bibliográfica na abordagem qualitativa. Os resultados mostraram que, em 265 artigos, cujo objeto de estudo era a interação, apenas 10 (dez) discutiram os conceitos de interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. As análises da produção científica encontrada e dos resultados fundamentaram-se no materialismo histórico e dialético e na visão Vygotskyniana da relação social que se estabelece entre os sujeitos em um contexto educativo. A produção encontrada e analisada sobre o assunto, embora tenha fornecido dados e bases para os estudos, não foi suficiente para a formulação de um conceito único e geral que fosse utilizado como referencial às análises dos processos interativos que ocorrem entre os sujeitos atuantes no ambiente virtual do curso de pedagogia investigado.

Entre os objetivos específicos deste levantamento bibliográfico, buscou-se: a) Verificar se os produtos científicos apresentados na ANPED no período de 2000 a 2009 tratavam sobre as interações em ambientes virtuais de aprendizagem AVA; b) Identificar e selecionar, entre as produções encontradas no SCIELO, aquelas que discutiam as interações e o AVA; c) Investigar, nos *sites* do CINTED e do Programa Salto para o Futuro, artigos que discutissem a interação em ambientes virtuais de aprendizagem; e d) Analisar criticamente as discussões apresentadas nas produções, bem como mapear os produtos sobre o assunto delimitado, cujos resultados tenham contemplado os conceitos desse termo e a sua adequação

para as problemáticas das situações didáticas dos meios virtuais. A Tabela 01 mostra os quantitativos gerais dos produtos encontrados e investigados nas bases de dados mencionadas.

Diante do exposto, definiram-se, para as buscas das produções nas quatro fontes escolhidas, as palavras descritoras²⁹: Interações, Mediações, Aprendizagem e *Ava Moodle*. Os procedimentos ocorreram em duas fases: na primeira, buscou-se averiguar, no sítio da ANPED, na década explicitada, todos os artigos e pôsteres de todos os grupos de trabalhos – GT’s e grupo de estudo - GE, que continham, em seu título ou resumo, as referidas palavras. Os resultados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Produtos encontrados nas bases de dados pesquisadas

Objetos cient.	ANPED	SCIELO	SALTO P/O FUTURO	REVISTA ON-LINE RENOTE	OUTRAS FONTES	TOTAIS
Artigos	188	14	01	01	01	205
Dissertações	-	-	-	-	01	01
Teses	-	-	-	-	03	03
Livros on-line	-	02	-	-	01	03
TOTAIS	188	16	01	01	06	212

Fonte: Batista e Gobara (2013).

A Tabela 1 apresenta os produtos pesquisados na segunda fase da investigação. Nessa fase, investigou-se, no sítio do SCIELO, utilizando-se como descritora a palavra “interação”, a fim de mapear as produções científicas dos últimos dez anos, que discutissem esse termo. Verificou-se, após as primeiras buscas, que seria também preciso usar a palavra “mediação” ou “mediações”, nas bases do SCIELO em virtude da mesma razão justificada na pesquisa da ANPED. Utilizaram-se tabelas para a quantificação dos dados colhidos com uma análise a *posterior*. O mesmo ocorreu com relação às buscas no *site* do Programa Salto para o Futuro e na Revista *on-line* RENOTE da UFRGS.

A Tabela 1 mostra que, no *site* da ANPED, foram consultados 188 artigos, mas foram selecionados 115 pelo fato de referirem-se à interação e/ou mediação nos contextos educativos virtuais. Apesar de todas as produções merecerem atenção, optou-se, neste estudo, por analisar os artigos que apresentaram correlação com as palavras descritoras.

As Tabelas 2, 3 e 4 mostraram que, após a leitura inquiridora dos títulos e resumos de 3059 artigos e 755 pôsteres dos portais da ANPED, 188 artigos foram publicados no período mencionado. Destes, foram selecionados 115 artigos apresentados no GT 16 da ANPED, com a temática: Educação e Comunicação e 01 (um) artigo publicado no GT 19 com temas da

²⁹ O termo “descriptor”, segundo o novo Aurélio, significa: “expressão utilizada em indexação [...]” (p. 643).

educação matemática. Verificaram-se, no SCIELO, 16 produtos científicos relativos à questão da interação e mediação em ambiente virtual de aprendizagem. Além desses, encontrou-se também, no *site* do Programa Salto para o futuro, 01 (uma) produção relativa à interação no ambiente virtual.

A Tabela 2 mostra os quantitativos de produções do GT 16 da ANPED e os 188 artigos publicados nas 10 últimas reuniões anuais da referida associação, compreendendo o período entre 2000 e 2009. Os dados ilustraram que, a partir da 25ª reunião anual, o GT 16 aprovou maior número de artigos, passando de 10 para 20 na 25ª, chegando a 28 publicações na 28ª reunião anual.

Tabela 2 – Quantidade de Trabalhos do GT 16 – ANPED 2000-2009

GT	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	TOTAL
16	14	12	10	20	18	28	18	20	26	22	188 - 6%
Total	14	12	10	20	18	28	18	20	26	22	188

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012).

Numa análise abrangente, constatou-se que o GT – 16 foi o grupo de trabalho com a segunda maior produção (188 trabalhos completos), 6% do montante de 3059 artigos publicados em todas as reuniões anuais do período. Verificou-se que os estudos relativos à utilização das tecnologias na educação – incluindo, aí, as produções sobre a construção e o uso de ambientes virtuais em contextos educativos – compõem a maior parte de seus produtos. Esse fato é percebido a partir do ano de 2003, da 26ª reunião anual, em que o GT em questão aprovou 20 artigos, o dobro de artigos em relação à reunião anterior em que foram 10 (dez).

Destaca-se que foram selecionados 115 artigos dos 188 produtos consultados da ANPED relativos ao GT 16, conforme mostrado na Tabela 2. Esses 115 artigos estão discriminados na Tabela 3 cujos dados apresentam a quantidade da produção científica encontrada.

Tabela 3 - Produtos selecionados de 188 do GT 16 da ANPED

Descritor	Número dos selecionados	Porcentagem
Interações	21	18,2%
Mediações	18	15,6%
Ambientes Virtuais	40	34,7%
Aprendizagem	36	31,3%
Totais	115	100%

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012).

A Tabela 3 exibe 21 produtos representando 18,2 %, o terceiro menor número em relação às demais categorias de descritores. Entretanto, vale destacar que, entre os 18 artigos, que tratam da mediação, nas análises de dois, foi constatada a discussão sobre a interação.

Na Tabela 4, verificam-se 10 produtos, sendo 09 (nove) produtos científicos apresentados nos GT – 16 e 01 (um) artigo no GT 19 no período de pesquisa delimitado, totalizando 10 artigos com objetos desenvolvidos em torno da aprendizagem em ambientes virtuais.

Para apresentação neste estado da arte, selecionou-se, para a análise dessa base de dados, o artigo 09 do GT 16 da ANPED, conforme Tabela 4, cuja temática é a educação e a comunicação. A produção escolhida foi a de Francisco (2004) intitulada: “Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Diálogo e Processos de Subjetivação”. O seu objeto de pesquisa foi as interações no ambiente virtual pedagógico *ForChat*. A autora partiu das práticas vivenciadas nas ações escolares de uma disciplina, ancorada no ambiente. Ela apoia as suas análises nas ideias de Moraes (2001), de Bakhtin (2000), Foucault (1988) e Deleuze (1992).

Verificou-se, nos estudos desses artigos, que as suas abordagens teóricas variam entre a fenomenologia e o materialismo dialético.

Tabela 4 – Nove Comunicações do GT 16 e uma do GT 19 da ANPED

NUM	GT	AUTOR	TEMA
01	16	CORRÊA, Juliane – UNICAMP	Do Laboratório De Informática às Páginas Web - Ambientes Virtuais e Contextos Escolares.
02	16	RAMOS, Bruna Sola da Silva - UFJF	Aprendizagem Mediada pela Tecnologia Digital: a Experiência do Fórum Virtual de Discussões em
03	16	HALMANN, Adriane Lizbehd – UFBA	Diários da Prática Docente em Blogs: Aspectos da Reflexão entre Professores
04	16	GOMES, Paulo de Tarso – UNISAL	A Sociedade da Comunicação e seus Processos Constituintes: Ciberespaço, Comunidades e Ontologias
05	16	RAMOS,	Colaboração, problematização e redes: Um estudo
06	16	FERNANDES, Olívia Paiva – UFJF	O Computador/Internet na Formação de Pedagogos: um Diálogo Possível?
07	19	SCHERER, Suely – UNERJ	Comunicação e Aprendizagem em Fóruns Virtuais: uma Possibilidade para a Educação Matemática
08	16	ALCÂNTARA Paulo Roberto (PUCPR)	Pesquisa em Aprendizagem Colaborativa com Tecnologias Interativas (Projeto Pacto)
09	16	FRANCISCO, Deise Juliana - UFRGS	Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Diálogo e Processos de Subjetivação
10	16	KRATOCHWILL, Susan – UNESA	Educação <i>On-Line</i> : Perspectivas para a Avaliação da Aprendizagem na Interface Fórum

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012).

Da busca com o termo “interação” e “ambiente virtual” no *site* do SCIELO, o resultado foi nulo. Utilizaram-se, então, os descritores: “mediação” e “aprendizagem” para a busca na mesma fonte de dados, o Scielo. Os resultados mostraram 18 produções. Dessas, foram analisadas 07 (sete), sendo que 05 (cinco) foram escolhidas para a discussão neste trabalho. A Tabela 5 mostra esses resultados.

Tabela 5 – Pesquisa no Scielo

Produtos	SCIELO
Artigos	12
Dissertações	01
Teses	03
Livros	02
TOTAIS	18

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012).

Os dados da Tabela 5 mostraram que, entre os 18 produtos selecionados, 12 são artigos e 02 (dois) são livros. Vale ressaltar que, dos 12 artigos apresentados na Tabela 5, seis objetos trataram especificamente da interação em contextos virtuais. Da mesma base, foram analisados os próximos dois artigos.

O primeiro que se discute é da autoria de Monteiro, Ribeiro, e Struchiner (2007), que trata sobre as tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas ocorridas em um fórum virtual, em que as autoras questionam se os ambientes tecnológicos constituem espaços de interação. Nesse artigo, o conceito de interação é apresentado segundo Habermas, para o qual a interação faz-se a partir da escrita interessada nas experiências relatadas pelos participantes do fórum estudado, da reflexão sobre o fazer de cada um deles; do falar ao outro e do ouvir o outro.

O segundo artigo analisado foi o de Oliveira, Rego e Villardi (2007), que aborda a aprendizagem mediada por ferramentas de interação, numa análise dos discursos de professores de uma formação continuada a distância. As autoras conceituam a interação como um processo, afirmando que, quando ela ocorre, há interatividade e essa pode ser de dois tipos: interatividade unívoca e biunívoca:

Nas interações unívocas, apenas o sujeito da interação é capaz de assimilar ou aprender o que está sendo posto no processo. [...] Nas interações biunívocas considerando a relação sujeito-sujeito com uma interface tecnológica entre eles, os sujeitos em interação mútua se afetam na assimilação e ou na apreensão do que está sendo posto (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007, p. 1417-1420).

Assim, na interação unívoca, apenas o sujeito que realiza a interação é afetado, enquanto, na biunívoca, ambos os sujeitos em interação realizam uma apreensão do que está sendo comunicado ou posto, havendo uma mútua interação ou mútua relação entre eles.

O artigo de Corrêa (2005), mostrado na Tabela 5, disserta sobre as práticas de letramento digital em contextos escolares. Entre outras, a autora levanta a questão: Quais são os mediadores presentes nas práticas de letramento digital? O seu objeto de pesquisa é constituído pelo artefato tecnológico. As discussões realizadas no trabalho evidenciam que, em sua concepção, os mediadores são os artefatos tecnológicos e os ambientes virtuais de aprendizagem. O referencial teórico utilizado tem base nas ideias de Vitalis (1994) com abordagem na tradição francesa, que, por sua vez, desenvolve os seus estudos à luz da visão de Simondon e Friedmann. Além desses, ela recorre à teoria de Vigotsky (1998) para dar conta de suas discussões sobre a aprendizagem real e potencial. A sua concepção da base teórica de Vigotsky (1998) evidencia-se a partir da seção de estudo em que trata a teoria sociointeracionista.

Corrêa (2005) observa dois ambientes de aprendizagem, sendo o primeiro na *web*, denominado ambiente de aprendizagem interativa e o segundo composto por diferentes estratégias num curso superior normal a distância. Como referenciais teóricos, ainda, a pesquisadora cita Alves (2004) e Santos (1996). Nas análises da interação *on-line* utilizou o referencial de Bouchard (2002) sobre a distância transacional no sentido de designar o conjunto de fatores que contribuem para a distância perceptiva/comunicacional entre o professor e o aprendiz.

Na questão dos procedimentos, aquela autora declarou ter observado e estudado quatro fóruns dos ambientes mencionados. Criou, primeiramente, um quadro com as categorias para as análises da utilização dos ambientes da web, sejam eles fóruns ou *chats*. Depois, um segundo quadro, com as categorias elaboradas a partir das análises dos memoriais das professoras do curso normal estudado. No terceiro quadro, apresentou as categorias que definem a estrutura dos laboratórios pesquisados e, por fim, um quadro com as categorias sobre os discursos das oficinas tecnológicas. A autora não faz uma conceituação inovadora sobre a interação, mas realiza constatações que a levam a conceber a mediação com um papel relevante entre os sujeitos de sua pesquisa. Corrêa (2005, p.16) constata sobre as mediações;

a mediação não é apenas meio, mas é estruturante do sujeito, do seu campo perceptivo, da sua inter-relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Ou seja, esse fluxo nas diferentes redes, a constituição de novas mediações, o uso de diferentes tecnologias possibilitam um processo de subjetivação, de humanização.

Na conclusão do trabalho mencionado, cada mediador realiza um tipo de mediação e possibilita diferentes conexões e interfaces segundo a autora. Ela afirma:

Por fim, concluo que o letramento digital se baseia em práticas e eventos de letramento já existentes. Cada mediador possibilita a configuração de diferentes interfaces, soluções de uso, as quais, por sua vez, favorecem ou não as conexões com outras interfaces provenientes de outros mediadores presentes em outras redes (CORRÊA, 2005, p.17).

Essa conclusão mostra a confirmação da intencionalidade do trabalho que é a pesquisa sobre os artefatos tecnológicos, compreendidos como mediadores entre os sujeitos envolvidos nos contextos escolares.

O terceiro artigo analisado teve como temática a educação e a comunicação (GT 16), cuja origem é a 27ª reunião conforme mostra a Tabela 4, intitulado “Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Diálogo e Processos de Subjetivação”, de Francisco (2004). A autora apresentou, implicitamente, como objeto, as interações nos ambientes virtuais pedagógicos. Partiu das práticas vivenciadas nas ações escolares de uma disciplina ancorada no ambiente virtual denominado *ForChat*. Discorreu sobre as interações e as ferramentas de intervenção utilizadas nos espaços como *chat* e *fórum*. Além disso, a autora afirmou que a comunicação é mediada pela escrita e, por fim, discutiu as relações estabelecidas nas comunidades virtuais, com base no pensamento de Bakhtin (2000) sobre a organização do espaço *cyber* que possibilita o caos e “a organização dentro do caos implicando formas de relacionamento não direcionadas a um suposto mediador das discussões e apontando para a constituição de um diálogo em que os sentidos foram sendo construídos” (FRANCISO, 2004, p.04). Para a autora, “a informação é um dos elementos da sociedade em que vivemos, sendo que se transforma em conhecimento a partir da ação do sujeito sobre ela” (p. 06).

A análise do artigo sugere que, nele, não se explicita o método nem tampouco a sua abordagem teórica. Os recursos técnicos e procedimentos da sua pesquisa também não foram mencionados. Constata-se que a questão do método mostrou-se confusa e a apreciação da pesquisa em si foi esvaziada em função da ocupação central da autora com a descrição do que é o ambiente virtual e suas relações com as comunidades em rede.

Assim, a análise desse artigo mostrou que a discussão engendrada, embora tenha permeado a situação em ambiente virtual de aprendizagem, não aprofundou a questão da interação nesse *lócus*.

Outro artigo escolhido intitula-se: “Educação a distância: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas”, cuja autoria atribui-se a Prado (2002, p. 03). Essa autora critica o uso da *web* como simples veículo de informação. Para ela, o valor da rede de

internet é potencializado se o seu uso ocorre com base em proposta de cursos que se fundamentam em teorias cujo referencial aborda “a construção do conhecimento por meio das interações e do trabalho colaborativo”.

A autora apontou as condições em que se devem utilizar as ferramentas como o fórum de discussão, portfólio e *chat*, abordando as suas possibilidades e implicações pedagógicas. Prado (2002) afirmou que a participação dos estudantes e a interação entre eles demandam iniciativas do professor no sentido de instigá-los por meio de questões abertas e provocativas e pela utilização de linguagem clara com intervenções equilibradas, a fim de garantir o espaço de interação entre os mesmos. Verificou-se, nesse artigo, a ausência de uma conceituação de interação.

Analizou-se também o artigo que se denomina: “Compreendendo a mediação do Tutor a distância”, da autoria de Tijiboyet *al* (2009), considerando que, no corpo do texto, havia uma seção sobre a interação. Averiguou-se que também a interação não foi conceituada, embora a sua discussão central tenha sido os processos interativos no ambiente de tutoria a distância, o que foi apresentado de forma breve e também, como o artigo de Francisco (2004), focando mais a questão da mediação.

No artigo de Tijiboyet *al* (2009), a interação foi apresentada como sendo um processo de responsabilidade do docente, cabendo-lhe o papel de gerenciar e promover a cooperação, a reflexão e a mediação entre os alunos, as ferramentas, o ambiente e o conhecimento. Esperou-se, nesse último estudo, um aprofundamento da questão da interação, mas as autoras apenas tangenciaram esse aspecto da aprendizagem numa base teórica Vygotskyniana e privilegiaram o seu objeto, aprofundando o debate da mediação que, segundo as pesquisadoras, realiza-se a partir das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos no contexto social, podendo este ser tanto educativo – a escola, um ambiente virtual de aprendizagem - AVA – ou outro meio social.

Por fim, analisou-se o artigo denominado: “Interação em Ambiente Virtual de Aprendizagem: redes sócio-cognitivas e autopoieticas”, de Valentini (2005). Essa pesquisadora mapeou as mensagens postadas em um ambiente de aprendizagem criado para a sua disciplina na graduação de psicologia, em cujas aulas e atividades juntavam-se turmas do curso de pedagogia e matemática, caracterizando uma disciplina e grupo interdisciplinar.

O trabalho discutiu a filosofia das tarefas convergentes e divergentes de acordo com a ideia de Duff. Segundo a autora, na ideia de tarefa convergente, ocorre a ação coletiva ainda que cada componente do grupo tenha um objetivo específico. A diferenciação entre tarefas convergentes e divergentes está no fato de que a primeira contribui mais para as redes de trocas cooperativas e autopoieticas, do mesmo modo em que as tarefas divergentes

constituem-se mais pelo debate e troca de ideias, favorecendo a criação de uma rede de identidade e vínculo.

Em suas observações, Valentini (2005, p.4) constatou que os espaços informais de interação pareciam propiciar “a criação de vínculo, a expressão de interesses pessoais e explicitação da concepção de organização que cada sujeito traz”. Em suas considerações, Valentini (2005, p. 6) destacou que o objetivo está nas interações sobre os processos cognitivos dos parceiros do grupo e não na frequência das interações. Ressaltou que “as interações no ambiente virtual comportam ações de processos cognitivos e sociais que incidem proficuamente também no processo de auto-organização do grupo”.

Esse trabalho desenvolvido no paradigma construtivista-interacionista sistêmico, conforme declarou a sua própria autora, vai além do olhar sobre o ambiente virtual como simples espaço para troca de informações. Para ela, esse espaço constitui-se um local de vivências, de estabelecimento de vínculos afetivos e identitários. O estudo concluiu que o ambiente virtual permite aos professores e estudantes conhecerem a função de autoria desenvolvida pelos acadêmicos, desde que esses participem e valorizem a oportunidade que o ambiente oferece para manifestações comunicacionais sobre os objetos estudados.

Os resultados dos estudos desse estado da arte sobre a produção encontrada mostraram que os 06 (seis) artigos analisados adotaram linhas de trabalho semelhantes com relação ao uso do ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido para as situações educativas estudadas. Entre os seis produtos, há dois artigos cuja discussão realizou-se na base teórica da interdisciplinaridade, um associou o paradigma crítico com a base fenomenológica e os outros três, na perspectiva do materialismo dialético e paradigma histórico e cultural.

O conceito de interação que se enfatizou na pesquisa com apoio teórico interdisciplinar foi baseado numa proposta teórica Habermasiana, da interação como a escuta interessada de experiências relatadas pelos demais participantes, compondo um processo de reflexão sobre o fazer de cada um, do falar ao outro e do ouvir o outro (MONTEIRO; RIBEIRO; STRUCHINER, 2007).

Concluiu-se, pelos estudos realizados e relatados, que a questão da interação – discutida tanto no AVA quanto em outros ambientes virtuais ou digitais criados para situações didáticas específicas – mostrou a necessidade de os sujeitos participarem do ambiente virtual, manifestarem as suas opiniões e dificuldades no sentido de estabelecerem relações sociais com o grupo do qual fazem parte. No artigo de Valentini (2005), a interação foi citada como fator propiciado pelo fórum e necessário nos espaços do AVA criado e estudado, tendo concluído que o significado ou o papel da interação nesses contextos virtuais pode propiciar ao estudante a situação de autoria durante as discussões em aulas virtuais, no fórum ou em

momentos de discussões virtuais como o *chat*, porque os textos postados e/ou digitados constituem material de construção coletiva do conhecimento, o que o ensino tradicional não oportuniza em sala de aula.

Em síntese, as análises deste estado da arte evidenciaram que, em relação à categoria “interação”, não há ainda um consenso nos estudos que a abordam como objeto no contexto do ambiente virtual AVA, abrangendo todos os sujeitos desse *locus*. Verifica-se, portanto, que o assunto carece de novos estudos a fim de levantar os limites e as possibilidades da interação, bem como novos conceitos para essa categoria da relação social que ocorre entre os sujeitos que se comunicam e colaboram entre si, com o objetivo de alcançar a aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem, considerando-se todos os participantes desse contexto. Tal conclusão justifica a realização desta pesquisa.

1.5 INTERAÇÕES NA EaD: SIGNIFICADOS

Significar as interações na EaD é fundamental nas ações do professor dessa modalidade de educação, segundo Prado e Almeida (2003). Há que se fazer presente no planejamento do professor a distância uma intencionalidade frequente em suas ações, que denote o seu constante envolvimento com o estudante. Em seu planejamento, o desenvolvimento das atividades de acompanhamento e observação deve prever uma assiduidade porque o trabalho com o aluno virtual requer um professor atento acerca da efetiva reconstrução do conhecimento que se faz não apenas através de suas intervenções, mas, sobretudo, da sua “presença” no ambiente digital de aprendizagem.

Para o docente-formador intervir nesse processo, é preciso que ele assuma [...] diversos papéis, tais como: mediador, observador e articulador. A sua função principal é de orientar a aprendizagem dos alunos – uma aprendizagem que se desenvolve na interação colaborativa entre formadores, formador, especialistas [...], propiciando a criação de uma rede de comunicação e colaboração, na qual todos se inter-relacionam (PRADO; ALMEIDA, 2003, p.72).

Os professores de curso a distância possuem, no ambiente virtual de aprendizagem, papéis que extrapolam a orientação pedagógica dos acadêmicos em decorrência das múltiplas funções citados por Belloni, (2001) com relação às atribuições do professor de cursos a distância. Prado e Almeida (2003) relataram que, em suas experiências com cursos totalmente a distância, depararam-se com a relevância e a necessidade da criação de uma cultura de EaD fundamentada na interação e na colaboração entre os sujeitos do curso, a fim de que a demanda pela elaboração e construção do conhecimento seja real nesse ambiente.

O mais interessante é que na rede colaborativa essa atitude de comprometimento, à medida que é desenvolvida, expande nas várias situações e meios de interação. Isso significa que 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 (PRADO; ALMEIDA, 2003, p.198 - 199).

A essência da aprendizagem numa rede colaborativa em contraposição à aparente situação de “autoaprendizagem” deve-se ao acompanhamento dos estudantes, realizado por um professor orientador.

Além disso, essas estratégias devem ter aspectos que considerem e tratem a questão das relações interativas entre os sujeitos nesse ambiente. Definições que façam transparecer aos sujeitos usuários dessa modalidade de educação, em ambientes virtuais de aprendizagem, as atribuições de cada um dos atores do curso. As regras implícitas que norteiam os comportamentos dos professores e estudantes envolvidos no ambiente virtual devem ser claras, a fim de que os valores, a ética e o respeito sejam preservados. Segundo Prado e Almeida (2003), é requerido um perfil de professores articuladores com características de humildade, abertura e flexibilidade, no sentido de acolher “as potencialidades e as fragilidades das pessoas envolvidas no grupo de trabalho implantado em ambientes virtuais de aprendizagem (PRADO; ALMEIDA, 2003, p. 81).

A existência dos encontros, sejam eles *on-line* ou presenciais, é primordial para a aprendizagem (ALONSO, 2010, p.84). Tanto para essa autora, quanto para Belloni (2001), a EaD, mais do que qualquer outra modalidade, tem utilizado os recursos tecnológicos à disposição e cada vez mais sofisticados, com o objetivo de “mediatizar” os processos de ensino e aprendizagem, mais especificamente, esses recursos compõem os meios do processo.

Nos pressupostos de Alonso (2010), “[...] o denominado meio técnico assume importância na EaD, no sentido de que o aspecto comunicacional, portanto, potencialmente significativo, compreensivo, e interativo, determinará em grande parte o processo de aprendizagem” (ALONSO, 2010, p. 86). O termo “Mediatizar”, em tal contexto, é definido pela autora como “codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido – por exemplo, um documento impresso, um programa informativo/didático, ou um videograma, [...]” (ALONSO, 2010, *idem*).

A interação no ambiente virtual de aprendizagem é conceituada como o diálogo virtual não substituível por qualquer outro procedimento, segundo Alonso (2010).

Outras concepções de interação são necessárias, a fim de compreender-se o verdadeiro significado do objeto desta tese e, de acordo com um de seus objetivos, investigar as

concepções de interação na literatura e também definir alguns parâmetros que caracterizem a interação entre os sujeitos que compõem os ambientes virtuais de aprendizagem.

A interação, de acordo com Ferreira, (2008, p.55), é entendida na área da física como: “ação recíproca [...]. Deduz-se que interação é situação na qual, reciprocamente, um agente atua sobre o outro. [...] de um par de forças: ação e reação”. Para o autor, a interação pode significar também duas pessoas influenciando-se “comportamental”³⁰ e concomitantemente a si mesmas.

A respeito do significado do verbete “interação”, Ferreira, (2008) afirma que o termo constitui um substantivo feminino: “inter + ação”, conceituado também como:

1 - ação recíproca de dois ou mais corpos uns nos outros; 2 - Atualização da influência recíproca de organismos inter-relacionados; 3 - Ação recíproca entre um usuário e um equipamento (televisor, etc.); 4 - sociol. Ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade (FERREIRA, 2008, p. 56).

O autor traz uma diferenciação entre “interação” e “interatividade”. Para ele, a diferença está no fato de que a interação constitui a comunicação entre sistemas vivos e a interatividade dá-se na relação organizada ou controlada entre o ser humano e a máquina. (FERREIRA, 2008, p.57), sendo esse pensamento também corroborado por Silva (2008). Em relação aos sistemas de computador, esses devem ser visualizados como um “meio de mediação-interação entre sujeito-objeto” (FERREIRA, 2008, p. 94).

Outra discussão sobre a interação é realizada por Primo (2007, p.01), ao tratar as potencialidades da Internet e *web 2.0* que têm possibilitado ao cotidiano escolar *on-line* a realização de “[...] processos de trabalho coletivo [...] de construção social de conhecimento apoiada pela informática”. O autor propõe uma definição baseada no significado da palavra interação: “[...] (interação = ação entre). Isto é, busca-se evitar uma visão polarizada da comunicação”, sendo que, nesse conceito, o foco está no “entre” (PRIMO, 2007, p. 05). Explica o autor: “De fato, as interações sociais são sensíveis a certos condicionamentos trazidos pelo aparato tecnológico em jogo. Porém, a dinâmica social não pode ser explicada pela mediação informática” (idem). Em outro estudo, Primo (2005c) apresenta a visão de que a interação entre pessoas é tipificada como interação social, assim, a interação entre a pessoa e máquina é denominada de interação reativa regulada por protocolos digitais.

O autor afirma que uma rede social *on-line* não se forma apenas pelas simples conexões de terminais, mas a sua existência mantém-se numa relação de dependência da ocorrência de interações entre os envolvidos (PRIMO, 2007: p.05).

³⁰ Aspas da autora deste trabalho

As interações entre os participantes de uma rede social ou situação didática só podem ocorrer efetivamente se esses sujeitos estiverem interessados em estabelecer relações culturais, históricas e sociais entre si e dialogarem dialógica ou dialeticamente de modo inteiro na forma de uma inteiração. A esse respeito, o próximo capítulo apresenta a fundamentação teórica e, de acordo com o aporte teórico de Vygotsky (2003), sustenta a proposta de uma interação no sentido da inteiração, do estar completo e inteiro no AVA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO - VYGOTSKY E A INTERAÇÃO

Este capítulo trata do referencial teórico com foco, mais precisamente, na teoria sócio-histórica Vygotskyniana, segundo a qual (VYGOTSKY, 2003, p. 79), “o processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”. O termo ativo, nesse contexto, vem da palavra ação³¹ e significa que todos os elementos do processo educativo agem entre si para alcançar o conhecimento a partir de uma relação dialética³² que ocorre entre o sujeito, o objeto (o conhecimento), o meio histórico-social e entre os outros sujeitos.

Essa relação dialética pode ser definida como interação na medida em que o sujeito age sobre o objeto (o conhecimento), em um meio social, e interage com outros sujeitos nas relações sociais e históricas que estabelecem entre eles. Em outras palavras, deduz-se dessa teoria o conceito de interação como uma relação dialética do sujeito com outros sujeitos, com o objeto e com o meio, isto é, o mundo sob o qual se insere e no qual ocorrerá a mediação para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento³³.

Nesse sentido, o presente referencial teórico baseia-se também nos pressupostos da dialética materialista, mais amplamente abordada ao final desse capítulo, e sob os quais se discute a relação entre o sujeito, o objeto e o seu meio, o que requer, nesse caso, uma compreensão do homem real e concreto na base do pensamento dialético.

O autor explica que o caráter dialético do processo educativo caracteriza-o como um processo composto por lutas complexas e confrontos no nível da natureza psicológica do sujeito. Os embates de natureza psicológica do sujeito são úteis na experiência social e nas relações dialéticas, interativas, portanto, com o meio social e histórico.

Dias e Leite (2010, pp. 55-56) sintetizam as ideias da teoria sócio-histórica de forma elucidativa:

[...] as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, [...]. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, pois, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca. [...] o conhecimento é visto como algo compartilhado.

³¹ O significado do termo ativo no dicionário Novo Aurélio é: “que exerce ação, que age [...]” (FERREIRA, 1999, p. 225).

³² Grifo da autora deste trabalho.

³³ Grifo da autora desta tese

Com base no pensamento Vygotskyniano, o homem não é apenas ativo, mas interativo devido às trocas (interações) que ele realiza com o meio, internalizando a cultura e socializando o seu conhecimento. Assim, de acordo com esse referencial, as interações são fundamentais porque são as responsáveis pela constituição do homem social, histórico e cultural. Dias e Leite (2010) explicam como ocorre a construção do conhecimento, segundo os pressupostos Vygotskynianos:

A construção do conhecimento se dá através da interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo, e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. (DIAS E LEITE, 2010, pp. 55-56, grifo nosso).

Portanto, a construção do conhecimento que se aborda nessa tese fundamenta-se na interação que ocorre pela mediação das relações em um determinado meio que, no caso, é o meio educativo.

O próximo item apresenta a interação (relações) entre aluno e professor numa base educativa organizada, como meio, com a finalidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, segundo os resultados das pesquisas, leituras e interlocuções com os estudos de Vygotsky (2003) e sua equipe.

2.1 A INTERAÇÃO ENTRE EDUCANDO E EDUCADOR: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Nesse item, serão apresentadas as ideias de Vygotsky (2003, 2008) sobre a interação do educando com o professor (educador), assim como as suas relações sociais com outros indivíduos e com o meio, no sentido de fundamentar as análises na investigação das interações entre os participantes pesquisados do curso de pedagogia a distância e na proposta pedagógica do curso.

Para Vygotsky (2003), o indivíduo forma o seu comportamento em decorrência de suas singularidades e dos fatores biológicos e sociais de seu próprio desenvolvimento. O fator biológico determina as reações herdadas, em cujos limites o organismo desencadeia o sistema de reações aprendidas.

O que seriam as reações aprendidas? Vygotsky (2003) chama as reações aprendidas de um novo sistema de reações. E, sobre esse novo sistema de reações, ele enfatiza: “[...] esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o

organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social” (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Nesses parâmetros, tanto a educação infantil quanto a do jovem e também do adulto contribuem para a formação da identidade histórica e social do sujeito. As experiências vivenciadas pelos estudantes em situações educativas são fundamentais para sua formação.³⁴ Ainda no que concerne às experiências do sujeito em relação à educação, o autor argumenta: “A própria experiência é o único educador capaz de formar novas reações no organismo” (idem).

Segundo essa visão, a experiência pessoal do educando é a “Principal Base do trabalho pedagógico” (VYGOTSKY, 2003, p. 75). Inicialmente, essa afirmação Vygotskyniana parece isolar o papel do professor, ao valorizar a experiência do estudante. Observe-se que o seu destaque para a experiência do estudante é no sentido de que: “Do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. [...] Só é possível educar, a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (ibidem).

Para uma época de educação tão conservadora, na qual Vygotsky viveu, acredita-se que ele deveria escandalizar o meio acadêmico ao valorizar tanto a experiência pessoal do educando. Ao defender a educação pela experiência, Vygotsky (2003) associa a ação da criança aos movimentos realizados por ela, e a importância destes para a sua educação:

Nossos movimentos são nossos professores.³⁵ Em última instância, a criança educa a si mesma. Em seu organismo, e não em outro lugar, transcorre a luta decisiva entre as diferentes influências que definem sua conduta por muitos anos. Nesse sentido, a educação em todos os países e épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido [o conteúdo de] sua ideologia (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Em suma, Vygotsky atribui os movimentos à influência do meio social para a educação do sujeito. Porque esses movimentos é que representarão a interação do meio social. Assim, quaisquer que sejam os movimentos, eles influenciam a educação do indivíduo.

O autor quase exagera ao afirmar que “a experiência pessoal do estudante é tudo” (idem). A afirmação em questão tem a sua origem na crítica ao sistema escolar europeu que reduziu o processo de educação e aprendizagem dos estudantes à percepção passiva de lições e prescrições dos professores, modelo que ainda é recorrente nas escolas brasileiras.

Em contraposição a esse modelo, Vygotsky (2003) atribui, como base do processo educativo, a atividade pessoal do educando, considerando que o papel e a arte do educador

³⁴ Negrito da autora deste trabalho.

³⁵ As aspas simples pertencem ao autor citado, embora ele não tenha declarado a fonte.

são regular e orientar essa atividade. No desenvolvimento de sua ideia, Vygotsky (2003) usa a metáfora de um trem com vagões deslizando sobre os trilhos para exemplificar a educação que ocorre no processo educativo em que o estudante educa-se a si mesmo. O professor é comparado com os trilhos e os estudantes com os vagões. Os trilhos dão a direção do movimento, mas são os vagões que se movimentam ou, então, são os estudantes que fazem o movimento para se educarem.

Logo, segundo Vygotsky (2003, pp. 75-76), na base da ação educativa está o processo de reação integral realizado pelo estudante e, neste processo, devem existir “três componentes principais: percepção da excitação [estímulo], elaboração [processamento] da mesma e a ação de resposta” que propiciam a aprendizagem.

Para Vygotsky (2003), a pedagogia anterior à sua época valorizava exageradamente a percepção (Behaviorismo) em detrimento da atenção à experiência pessoal do aluno. Nessa visão Vygotskyniana, é relevante que o estudante aprenda não apenas a perceber, mas, sobretudo a elaborar, a processar os novos conhecimentos e a reagir, isto é, a estabelecer novas reações, novas interações e, conseqüentemente, novas formas de conduta, novos aprendizados, constituindo-se um novo processo educativo.

Na discussão sobre esse processo educativo, Vygotsky (2003, *idem*) nega que o professor tenha a capacidade de exercer uma influência educativa direta sobre o estudante, ou ainda que seja capaz de “modelar a alma alheia”, numa metáfora mística, mas assevera que o professor tem uma importância “incomensuravelmente maior”, pois o seu papel é o de modificar o meio. Portanto, ao considerar que a experiência do estudante é determinada pelo meio social, cabe ao professor a responsabilidade de regular o meio para influenciar a mudança no desenvolvimento do educando e a aprendizagem.

Assim, segundo o pensamento do teórico:

na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. [...] Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando. [...] Também temos de levar em conta o duplo papel do professor no processo educativo; [...] o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio. (VYGOTSKY, 2003, pp. 75-77, grifo nosso).

Considerando-se que o ambiente virtual de aprendizagem de um curso a distância constitui um meio educativo e também que as interações ocorridas nele são atividades a serem reguladas pelos professores e tutoria, acredita-se que a teoria de Vygotsky (2003) torna-se adequada para sustentar as análises dos depoimentos colhidos junto aos participantes da investigação em questão.

Nessa linha de pensamento, as estruturas mentais internas são percebidas como as funções psíquicas superiores da(o)s estudantes, da tutoria e da(o)s professores, e organizam-se no sentido da aprendizagem em razão das interações coletivas e individuais que se realizam no ambiente virtual e também nos encontros presenciais desse curso.

Para que a(o)s participantes interajam nos ambientes virtuais e presenciais do curso, requer-se uma comunicação que solucione o problema da ausência de interações virtuais e presenciais existente entre ele(a)s. Essa comunicação é tratada no próximo subitem nas interlocuções com os estudos da linguagem realizados pela equipe Vygotskyniana.

2.2 VYGOTSKY E UMA LEITURA BREVE DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Apresenta-se, nesse subitem, um breve recorte da teoria Vygotskyniana dos estudos da linguagem, com o objetivo de fundamentar as análises dos processos comunicacionais e de interação que ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem do curso de pedagogia investigado. Embora Vygotsky tenha realizado os seus estudos sobre o pensamento e a linguagem numa época em que não havia comunicação virtual, nem tampouco ambientes virtuais de aprendizagem, o seu pensamento e os seus postulados a respeito do desenvolvimento do sujeito, a partir dos processos cognitivos ancorados na ontogênese e nas relações sociais, são adequados para o tratamento das relações de interação que ocorrem nos ambientes educativos *on-line* e nos encontros presenciais de cursos da modalidade a distância.

O olhar das relações sociais comunicativas virtuais, em convergência com a teoria sócio-histórica, faz-se na medida em que Vygotsky (2001, p. 63) concebe o processo de desenvolvimento com base na hipótese de que “a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança”.

Adotado tal pensamento, a linguagem favorece a aprendizagem dos indivíduos, porque é a partir dessa que os estudantes, numa situação didática, seja ela virtual ou presencial, realizam uma influência mútua entre si e entre os demais participantes nos processos comunicativos ou interativos que ocorrem nesses encontros virtuais e/ou presenciais do curso. Assim, o processo de interação que ocorre no Ambiente Virtual de Aprendizagem e, também, nos encontros presenciais do curso de pedagogia em estudo, constitui o objeto³⁶ deste trabalho.

³⁶ Grifo da autora desta tese

O pensamento de Vygotsky (2008) sobre a interação social realizada a partir da linguagem, como um dos elementos do meio, contribui para o estudo da comunicação interativa no ambiente virtual de aprendizagem. Os instrumentos utilizados na realização de atividades – que, no caso desse estudo, são representados pelo ambiente virtual de aprendizagem, por seus recursos ou espaços internos (fórum, webmail, etc.) – são os elementos que compõem o meio de interação social, utilizado pela (o)s estudantes, tutora(e)s e professora(e)s. Portanto, a comunicação entre esses sujeitos no contexto virtual possibilita o estabelecimento de relações sociais e, ademais, acabam por constituírem adaptações não lineares que o curso requer na reconfiguração do espaço e tempo de uma sala virtual ou digital, postos pela Educação a Distância atual.

Para a adequação da obra de Vygotsky aos contextos contemporâneos, faz-se conveniente compreender os movimentos e as pesquisas realizados pelo autor e a sua equipe. O seu grupo de trabalho pesquisou o desenvolvimento da criança no contexto de uma ciência denominada “psicologia em crise”, na Rússia, pós-revolução de 1917. Os embates entre as ciências materialistas e naturalistas faziam parte das discussões sobre as ciências e a psicologia à época.

Luria (1988), da equipe Vygotskyniana, relata que os estudos sofreram influências das ideias de Marx, na medida em que o teórico citado afirmava que o pensamento sobre determinada atividade já existia na mente antes da ação ser realizada.

Vygotsky concluiu que:

a origem das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. (LURIA, 1988, p: 25-26).

Os estudos citados por Luria (1988) tinham, como necessidade, um movimento de reflexão para fora do organismo com o objetivo de encontrar as fontes das formas humanas de atividade psicológica. Esse método de estudo foi chamado por Vygotsky de estudo da psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental” (LURIA, 1988, p.26).

A característica “instrumental” (IDEM) dessa nova psicologia relaciona-se ao aspecto natural mediador “de todas as funções psicológicas complexas”. De forma distinta dos

reflexos básicos que podem ocorrer a partir do processo estímulo-resposta, as funções superiores complexas:

incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento. (idem).

A psicologia instrumental pode ser adotada como referência para as análises das interações que ocorrem entre os estudantes que utilizam o ambiente virtual de aprendizagem. Tendo em vista que o ambiente natural, nesse caso, é o ambiente virtual e o experimentador é o professor e/ou tutor que, por meio de atividades sugeridas em cursos a distância, media as participações e compartilhamentos nos fóruns, nos *chats* nos diferentes momentos produzindo a interação entre estudantes e demais participantes (professores, e tutores), a qual resulta em alterações na forma de pensar dos próprios acadêmicos e, conseqüentemente, em suas práticas profissionais e pessoais de vida. Assim, as participações e compartilhamentos realizados no AVA podem ser vistos como interações ou ainda como as comunicações interativas de Mortimer e Scott (2002) que se realizam durante as atividades virtuais e conformam as relações sociais que os participantes estabelecem entre eles ao transitar no ambiente virtual e produzem, neles mesmos, novas organizações de estudo e novas maneiras de ver o mundo.

Com relação aos professores do curso em questão, acredita-se que as interações entre esta(e)s e a(o)s estudantes, representadas pelas atividades no ambiente virtual de aprendizagem, podem ser relacionadas à psicologia instrumental, na medida em que produzem modificações não apenas em seus próprios comportamentos, mas, principalmente, na reorganização de suas estruturas e processos cognitivos superiores. Luria (1988, p.33) descreve que:

Uma das múltiplas características do trabalho de Vygotsky [...] foi sua insistência no fato de que a pesquisa psicológica nunca deveria limitar-se a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratórios divorciados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vygotsky lutava para formular um novo tipo de psicologia.

Com base nessa ideia, pode-se considerar os problemas reais vividos na escola e adequá-la à epistemologia Vygotskyniana, numa transposição para as interações que se realizam no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, entre a(o)s estudantes, entre esses e

a(o)s tutor(a)s e a(o)s professora(s), nos contextos das aulas virtuais e dos encontros presenciais do curso de pedagogia em estudo.

Quanto ao termo “cultural” da psicologia de Vygotsky, Luria (1988) defende que esse aspecto relaciona-se ao meio social em que se organizam as atividades e o tipo de instrumento que a criança utiliza para dominar as tarefas. Nesse caso, o autor considera a linguagem um importante “instrumento”³⁷ inventado pela humanidade, cujo papel relevante traduz-se na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. Nos estudos realizados por Freitas (2009, p. 09), ela afirma que: “A construção individual é o resultado das interações entre indivíduos mediados pela cultura”.

O aspecto cultural de um curso na modalidade presencial difere de um curso na modalidade a distância, sendo que muda, inclusive, a linguagem. As singularidades do meio virtual configuram-se e demandam um novo modelo de participação no curso. Por conseguinte, a questão cultural não pode ser ignorada, tendo em vista que os comportamentos, as atitudes, o grau de comprometimento que se requer maior (nesse tipo de curso), o modo de interação e a participação nas atividades, bem como as mudanças também no perfil do estudante, influenciam a cultura do sujeito e a constituição de sua identidade. A respeito da influência da mudança provocada pelo aspecto cultural sobre o meio, Vygotsky (2003, p. 79) explica:

O ambiente também não é algo totalmente estático, rígido e invariável. Pelo contrário, na realidade concreta não existe um meio único. Ele se divide em uma série de fragmentos mais ou menos isolados uns dos outros, e esses fragmentos podem ser objeto da influência inteligente do ser humano. Em suma, o meio é para o ser humano o meio social, porque quando aparece, com relação ao homem, como meio natural, sempre estão presentes aspectos sociais determinantes. Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social. [...] se entendemos convencionalmente o meio social como o conjunto das relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda facilmente suas formas e sua configuração. Quando combina de certo modo esses elementos, o ser humano cria novas formas do ambiente social.

Assim, o ambiente social virtual do curso é também histórico e cultural. Com relação ao termo “histórico”, Luria (1988) sustenta que este funde-se ao termo “cultural”. Em seus estudos com a equipe de Vygotsky, eles concluíram que as funções superiores complexas são organizadas e estruturadas na proporção direta da relação do sujeito com o seu meio histórico e cultural. Em outras palavras, os sujeitos de cada sociedade e de cada cultura têm diferentes organizações dos seus processos cognitivos superiores.

³⁷ Aspás da autora desta tese

No desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a linguagem tem um papel importante. Entre os anos de 1928 e 1934, Luria (1988, p. 36), sob a orientação de Vygotsky, concentrou os seus estudos “em demonstrar a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores”. Tomando como referência tais estudos, a autora explica que “as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos [...] e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana” (idem).

Por fim, para complementar a fundamentação teórica dessa pesquisa, é interessante trazer ainda algumas contribuições de Leontiev (2003, p. 63) sobre os princípios do desenvolvimento mental:

O desenvolvimento ontogenético dos animais pode representar-se como a acumulação da experiência individual e uma subsequente adaptação reflexa inata a condições externas complexas e dinâmicas. O caso do homem é completamente diferente. Ao contrário dos animais, o homem tem outro tipo de experiência: a experiência histórico-social.

Nesse sentido, a experiência histórico-social dos estudantes do curso em investigação influencia as suas comunicações interativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem e transforma o seu conhecimento, resultando na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, o que acarreta mudança de suas concepções e dos demais participantes.

Leontiev (2003, p. 64) afirma ainda que:

Qualquer objeto criado pelo homem – desde o mais simples utensílio à moderníssima máquina calculadora eletrônica – realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência. O mesmo pode comprovar-se com maior clareza na linguagem, na ciência nas obras de arte.

Na sociedade atual, caracterizada pelos avanços da tecnologia de comunicação e informação, as experiências históricas e sociais contribuem não apenas para a academia em si, mas para o meio social em que vivem os indivíduos e para o que representam. As análises das relações humanas constituídas sob as influências do núcleo social, histórico e cultural, discutidas por Vygotsky (2003), fundamentam-se no materialismo dialético marxista.

O aspecto dialético vinculado às ideias de Vygotsky (2003) pode ser compreendido a partir da definição de dialética de Lenin, segundo a qual a dialética é a teoria da identidade dos *contrários*, das leis da passagem de um no outro:

A dialética é a teoria da forma pela qual contrários podem ser e habitualmente são (porque assim eles se tornam) idênticos – condições nas quais eles são idênticos mudando-se um no outro – razões porque o espírito humano não deve tomar esses contrários por mortos, fixos, mas por vivos, condicionados, móveis, mudando-se um no outro (LENIN, op. cit. p. 107, apud CHEPTULIN, 1982, p. 289, itálico do original)

Assim, justifica-se a visão dialética (em que a dialética é o diálogo entre contrários) em um meio educativo, virtual ou presencial, visto que o diálogo propicia as comunicações – sejam elas entre os que concordam entre si, ou entre os que são contrários – e configura-se também como ambiente educativo cultural, histórico e social, o qual possui características que podem ser classificadas como dinâmicas e sociais a partir das ações humanas que se realizam em tal ambiente. Na busca do entendimento por meio da comunicação e do diálogo, o ser humano transforma o seu meio social a partir das relações que aí se estabelecem.

Os resultados das análises nessa base dialética devem orientar a criação de novas metodologias que provoquem transformações sociais, no sentido de resolver os problemas complexos, tanto técnicos quanto tecnológicos, além de determinar vias de comunicações em que os procedimentos interativos caminhem para um novo processo interativo, que se convencionou chamar de processo de inteiração³⁸ e não apenas interação. No conceito de inteiração, a comunicação ocorre de modo que o participante em interação esteja inteiro, completo na comunicação. A sua percepção da comunicação é dupla, isto é, simultaneamente, ele percebe-se inteiro na interação e no processo de inteiração. Os diálogos em tal processo ocorrem de modo histórico, social e dialético.

A dialética tem papel importante nesse estudo porque as suas leis e categorias dão subsídios para as análises das atividades e práticas dos participantes do curso, campo dessa investigação, o que contribui para que mudanças ocorram em sua realidade contextualizada, bem como nos limites e possibilidades de sua abrangência.

A dialética, portanto, apresenta-se como base para as discussões e análises das relações sociais que ocorrem entre os participantes da pesquisa, nas situações didáticas (o meio organizado com fim educativo), com o objetivo de, a partir delas, produzir mudanças nas concepções dos sujeitos. Tais mudanças provocam outras, de forma tal que essas, ao serem analisadas pelos próprios sujeitos nesse contexto social, transformam não apenas os seus conceitos, mas os seus valores, os quais são agregados à produção do conhecimento e contribuem para as mudanças no curso investigado.

³⁸ O dicionário de português online define inteiração como: “ato de inteirar, completar”. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/inteiracao/>> Acesso em 30 dez 2012. Grifo nosso

O homem, desde os primórdios, busca a mudança, a transformação com vista a superar-se e a ultrapassar os limites de sua existência. O desenvolvimento de seu pensamento científico e das linhas metodológicas que possibilitam o estudo da sua essência, num contexto de contínua mudança, de constante vir a ser, compõe a sua história e contribui para a constituição de sua identidade, independentemente da abordagem escolhida, se positivista, fenomenológica ou dialética. Entretanto, uma produção científica requer a escolha de uma abordagem e que seja aquela que dê mais condições ao pesquisador de explicar o fenômeno em sua relação com o sujeito. Assim, escolheu-se a dialética para essa pesquisa porque:

A abordagem dialética também não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento, à semelhança da ciência analítica, nem renuncia à interpretação e compreensão fenomenológicas que as considera como elementos abstratos, necessários à construção do conhecimento (o concreto no pensamento). É por isso que, na concepção de ciência da dialética, as outras concepções são constantemente retomadas, criticadas e reintegradas, visando sua superação. É também por isso que recebe críticas das outras concepções, sendo acusada de ciência analítica-positivista, por parte de alguns setores da fenomenologia, ou de teoria filosófica ideológica e subjetiva, pelos que seguem os parâmetros da concepção positivista. (GAMBOA, 1998, p.125).

Entende-se que, na dialética, o estudo é focado no sujeito e como esse, em sua essência, é caracterizado pelo aspecto subjetivo, a dialética torna-se, por conseguinte, uma teoria identificada pela subjetividade. Gamboa (1998, p. 126) faz uma distinção entre a dimensão da dialética e as outras correntes do pensamento:

A 'objetividade' processo cognitivo centralizado no objeto - pretendida pelas abordagens empírico-analíticas, diferencia-se da 'subjetividade' - processo centralizado no sujeito - das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e da 'concreticidade'- centralizada na relação dinâmica sujeito-objeto - pretendida pela dialética.

A concreticidade apontada pelo autor, como um ponto central na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto na dialética, pode ser descrita, em outras palavras, como ações concretas do sujeito sobre a realidade e que influenciam a dinamicidade da relação entre o próprio sujeito e o objeto. Acredita-se que tais ações concretas compõem a história do sujeito em suas vivências socializadas com o objeto.

Outros autores, tais como Freitas (2002) e Dias e Leite (2010), alegam que as teorias distintas da sócio-histórica, são a-históricas porque tratam o sujeito de modo abstrato e fora de seu contexto. Na abordagem sócio-histórica, Freitas (2002, p. 4) esclarece:

nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, 'ser expressivo e falante'. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito - objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação.

A ação dialógica do sujeito, seja ele participante ou pesquisador, compõe a sua ação dialética sobre o mundo.

No próximo capítulo – a metodologia –, são tratadas a questão do método, os referenciais e as especificidades relacionadas ao campo de pesquisa, aos perfis dos sujeitos e aos procedimentos e instrumentos da investigação.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui um estudo de caso cujo objeto é composto pelas interações (presenciais e virtuais) de um curso de pedagogia a distância. Ela enfoca os limites e as possibilidades dessas interações, com o objetivo principal de analisá-las sob a perspectiva de que são essenciais para o processo de aprendizagem. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se no materialismo histórico e dialético numa interlocução com as ideias de Freitas (2002) e também de Severino (2008, p. 116-117), pressupostos³⁹ “considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens”. Além desses autores, Gamboa (1998, p. 16-17) corrobora o pensamento dialético, ao discutir a epistemologia dialética numa abordagem sócio-histórica, segundo a qual:

A relação entre a Filosofia e a Ciência se reconstrói ‘crítica e reflexivamente’ na epistemologia dialética, entendida esta, como o estudo sistemático que encontra na Filosofia Materialista seus princípios e na produção científica seu objeto. A epistemologia dialética, além de restaurar as relações entre a Filosofia e a Ciência, tem como objetivo resgatar o primado do sujeito e do objeto e sua inter-relação no processo do conhecimento humano.

Assim, o método materialista dialético e histórico sob o qual se orienta o presente estudo produz as reflexões que se pressupõem necessárias para as mudanças no curso estudado.

As premissas do método referido são, em sua totalidade, adequadas à pesquisa na área da educação, uma vez que se entende a constituição do homem como o objeto dessa área do conhecimento. A metodologia deste trabalho foi desenvolvida, ainda, numa perspectiva epistemológica de pesquisa em educação, na abordagem qualitativa, adequada para o método dialético de acordo com as ideias de Severino (2008) e segundo Lüdke e André (1986).

3.1 O PRESSUPOSTO SÓCIO-HISTÓRICO NA PESQUISA EDUCACIONAL

As leituras de Freitas (2003) têm um importante papel na definição do método de trabalho no processo desta pesquisa. Compreender a nuance histórico-social e cultural relativa ao objeto e encontrar o método que seja adequado ao estudo, que se propõe, nem sempre se constitui em tarefa fácil para o pesquisador. A teoria positivista que, no passado, ancorava

³⁹ Para Severino (2008, pp. 116-117) os pressupostos da dialética são: a) Totalidade, b) Historicidade, c) Complexidade, d) Dialeiticidade, e) Praxidade, f) Cientificidade, e g) Concreticidade.

fortemente as pesquisas no país, principalmente nas áreas das ciências exatas e naturais, tem sido amplamente criticada por pesquisadores das ciências humanas que procuram realizar uma investigação imbuída das perspectivas de mudança da realidade. A preocupação com o método é, portanto, fundamental ao realizar-se uma pesquisa que contribua para a área educacional e para a sociedade como um todo.

Para discutir os processos de interação nas práticas de professores que atuam em ambientes virtuais de aprendizagem, utilizou-se, como pressuposto teórico-metodológico, a perspectiva do materialismo dialético, na abordagem histórico e cultural⁴⁰, da escola de Vygotsky (2008). Nessa abordagem, a constituição social do sujeito ocorre a partir das relações sociais que ele estabelece no meio em que vive, começando no seio da família e, mais tarde, ampliando para outros núcleos sociais, como o da escola, por exemplo. As interações virtuais ensejam atos em constantes transformações, não apenas devido às condições específicas em que se situam, isto é, em ambientes virtuais de aprendizagem coletiva, mas, em particular, pelo caráter de mudança que envolve os recursos tecnológicos existentes na práxis pedagógica.

A retratação da realidade e os obstáculos concretos aí vividos requerem um olhar histórico-cultural, no sentido não apenas de observar a realidade, mas manter a concretude do fenômeno. Nesse método, ao mesmo tempo em que não se limita à simples descrição, a explicação dos fatos representa um ponto relevante porque possibilita ao pesquisador enxergar os obstáculos e as mudanças que se fazem necessárias, diante do concreto que se impõe (FREITAS, 2003, p.06).

Os paradigmas que orientaram o fazer científico – e, portanto, as pesquisas educacionais no Brasil –, segundo Freitas (2003), abrangem, inicialmente, três linhas de pensamento: 1) o positivismo, que predominou até os anos de 1970 e que ainda tem relevância nas áreas duras ou das exatas; 2) o interpretativista, que surge entre as décadas de 1960 e 1970, e 3) o crítico, que tem se afirmado desde os anos de 1980 com a valorização do pensamento de Marx (1999) na *Crítica da Economia Política*, e de Vigotsky (1991) com a *Formação Social da Mente, Pensamento e Linguagem e Obras escolhidas*.

A utilização desses paradigmas, como instrumentos ou ferramentas de apoio ao pensamento, mostrada por Bakhtin (1992), e que Freitas (2003) resgata deste último, pode subsidiar o pesquisador com as bases necessárias não apenas para as análises do fenômeno, mas para ir além dos resultados, dos debates, e realizar uma intervenção mais concreta na realidade investigada. Realidade que enfoca, na investigação em questão, a interação nos

⁴⁰ Trata-se do referencial teórico-metodológico fundamentado na Psicologia histórico-cultural estudada por Vygotsky (2003) e seus colaboradores, conforme explicam Morettini e Urt (2010).

ambientes virtuais de aprendizagem e as interações nas práticas educacionais que se fazem neles.

Freitas (2003) afirma que, na compreensão da realidade concreta investigada, pode-se até fazer um ponto de contato entre as abordagens da teoria crítica e o paradigma interpretativista. Na concepção do paradigma interpretativista, a finalidade da investigação relaciona-se à compreensão e à interpretação e tem-se a convicção de que o real não é apreensível, mas uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Entretanto, ao aproximar-se desse paradigma, o pesquisador deve ter clareza do seu papel, o qual vai além da interpretação, envolvendo também uma ação de construção cognitiva que surge do conhecimento da realidade observada como ressalta Freitas (2003, p. 10):

O papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade, como quer o paradigma interpretativista, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa. Daí que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual como acontece no paradigma interpretativista, mas, sobretudo social, um encontro de culturas, de contexto.

No pensamento sócio-histórico, o papel do pesquisador abrange a adoção de uma postura que retrata a realidade em que se insere o objeto de pesquisa e as relações do sujeito com esse objeto. Concorda-se, neste sentido, com Freitas (2003), que vê, no paradigma sócio-histórico, uma mudança conceitual, isto é, uma nova visão de mundo. Ela menciona que os pensamentos Vygotskyniano e Bakhtiniano proporcionaram essa mudança paradigmática, ao fundamentarem as suas teorias no materialismo histórico-dialético em razão de suas insatisfações e críticas aos reducionismos dos pensamentos empiristas e idealistas. Nesse parâmetro teórico, o fazer pesquisa em ciências humanas torna-se mais exigente, na medida em que a coerência e a ética são exigidas na utilização dos instrumentos metodológicos de coleta e análise dos dados, assim como na elaboração do texto de discussão dos resultados. Outro estudo de Freitas (2002) conclui que:

a abordagem sócio-histórica ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual (apud Freitas 2003, p. 5).

Freitas (2003) em relação às ideias de Bakhtin (1992) observa a diferença existente entre as ciências exatas e as humanas, em particular, no modo como elas trabalham com o objeto de estudo. Nas exatas, o observador é o pesquisador que também é o sujeito da pesquisa. Apenas ele tem voz. O objeto, portanto, é mudo e observado, de modo que não há

relação social entre o sujeito e o objeto, mas apenas a interação. A forma oposta é o que ocorre ao tratar-se da área das ciências humanas. Nessa área, o homem é o objeto, o qual se relaciona não apenas com o pesquisador, mas também com o seu meio, tem voz, identidade, é um ser social que se expressa.

Nesse sentido, o objeto não é uma coisa ou um fenômeno da natureza, ao contrário, ele é um homem com vida, trabalho, luta. Freitas (2003), ao discutir os estudos de Bakhtin, argumenta que estudar o homem é compreendê-lo com os seus signos e significados. A autora complementa a sua discussão com uma menção à visão Vygotskyniana sobre o desenvolvimento social, cultural e histórico relativo à evolução natural do ser humano, o que é dado pelas funções mentais elementares - FME que ocorrem desde a ontogênese. Adotar essa compreensão significa que, desde a fecundação até a maturidade, o homem desenvolve-se não apenas em suas funções mentais elementares – FME, inerentes à evolução biológica, mas também em suas funções mentais superiores – FMS.

As funções mentais superiores do indivíduo são construídas em razão da sua interação com outras pessoas, com o meio, e nas relações sociais que o fazem um ser sócio-histórico. Portanto, se o psiquismo do homem é construído no social – por meio da linguagem num processo interativo com outros –, numa abordagem sócio-histórica, o estudo do homem deve ser realizado no contexto da cultura e do social, em seus signos e significados.

Freitas (2003, p. 06) declara a abordagem sócio-histórica como outra forma de produzir-se conhecimento na área das ciências humanas, cujos procedimentos metodológicos envolvem a descrição aliada à explicação, o que destaca como “a compreensão dos fenômenos” pelo seu fazer histórico.

A autora provoca: “Nas ciências humanas, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois, diante de si há um ser que tem voz e precisa falar com ele, estabelecer uma interlocução” (FREITAS, 2003, p.08). Ademais, a pesquisadora cita os seus próprios estudos para complementar a discussão e salienta:

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico. (FREITAS, 2002, pp. 24-25).

Em outras palavras, o dialógico significa o diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. A compreensão das ações que se realizam no meio educacional – seja ele ambiente virtual de aprendizagem ou não –, a captação dessa realidade e do sujeito que se insere nela, são

aspectos que definem a ação de pesquisa ancorada na perspectiva sócio-histórica e cultural. Freitas (2003) declara que Bakhtin (1988, 1992) estabelece a compreensão como um evento dialógico, porque há uma ação responsiva nela, uma participação ativa entre os interlocutores. Essa autora, comentando Bakhtin (1988), explica que a posição dos interlocutores na situação dialógica é favorável a ambos porque dá a cada um deles a compreensão do outro.

Portanto, quando há dois sujeitos, duas consciências – e há interação –, há um diálogo. Para o pesquisador, comentado por Freitas (2009), deve haver uma preocupação ética e estética na formação humana. A unicidade singular de cada um não pode ser percebida se não houver a experiência participativa. Nessa visão sócio-histórica, apesar de singular, o sujeito é sempre social. A compreensão dá-se na inter-relação entre o pesquisado e o pesquisador.

Segundo Freitas (2003), a abordagem da pesquisa sócio-histórica aproxima-se do paradigma crítico devido à base teórica comum a ambos, que é o materialismo dialético.

Na base do materialismo dialético, a pesquisa de abordagem sócio-histórica também evidencia a mudança, a transformação. Essa autora, ao propor questões para a reflexão sobre o papel da pesquisa no país, concluiu que a pesquisa no campo da educação só possui sentido se contribuir para mudanças efetivas na educação brasileira.

Concorda-se com as asserções de Freitas (2003), e pode-se afirmar que o paradigma sócio-histórico, associado ao crítico, mostra-se adequado para o embasamento teórico das interações nas práticas pedagógicas dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Numa sociedade caracterizada pelas transformações sociais, a produção científica visa não apenas a satisfazer as metas acadêmicas, mas também evitar uma redução do fazer científico ao mero “academicismo”. Busca-se, com essa pesquisa, principalmente trazer referenciais e/ou propostas que contribuam para um novo fazer pedagógico. A produção científica sobre as interações em ambientes virtuais de aprendizagem é fundamental no contexto da educação a distância.

Além do conhecimento que a produção científica confere aos estudantes e professores, ela possibilita ainda uma discussão crítica das práticas pedagógicas que se têm feito até o momento, e que sabidamente não têm atingido o objetivo maior da educação. Expresso em outros termos (MÉSZÁROS, 2008, p. 10), pergunta-se: é possível, com tais práticas pedagógicas, “construir uma educação cuja principal referência é o ser humano?”. Independentemente do ambiente em que ocorrem tais práticas pedagógicas, seja ele virtual ou não, elas têm fracassado na meta de preparar cidadãos para viverem num meio social complexo, influenciado não apenas pelos aspectos da globalização, mas, sobretudo, pelas lutas internas que dificultam a compreensão de seu papel histórico, social e cultural na sociedade em constante transformação.

As práticas pedagógicas em ambientes virtuais, ou não, devem propiciar, por meio da interação, a mediação e a internalização do conhecimento⁴¹, uma nova organização social para os indivíduos que desejam uma educação real, social, histórica e cultural, que se diferencia de uma educação idealizada e utópica. Para que essa educação real se estabeleça, deve haver, acredita-se, além da produção científica, políticas públicas que possibilitem o preparo de professores a fim de que atuem em sua profissão de forma interativa numa ação de mediar, de organizar as práticas pedagógicas no meio social educativo virtual.

Tal ação ocorre de maneira que viabilize ao homem um entendimento que vai além da compreensão do meio social, e compreenda a si mesmo, como ser histórico, singular e, ao mesmo tempo, participante universal. Em outros termos, um homem crítico que compreenda o seu papel na sociedade, portanto, no mundo.

As práticas pedagógicas tanto podem ser realizadas no contexto escolar como em entidades externas ao cotidiano da escola, configuradas em uma nova organização de tempo e de espaço, comprometidas, de fato, com a educação. Nessa linha de pensamento, o próximo item apresenta os teóricos que fundamentam a metodologia deste trabalho.

3.2 TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A METODOLOGIA

Freitas (2002, p. 02) classifica Vygotsky como um autor sócio-histórico e considera a sua abordagem teórica adequada para fundamentar o trabalho de pesquisa no campo da educação em sua forma qualitativa. A autora afirma:

A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Analisando a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, percebo como a sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Essa autora diferencia a forma qualitativa de pesquisa de outras abordagens, ao afirmar que essa é “a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico” (FREITAS, 2002, p. 06).

⁴¹A respeito da internalização do conhecimento, Freitas (2009, p. 08) realizou ainda uma comparação entre os discursos de Bakhtin e Vygotsky e argumenta que para esses pesquisadores ‘o processo de construção do conhecimento acontece primeiro no plano interpessoal para depois acontecer no plano intrapessoal’.

Na pesquisa de cunho qualitativo, o pesquisador necessita “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p.1). O confronto entre os dados, entre os depoimentos, pode ser caracterizado como uma discussão baseada na dialética, pois, na perspectiva da história da filosofia, a dialética é definida como “uma discussão entre opiniões e argumentos contrários, cuja conclusão é obtida pela força persuasiva maior de um argumento ou de uma opinião sobre outros” (CHAUÍ, 2002, p. 375).

E para fundamentar as análises das interações entre os sujeitos, foram utilizados os estudos da “abordagem comunicativa” propostos pelos referenciais metodológicos de Mortimer e Scott (2002), sob o pressuposto sociocultural. Eles observaram que o processo de construção dos significados no indivíduo constitui-se a partir das interações discursivas entre professores e estudantes em sala de aula. Nas análises dessas comunicações e interações, os autores criaram três categorias: 1) Focos do ensino: em que são analisadas as intenções do professor e os conteúdos, 2) A abordagem comunicativa e seus diferentes padrões de interação; e 3) Ações, em que os aspectos analisados e apresentados são os padrões de interação e as intervenções do professor.

Sobre a abordagem comunicativa, Mortimer e Scott (2002) argumentam que existem diferentes padrões de interações dados pelas diversas intervenções pedagógicas e quatro tipos de abordagem comunicativa, classificadas em duas dimensões a partir dos discursos entre professores e acadêmicos e entre os próprios acadêmicos. As comunicações entre eles, nessa visão, podem ser classificadas como: discurso dialógico ou de autoridade e discurso interativo ou não interativo.

A comunicação dialógica ocorre quando o professor comunica-se com os alunos em sala de aula, ouve os seus pontos de vista sobre os conteúdos em estudo e organiza uma “interanimação de ideias” (MORTIMER e SCOTT 2002, p.05). Na comunicação de autoridade, o professor ouve o que o aluno tem a dizer sobre o conteúdo do ponto de vista científico, e não do aluno. Qualquer forma de interação contém aspectos de ambas as abordagens comunicativas, isto é, da dialógica e da de autoridade.

Como o Ambiente Virtual de Aprendizagem é constituído por uma sala de aula virtual disponibilizada *on-line*, os processos interativos que ocorrem são ações educativas *on-line e off-line*. As ferramentas para as análises das interações na sala de aula de Mortimer e Scott (2002), embora não tenham sido elaboradas para salas de aulas virtuais, foram, neste estudo, adequadas para as análises das interações virtuais.

Quanto à fundamentação epistemológica, buscaram-se, também no estudo de Gamboa (1998), as ideias que nortearam o fazer metodológico da pesquisa. O autor objetivou, com a

sua pesquisa, “explicar os vários enfoques epistemológicos do ponto de vista de sua conexão interna e de sua relação com os fatores sócio-históricos, transcendentais às pesquisas em si, mas determinantes do ponto de vista de seus resultados”. (GAMBOA, 1998: p. 05).

A obra de Gamboa (1998) é caracterizada por três aspectos distintos: 1) o distanciamento do autor em relação ao campo de produção, distanciamento decorrente do posto de observador das pesquisas científicas em que se coloca o pesquisador; 2) a sua proposição de instrumentos para a avaliação da produção científica no interior do desenvolvimento social; e 3) a postura crítica desse autor no que se refere à produção científica, na medida em que é influenciada pelas condições históricas ao mesmo tempo em que renova essas condições ao influenciar. A produção desse autor propôs-se chamar a atenção dos pesquisadores em relação ao propósito maior da pesquisa em educação, que é atender os objetivos e as necessidades sociais dentro de uma realidade que se impõe histórica e social. O mérito de sua tese está na definição clara dos objetivos com relação aos fatores metodológicos e teóricos do trabalho investigativo, uma vez que

define com clareza que seguirá os passos do método dialético, que concebe a pesquisa como um trabalho interdisciplinar que integra, a nível interno, elementos gnoseológicos, lógicos e ontológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica. [...] A metodologia assumida tem como principais características a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão totalizante. A realidade é entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento [...]. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. (GAMBOA, 1998, p. 07).

Na perspectiva teórica mencionada, o pesquisador trabalha o conhecimento que surge do real concreto para o novo. O concreto é, portanto, o ponto de saída e chegada.

Os pressupostos desse autor foram utilizados, na pesquisa, para depurar as entrevistas dos sujeitos da pesquisa e estabelecer categorias a partir dos termos mais convergentes e gerais do discurso, porque o curso investigado constitui uma realidade concreta, com características próprias. No presente estudo, a definição de Gamboa (1998, p. 23), sobre o termo “categorias”, assume particular interesse porque a sua conceituação exprime, de forma direta, o que se pretende realizar nos processos de estudos e análises da interação em ambiente virtual de aprendizagem, pois elas são: “Formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações de fenômenos e processos [...]”.

Além da conceituação de categorias de Gamboa (1998), utilizou-se também a descrição de categorização de acordo com Bardin (2006, p.111): “As categorias são rubricas

ou classes, que reúnem um grupo de elementos, (unidades [...] no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Segundo a autora, o uso de categorias envolve um processo de categorização com objetivos de análises de conteúdo e deve orientar-se por determinados princípios.

Para Bardin (2006, *idem*), o processo de categorização compõe “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Tal processo pode ter os critérios: a) semântico (por categorias temáticas, b) sintático (no qual se agregam os verbos e os adjetivos) e c) lexical (o que significa a classificação das palavras segundo o seu sentido, com o agrupamento dos sinônimos e dos sentidos próximos). O critério “c” foi o escolhido para definição das categorias deste trabalho, o que se justifica em função da identificação de palavras sinônimas que facilitaram a compreensão da elaboração das categorias temáticas resultantes da tabulação dos dados e de seu tratamento.

A atividade de categorização é uma operação simples de distribuição dos objetos em categorias. Bardin (2006) menciona um exemplo comum de processo de categorização que se faz no cotidiano. Trata-se da escolha de um disco contendo uma música clássica, que tem usualmente dois desejos que podem convergir: o primeiro é se o desejo é ouvir Bach, Ravel ou outro compositor, e o segundo desejo é sobre o tipo de instrumento sobre o qual se quer ouvir a mesma música (elaborada ao piano, ou ao violino, ou ao órgão). Os dois desejos podem ser convergentes e a música de Bach ser ouvida ao piano. O mesmo ocorre para a análise de conteúdo, “a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise” (BARDIN, 2006, p.112). Nessa ideia, a classificação dos elementos em categorias compreende a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que permite o agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Concomitantemente ao método de categorização apresentado, adotou-se também, para a análise das interações observadas no ambiente virtual do curso, uma postura crítica adquirida na leitura da interação a partir da visão de Freitas (2003) discutida em seus estudos sobre as linhas de pensamento que abrangem o paradigma crítico. Para melhor compreensão das análises e observações realizadas, o próximo item apresenta os instrumentos utilizados e os procedimentos da pesquisa.

3.3 OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS

Os procedimentos de organização dos dados ocorreram na medida em que eles foram sendo digitados. Primeiramente, digitaram-se os dados contidos nos formulários dos

questionários respondidos pelos 210 estudantes. Após essa digitação, passou-se às transcrições das entrevistas, primeiro, com os depoimentos dos estudantes e tutores, depois, com os dos Professores, Coordenadores dos polos, Coordenação de Tutoria e, por último, com o depoimento da Coordenação geral.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: 1) a observação do ambiente virtual de aprendizagem, cujas imagens podem ser visualizadas no capítulo das análises, subitem da observação; 2) um questionário semi-estruturado, para ser respondido pelos estudantes, contendo quatro itens de grupo de questões semi-abertas, e3) e três roteiros semi-estruturados para as entrevistas com professores e coordenadores, estudantes, e tutores presenciais e a distância, com questões abertas (modelo no apêndice D).

Os procedimentos metodológicos escolhidos, coerentes com a abordagem da pesquisa qualitativa em educação, abrangeram: 1) A observação do ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido na plataforma *Moodle* para o curso em estudo, no período de janeiro de 2011 a março de 2012; 2) A aplicação dos questionários durante as visitas às 10 cidades em que se localizam os 10 polos (Apiaí, Água Clara, Camapuã, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Nova Londrina, Paranaíba, Rio Brillhante, São Gabriel do Oeste e Siqueira Campos), conforme modelo no apêndice A; e 3) As entrevistas com os estudantes, os tutores e as tutoras presenciais, os tutores e as tutoras a distância, as professoras, os coordenadores e as coordenadoras de tutoria presencial nos polos, e também a coordenadora geral de tutoria na sede do curso em Campo Grande – MS, com a utilização do roteiro de entrevistas como se confere no apêndice D. As análises dos resultados obtidos com os três procedimentos mencionados ocorreram à luz da teoria sócio-cultural Vygotskyniana.

Tais procedimentos foram viabilizados durante as visitas ao campo de pesquisa que será o objeto de descrição do próximo item.

3.4 O CAMPO DE PESQUISA

O campo desta pesquisa abrange o curso de pedagogia a distância de uma instituição pública de ensino, especificamente a sua turma de 2008, cuja realização deu-se em dez pólos localizados nas cidades mencionadas no subitem anterior. A execução desse curso envolveu o período de maio de 2008 a maio de 2012, tendo expandido o seu término até outubro de 2012, em razão de reoferta de algumas disciplinas nas quais houve reprovação significativa. Esse

curso foi criado pela Resolução Coun⁴² nº 27, de 29.05.2007, cujo Projeto Pedagógico foi aprovado pela Resolução nº 00 de 25 de setembro de 2011 (ANEXO, p. 1). Tal resolução determina, como turno de funcionamento presencial, sexta-feira (noturno), sábado (diurno) e domingo (matutino).

O Projeto Pedagógico determina que os municípios conveniados à instituição ofertante desse curso têm a “obrigação de instalar e manter um centro de apoio, denominado Pólo de Ensino, para o desenvolvimento das atividades presenciais e o acompanhamento dos trabalhos acadêmicos realizados com o apoio de tutores presenciais” (PPP, 2011, p.7, ANEXO).

A Proposta Pedagógica do curso (ANEXO, p. 29) apresenta o Professor Especialista (Titular) como responsável pela preparação do Guia Didático do Estudante, do Guia de Estudos (que traz os conteúdos da disciplina) e da capacitação para a tutoria a distância, com o objetivo de torná-la (o)s apta (o)s para a realização das atribuições de correção das atividades, das provas e da elaboração das médias e notas finais.

A tutoria a distância acessa os trabalhos e atividades postados pelos estudantes no ambiente virtual e, a partir desse e nesse ambiente, faz o acompanhamento desses participantes. Em casos de necessidade de um contato síncrono ou *on-line*, os estudantes e a tutoria utilizam o telefone, o MSN ou o e-mail pessoal, portanto, externo à plataforma virtual. Ainda nessa plataforma, os estudantes têm acesso aos Guias de Estudos e Didático, e também aos resultados da avaliação realizada pela tutoria a distância. Para acessar os ambientes da plataforma virtual do curso, organizada por polos, a tutoria e os estudantes utilizam uma senha recebida da coordenação por ocasião do início e matrícula no curso. Utilizando como exemplo a turma de Água Clara, é preciso acessar o *link* da turma desse polo e assim, respectivamente, com relação aos nove polos restantes.

Nesse subcapítulo, são apresentados os subitens relativos à escolha do campo de pesquisa, aos perfis dos participantes do curso, à descrição ilustrada das visitas aos polos, aos procedimentos da coleta dos dados, em cujo detalhamento relata-se as aplicações dos questionários, das entrevistas e a realização da observação, finalizando com as questões éticas adotadas nesta pesquisa.

Assim, o próximo subitem refere-se à justificativa da escolha do campo de pesquisa.

3.4.1 A escolha do campo de pesquisa

A escolha do campo de pesquisa deu-se em razão da atuação da pesquisadora na disciplina Educação, Mídias e Tecnologias. Os problemas ouvidos e encontrados durante as

⁴²Coun – Conselho Universitário, órgão deliberador da universidade em questão.

práticas pedagógicas de realização de tal disciplina provocaram a reflexão que originou o projeto de pesquisa. Tendo em vista que outras ofertas desse curso continuam sendo abertas em editais públicos pela instituição mencionada na introdução deste relatório, justifica-se a escolha deste campo. Após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética, solicitou-se a autorização para pesquisar o curso em questão, por meio de carta à Coordenação da Educação a Distância da instituição de ensino superior ofertante do curso.

No campo da presente pesquisa, encontrou-se 210 estudantes distribuídos em 10 turmas, respectivamente, nas 10 cidades polos da UAB durante as aulas presenciais da disciplina Libras, da Educação Especial, no período reservado para a coleta dos dados, que envolveu cinco finais de semana dos meses de fevereiro a março de 2011.

O recebimento da autorização permitiu a providência de um cronograma dos encontros presenciais do curso, em conformidade com as informações fornecidas pela secretaria. As viagens aos polos foram feitas utilizando-se carro próprio, considerando-se que os 10 polos ficam distantes um do outro, aproximadamente, 100 km, como é o caso dos mais próximos entre si (Siqueira Campos e Apiaí) e de Nova Londrina e Paranavaí, ficando, entretanto, alguns desses polos distantes aproximadamente 800 km da sede do curso, como nos casos de Apiaí e Siqueira Campos.

Durante a visita ao campo de pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas. Uma das primeiras aconteceu no processo de coleta dos dados no que se refere à grande quantidade de quilômetros percorridos, em estradas nem sempre seguras ou confortáveis. Algumas estradas apresentavam-se, sem acostamento e bastante esburacadas em decorrência das chuvas que caíam na ocasião, sendo um exemplo as estradas que davam acesso ao polo de Apiaí. Além das serras da região, os nevoeiros nos meses de janeiro a março de 2011, atrapalharam a chegada ao polo, inclusive em razão das inúmeras curvas.

As curvas somadas aos buracos na estrada não permitiam uma velocidade maior que 40 km por hora nessa estrada. Tais obstáculos atrasaram a chegada ao polo para a coleta dos dados. Apesar disso, foi importante a contribuição dos professores e coordenadores do curso, que, ao saberem sobre a vinda da pesquisadora ao polo, mantiveram os estudantes em atividades até a chegada desta para a coleta dos dados. Portanto, em Apiaí, os professores prolongaram o encontro presencial até 11h de sábado, a fim de que os estudantes desse polo pudessem participar da presente pesquisa respondendo aos questionários e atendendo às entrevistas.

A coleta dos dados por meio da aplicação dos questionários e entrevistas aos estudantes e à tutoria presencial poderia ter sido realizada com a utilização da Internet. Mas se optou pela visita aos polos para a coleta presencial, com o intuito de obter os dados de todos

os participantes (estudantes e tutoria) frequentes no encontro presencial, assim como a oportunidade de registrar por meio de fotos a infraestrutura dos polos. Além dessa intencionalidade, a opção pela visita aos polos deu-se também devido ao risco de poucos participantes do curso responderem aos questionários e às dificuldades de realizarem-se as entrevistas pelo ambiente *online*.

Os problemas apontados ficaram evidentes também em outros polos e o número de estudantes presentes (cinco entre 19) no Pólo⁴³ de Rio Brilhante durante o Encontro Presencial atendido por esta pesquisadora ilustra o difícil acesso observado a esse polo.

Verificou-se que três polos ficavam muito longe da sede do curso, isto é, distavam de 800 a 900 km da UFMS, como foi o caso dos polos de Apiaí, Cruzeiro do Oeste e Cidade Gaúcha.

Em contrapartida, os demais sete polos eram mais próximos da sede do curso, embora dois deles, os Pólos de Cidade Gaúcha e de Rio Brilhante, que não se localizavam na cidade e ficavam retirados 15 a 20 km do centro, na estrada – tenham oferecido mais obstáculos para os estudantes. Em Rio Brilhante, o obstáculo da localização do polo, associado à forte chuva que caía no dia da coleta de dados, pode também ter contribuído para a ausência de 14 estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras.

Nos dois polos mencionados (Cidade Gaúcha e Rio Brilhante), apesar de as coordenadoras terem concordado com a coleta de dados, não foi possível entrevistá-las. No primeiro, essa profissional estava em fase de afastamento das atividades do curso sob a alegação e reclamações quanto ao atraso no pagamento da bolsa. No segundo caso, o de Rio Brilhante, outra oportunidade foi agendada para a entrevista com a coordenadora do polo, mas essa não ocorreu em função de a referida profissional não ter vindo ao encontro combinado.

O aspecto que mais dificultou a coleta dos dados foi o fato de ocorrerem dois encontros presenciais concomitantes da mesma disciplina, em polos distintos. O pouco tempo para chegar ao outro polo e uma estrada nem sempre em condições favoráveis para uma viagem rápida levaram a pesquisadora a solicitar um acordo tanto com a professora titular, quanto com a professora auxiliar para o prolongamento das aulas durante os encontros presenciais em que foram realizadas as visitas, a fim de que houvesse tempo suficiente para alcançar os estudantes no polo e a consecutiva aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

⁴³ O termo Pólo é acentuado nesse caso, porque se refere ao nome do polo tal qual se encontra no PPP. Já a palavra polo (sem o acento) nesta tese, se apresenta sempre que o termo referir-se ao substantivo polo, em acordo com as normas da gramática atual conforme se apresenta no site da reforma ortográfica disponível em: <<http://www.reformaortografica.com/acentuacao-4/>>. Acesso em 03 fev/2013.

Foto 1 - Trecho entre Siqueira Campos e Apiaí.



Fonte: BATISTA e GOBARA (2011/2012)

A foto 1 ilustra o trecho entre Siqueira Campos e Apiaí e evidencia as dificuldades que professores, estudantes e a própria pesquisadora vivenciaram para chegar a esse polo, em razão das condições precárias da estrada.

Para atender os dois polos em um único final de semana, era preciso chegar na manhã de sexta-feira em um polo e, ao final da aula do mesmo dia, após as 22h, deslocar-se para o outro polo, a fim de ter acesso aos participantes no dia seguinte (sábado), sendo que, nesse dia, as aulas no período matutino encerravam-se ao meio-dia. Assim ocorreu em oito polos e, apenas em dois; São Gabriel do Oeste e Cruzeiro do Oeste, houve encontro presencial também no sábado à tarde.

Em algumas vezes, como no caso de Siqueira Campos/PR para Apiaí/SP, mesmo a pesquisadora tendo deixado o Pólo de Siqueira Campos após o Encontro Presencial à noite, por volta das 23h, a viagem foi lenta e realizada em duas etapas (foi preciso dormir no único hotel da cidade de Sengés, localizada entre esses dois polos), em função da estrada ruim, das chuvas, da serra e do cansaço. A chegada ao Pólo de Apiaí, no dia seguinte, no sábado, ocorreu próximo das 11h, o que dificultou encontrar todos os estudantes no polo. Fato semelhante aconteceu na viagem do Pólo de Nova Londrina/PR para o de Paranaíba/PR, e do Pólo de Rio Brillante/MS para o de São Gabriel do Oeste/MS.

Em razão disso, as entrevistas foram apressadas tanto com a tutoria presencial quanto com os estudantes, porque, no sábado, a pesquisadora chegava ao polo sempre por volta das 11h, devido à distância que era preciso percorrer, e considerando que as aulas do período matutino no sábado duravam, em alguns polos, até meio-dia, os estudantes ficavam ansiosos para ir embora logo e isso dificultava obter voluntários que ficassem para as entrevistas.

Outra dificuldade encontrada foi com relação às entrevistas com a tutoria a distância. Como o trabalho de digitação e tabulação dos dados – obtidos na aplicação dos questionários e nas entrevistas com a tutoria presencial, estudantes e coordenadores – aconteceram no período de abril a novembro de 2011, optou-se por entrevistar a tutoria a distância no período de dezembro de 2011 a janeiro de 2012. A coordenação de tutoria informou que a tutoria a distância não entraria em férias e não haveria encontros presenciais nesse período. Entretanto, ao tentar contato com a tutoria a distância por *e-mail*, para agendar as entrevistas, as respostas foram lentas. Quando não se recebia uma resposta por *e-mail*, procurava-se o contato por telefone com a intermediação da coordenadoria de tutoria e algumas responderam que estavam em viagem. Mesmo assim, foi possível entrevistar quatro tutoras a distância, de um total de 14.

As entrevistas gravadas requereram a organização em pastas para cada categoria de participante e cópias dos dados para que não se perdessem. Além das cópias em *pen drives*⁴⁴, utilizou-se o armazenamento *on-line* por intermédio dos *e-mails* em que se anexavam os arquivos trabalhados. Considerando que o armazenamento por *e-mail* público não foi muito eficiente, pois, depois de certo tempo, não se recuperam os arquivos armazenados, optou-se por utilizar o *e-mail* institucional que, durante esse período, passou por uma mudança, e algumas contas de *e-mail* foram canceladas, em razão de alterações no provedor da instituição. Mas, devido às cópias de segurança em *pen drives*, os dados foram mantidos. O próximo subitem apresenta a descrição sobre os participantes da pesquisa.

3.4.2 Os Participantes

Os participantes da pesquisa são os 210 estudantes que responderam os questionários, somados aos 22 estudantes voluntários para as entrevistas, mais 15 tutores presenciais da tutoria presencial que aceitaram ser entrevistados, acrescidos das quatro tutoras a distância, mais três professoras entrevistadas – que representaram 10% dos professores que atuaram no curso –, juntamente com os oito coordenadores de polos, uma coordenadora de tutoria e uma coordenadora geral do curso, totalizando 264 investigados de acordo com a Tabela 6.

⁴⁴*Pen drives* são dispositivos digitais eletrônicos para o armazenamento de dados e assemelham-se a discos, ou pequenos CD's no que se refere à preservação dos dados.

Tabela 6 – Participantes pesquisados

POLOS	AQ	AE	TPE	TDE	CE	PE	Total
1) Apiaí – SP	31	04	02	00	01	00	38
2) Água Clara - MS	07	01	01	01	01	00	11
3) Camapuã - MS	08	01	01	00	01	00	11
4) Cidade Gaúcha – PR	11	01	01	00	00	00	13
5) Cruzeiro do Oeste – PR	36	03	02	01	01	00	43
6) Nova Londrina – PR	28	03	02	00	01	00	34
7) Paranavaí	33	03	02	02	01	00	41
8) Rio Brillhante - MS	05	02	01	00	00	00	08
9) São Gabriel do Oeste	19	02	01	00	01	00	23
10) Siqueira Campos - PR	32	02	02	00	01	00	37
11) Campo Grande	00	00	00	00	02	03	05
TOTAIS GERAIS	210	22	15	04	10	03	264

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda da Tabela 6:

AQ - Acadêmicos que responderam os Questionários, AE - Acadêmicos Entrevistados, TPE - Tutores Presenciais Entrevistados. TDE - Tutores a Distância Entrevistados, CE - Coordenadores Entrevistados, PE - Professores Entrevistados

A Tabela 6 mostra os quantitativos dos participantes, professores titulares e auxiliares, tutores presenciais e a distância, coordenadores presenciais e a distância e estudantes investigados por meio das entrevistas e dos questionários aplicados.

Apesar de a tabela 6 mostrar 11 polos, o total de polos é 10, porque Campo Grande constitui a cidade sede do curso e, nela, não houve encontros presenciais com os estudantes.

Embora as análises sobre as entrevistas com a Coordenadoria dos polos não componham esse relatório de tese, optou-se por manter a coluna CE – Coordenadores Entrevistados, em razão de algumas análises dos dados coletados com os estudantes e com a tutoria terem respaldo nos depoimentos colhidos com os coordenadores. Alguns problemas apontados por estudantes foram também confirmados em depoimentos do coordenador do polo, como foi o caso de Apiaí sobre o acesso à Internet depender de boas condições climáticas, e também no caso dos depoimentos da Coordenadora do polo de São Gabriel do Oeste e dos estudantes daquele polo sobre as opções de acesso ao ensino superior público apresentadas naquela região.

Com relação ao questionário aplicado aos participantes, o modelo (ver nos apêndices) foi elaborado contendo itens indagando quatro aspectos básicos: I – Identificação do aluno; II – As concepções de EAD, do perfil do professor de EAD, do perfil do aluno de EAD, das

atribuições do tutor de EAD; III - A interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA *MOODLE*, e IV - Da qualidade da interação no curso.

Já as entrevistas foram organizadas com 30 a 40 perguntas, que variavam dependendo das respostas dos entrevistados. O roteiro (apêndices) para a tutoria foi organizado em três blocos de perguntas: 1) Das informações profissionais, 2) Da experiência no curso de pedagogia a distância, e 3) Do processo de interação no AVA do curso. Nas entrevistas com os 18 estudantes, foi usado esse roteiro, porém foi suprimido o item dois.

Os tutores entrevistados foram nomeados por letras, números e siglas das cidades onde se localizam os seus polos. Um exemplo de sigla é TP1A: TP = Tutor Presencial, 1 = número do tutor e A = Apiaí (cidade), e assim, sucessivamente, com relação aos demais tutores e seus polos.

E com relação à tutoria a distância, foram entrevistadas quatro tutoras, cujas siglas são: TD1P, TD2P, TD1AC, e TD1CO.

Para a identificação dos estudantes, foram utilizadas as letras iniciais da cidade e do número do aluno, como: os três acadêmicos entrevistados do Pólo de Siqueira Campos foram, respectivamente, nomeados: SC1, SC2, e SC3.

O próximo subitem trata da identificação dos estudantes mencionados na tabela 6.

3.4.2.1 - Identificação dos estudantes dos 10 Polos

A identificação dos estudantes pode ser compreendida a partir da Tabela 7 que exhibe seus dados gerais. A elaboração da referida tabela teve o propósito de mapear os pontos que se destacam e merecem atenção na singularidade desses estudantes.

Tabela 7 - Dados gerais de Identificação dos sujeitos dos 10 polos investigados.

Dados:		Polos										Total
		A	AC	C	CG	CO	NL	P	RB	SGO	SC	
Identificação												
Estudantes voluntários que responderam o questionário		31	07	08	11	36	28	33	05	19	32	210 (47%)
Gênero	Feminino	26	06	08	11	32	25	29	05	17	28	187 (89%)
	Masculino	05	01	00	00	04	03	04	00	02	04	23 (11%)
Atividade Principal em Educação		23	04	03	06	21	20	11	05	14	22	129 (61%)
Outras atividades		04	02	01	04	10	08	14	00	05	04	52 (25%)

Não exerce Atividade Profissional	03	01	04	-	03	-	08	-	-	02	21 (10%)	
Não Respondeu	01	-	-	01	02	-	-	-	-	04	08 (4%)	
Menor Idade (20 anos)	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	04 (2%)	
Maior Idade (65 anos)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	01	
Razões de Escolha do Curso (Podiam marcar mais de um)	Impossibilidade de acompanhamento do curso	09	07	-	05	17	10	10	03	07	05	73 (35%)
	Adequação do tempo	11	-	-	03	18	11	14	03	07	18	85 (40%)
	Flexibilidade no acompanhamento do curso	-	02	-	-	-	09	09	-	04	05	29 (14%)
	Difícil acesso ao presencial	16	--	04	--	-	-	-	-	-	-	20 (10%)
	Outros motivos	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	02 (0,9%)
	Já fez outro curso antes	07	0	02	02	01	09	08	-	05	02	36 (17%)

Organização: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda da Tabela 7:

A = Apiaí, AC = Água Clara, C = Camapuã, CG = Cidade Gaúcha, CO = Cruzeiro do Oeste, NL = Nova Londrina, P = Paranavaí, RB = Rio Brilhante, SGO = São Gabriel do Oeste, e SC = Siqueira Campos.

Os dados da Tabela 7 mostram que o público interessado no curso de pedagogia a distância da UFMS é composto predominantemente por professoras já em atividade, o que se ajusta ao objetivo da criação do curso segundo o seu PPP. O curso exerce influência tanto sobre professoras jovens, em início de carreira, quanto sobre as professoras especialistas que buscam uma formação continuada ao longo da vida.

A Tabela 7 mostra também que, no curso de pedagogia a distância da UFMS/UAB turma 2008, entre os que estavam presentes no Encontro Presencial da coleta de dados, 187 estudantes matriculadas eram do gênero feminino (89%) e 23 (11%) do gênero masculino em março de 2011, predominando amplamente, portanto, o feminino. Esses dados confirmam as ideias de Preti (2005) sobre o fato de que os cursos de formação de professoras em cidades interioranas são compostos por expressiva quantidade de professoras e não professores. Neste sentido, o autor escreve a sua obra para orientadoras acadêmicas valendo-se, sempre, em seu discurso do uso de verbos e substantivos que se acham, portanto, voltados para um público estudantil feminino.

Com relação às atividades profissionais que os estudantes desse curso desenvolvem, verificou-se que 129 (61%) dos graduandos, distribuídos em seus respectivos polos, já atuam profissionalmente na área da educação. Entre 210 estudantes, apenas 52 (25%) atuam

profissionalmente em outras áreas do conhecimento, enquanto 21 (10%) não exercem nenhuma atividade profissional e oito (4%) estudantes não responderam essa questão.

O fato de 21 (10%) estudantes não exercerem nenhuma atividade profissional evidencia que as iniciativas governamentais não têm alcançado plenamente os seus objetivos. Entre outras metas, o Ministério da Educação implementa cursos, como esse ofertado pela UAB, a fim de que, prioritariamente, sejam preparados professores públicos para atuarem nas escolas municipais e estaduais das regiões interioranas. Essa evidência permite concluir que a oferta do curso forma jovens que ainda não são professores das escolas públicas da região, porém, não o bastante para suprir a demanda.

Esses estudantes buscam o ensino em nível de graduação objetivando o desenvolvimento de suas habilidades e competências. A sua formação pode atender as regiões distantes das capitais e sem acesso ao ensino superior presencial, ainda que por intermédio da EaD, suprimindo, assim, a carência existente em tais locais de profissionais da educação com formação adequada conforme aponta Neves (2005).

De modo geral, observa-se que o curso apresentou alguns problemas de organização e, com relação ao seu aproveitamento especificamente na região de Mato Grosso do Sul, não foi tão valorizado quanto nos polos dos outros estados, pois, nos polos do MS, encontrou-se o menor número de estudantes frequentando o encontro presencial. Comprova-se esse fato ao comparar o número de estudantes concluintes (267) e o número de estudantes que atenderam aos encontros presenciais (210) nos 10 polos, nas datas da coleta dos dados. Somadas as faltas de estudantes dos polos do MS, naquelas datas, verificou-se que 21 estudantes não atenderam o Encontro Presencial em três polos desse estado. Contrariamente ao MS, no polo de SP, o polo de Apiaí – SP, apenas um estudante faltou. E nos polos do Estado do Paraná, verificou-se que as faltas somadas dos cinco polos totalizaram 37. A única ausência registrada no Polo de Apiaí confirma o depoimento do seu próprio coordenador em entrevista, ao mencionar que os estudantes de seu polo valorizam o curso. Ele justifica o seu argumento pelo fato de a UFMS ser a única instituição pública a oferecer o curso de formação de professores nesse polo, inexistindo essa formação também nas instituições de ensino superior das cidades mais próximas.

Destaca-se que o fato desse curso ter, em seu quadro discente, uma maioria de profissionais da educação já atuando na escola confirma o seu propósito de atender localidades sem acesso ao ensino superior, em cujas prefeituras houve a assinatura de acordos e parcerias com a UFMS, a fim de efetivar-se a formação dos professores desses locais, conforme o que está posto no item das finalidades do projeto político pedagógico do curso.

Sobre a faixa etária dos estudantes mais jovens, averiguou-se que ela variou entre 20 e 26 anos, e entre os estudantes mais idosos, verificou-se que havia um estudante idoso com 65 anos, no polo de Nova Londrina.

As razões de escolha do curso foram sintetizadas na maior frequência dada ao item “adequação do tempo”, cujo motivo foi apontado por 85 (40%) estudantes. Para Moran (2005), os desafios e as oportunidades propiciadas pela integração das novas tecnologias na educação exigem dos estudantes novo dimensionamento do tempo escasso na sociedade da informação. Já a “impossibilidade de acompanhamento do curso presencial” foi a razão que norteou 73 (35%) graduandos, enquanto 29 (14%) afirmaram ter sido a “Flexibilidade no acompanhamento do curso” sua justificativa para a decisão quanto àquela escolha. Marques e Cavalcanti (2009) apontam a flexibilidade como um dos aspectos principais que distinguem a EaD da educação presencial, tendo em vista que esse fator permite aos estudantes a organização do seu tempo e a conciliação entre trabalho e estudos.

O item “Difícil acesso ao curso presencial” foi a razão apontada por 20 (10%) estudantes como principal motivo para a escolha do curso. Outras razões foram assinaladas por apenas dois graduandos (a soma das ocorrências das razões na tab. 7 não fecha em 100% porque cada estudante podia marcar mais de um motivo). Esses dados confirmam o que Moran (2005) tem afirmado a respeito da necessidade de mudanças nos paradigmas por parte da escola em função da entrada dos recursos tecnológicos em seu cotidiano, obrigando-a a reorganizar-se com relação ao espaço e ao tempo.

Entre os 210 estudantes que responderam ao questionário, 36 (17%) afirmaram já haver realizado outro curso em EaD, anteriormente. Considerando-se que a maioria realizou cursos na área da educação e também o fato de 129 estudantes (61%) já estarem em atuação profissionalmente na área citada, evidencia-se que as iniciativas governamentais para a educação com a implementação da EaD em acordo com o PNE (2011-2020), e segundo Neves (2005), têm favorecido a educação continuada para esses profissionais.

O fato de 61% dos estudantes já estarem atuando na área da educação básica, mostrou ainda que a EaD tem sido relevante nas regiões interioranas, proporcionando a formação continuada para professores em exercício e já graduados, além de formar aqueles que ainda não possuem uma graduação. O próximo subitem ilustra o perfil da tutoria presencial e a distância no que concerne à formação.

3.4.2.2 Perfil da Tutoria Presencial e a Distância

O Quadro 1 mostra o perfil da Tutoria Presencial com relação à formação, à pós-graduação, que, na maioria dos casos, consistia em uma pós do tipo *lato sensu*.

QUADRO 1 – A formação da Tutoria Presencial

FORMAÇÃO PÓLO ⁴⁵ /TUTORIA		FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> .	CURSO EM EaD
A	TPA1 (32 anos)	Psicopedagogia	Educação Especial	Orientação Acadêmica em EaD.
	TPA2 (55 anos)	Matemática e Pedagogia	Gestão Escolar	Orientação Acadêmica em EaD.
AC	TPAC (30 anos)	Pedagogia	Orientação Acadêmica em EaD	Orientação Acadêmica em EaD.
C	TPC (46 anos)	Pedagogia	Orientação Acadêmica em EaD	Orientação Acadêmica em EaD.
CG	TPCG (46 anos)	Pedagogia e História	Orientação Acadêmica em EaD	Pós-médio para atuar no ensino médio pela UFPR.
CO	TPCO1 (60)	Pedagogia	Orientação Acadêmica em EaD	Curso do Programa Salto para o Futuro/MEC
	TPCO2 (53)	Pedagogia	Orientação Acadêmica em EaD	Orientação Acadêmica em EaD
NL	TPNL1 (36)	Pedagogia	Educação Especial	Orientação Acadêmica em EaD
	TPNL2 (43)	Pedagogia	Supervisão e Administração. Escolar	Orientação Acadêmica em EaD
P	TPP1	Pedagogia	Orientação Acadêmica em EaD	Orientação Acadêmica em EaD
	TPP2 (38)	Pedagogia	Supervisão Escolar	Orientação Acadêmica em EaD
RB	TPRB (58)	Pedagogia	Orientação Acadêmica em EaD	Orientação Acadêmica em EaD
SGO	TPSGO (37)	Pedagogia	Educação Especial	Planejamento e Tutoria em EaD
SC	TPSC1 (37)	Pedagogia	Educação Especial	Orientação Acadêmica em EaD
	TPSC2 (47)	Pedagogia	Processo Pedagógico, e Educação Especial.	Orientação Acadêmica Em EaD

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda do Quadro 1:

TPA1 – Tutora presencial 1 do Pólo de Apiaí. **TPA2** – Tutora presencial 2 do Pólo de Apiaí. **TPAC** – Tutora presencial do Pólo de Água Clara, **TPC** – Tutor presencial de Camapuã, **TPCG** -Tutora presencial de Cidade Gaúcha, **TPCO1** - Tutor presencial 1 de Cruzeiro do Oeste. **TPCO2** –Tutor presencial 1 de Cruzeiro do Oeste, **TPNL1** – Tutor presencial 1 de Nova Londrina, **TPNL2** – Tutor presencial 2 de Nova Londrina, **TPP1** – Tutor presencial 1 de Paranaíba, **TPP2** - Tutor presencial 2 de Paranaíba, **TPRB** – Tutora presencial de Rio Brillante, **TPSGO** – Tutora presencial de São Gabriel do Oeste, **TPSC1** - Tutora presencial 1 de Siqueira Campos, **TPSC2** - Tutora presencial 2 de Siqueira Campos.

O quadro 1 exhibe os perfis de tutora/es presenciais dos 10 polos visitados com referência à formação desses profissionais. Os dados evidenciam que, entre 15 tutores presenciais, 14 são formados em pedagogia e dois possuem mais de uma graduação. A tutora

⁴⁵ As siglas dos polos já foram definidas na Legenda da Tabela 7

TPCG é formada também em história e a tutora TPA2 possui também graduação em matemática. Uma tutora, TPA1, é formada em psicopedagogia. Toda a tutoria respondeu que tem pós-graduação em nível de especialização. Entre os 15 entrevistados, 12 possuem Especialização a Distância, em Orientação Acadêmica em EaD, ofertada pela própria Coordenadoria de EaD da qual o curso em estudo é oferecido. Entre os demais, um cursou a Especialização em Planejamento e Tutoria em EaD, também na própria coordenadoria de EaD da instituição ofertante do curso em estudo, um fez a especialização em Ensino médio e, um, o curso de capacitação para o trabalho com a TV na Escola do Programa Salto para o futuro. O próximo quadro ilustra o perfil da tutoria presencial quanto à experiência docente.

O Quadro 2 traz o perfil da tutoria presencial, no que se refere à experiência em docência e quanto às instituições nas quais atuam.

QUADRO 2 – Experiência na Docência da Tutoria Presencial

TEMPO DE DOCÊNCIA PÓLO ⁴⁶ /TUTORIA/ IDADE		TD EaD	TTD	IA
A	TPA1 (32)	03 anos	12 anos	Escola municipal Ed. Esp. e Escola Privada – Ensino
	TPA2 (55)	03 anos	28 anos	Diretoria de ensino no setor administrativo da Sec. Educ. Estadual
AC	TPAC (30)	03 anos	12 anos	Escola Municipal – 40 horas
C	TPC (46)	02 anos	06 anos	Escola Municipal e em Escola Estadual
CG	TPCG (46)	03 anos	26 anos	Escola Estadual
CO	TPCO1 (60)	03 anos	30 anos	APAE
	TPCO2 (53)	03 anos	30 anos	EaD/UFMS Aposentada
NL	TPNL1 (36)	03 anos	15 anos	Escola Municipal
	TPNL2 (43)	03 anos	25 anos	Escola Estadual.
P	TPP1	03 anos	25 anos	Aposentada e UFMS
	TPP2 (38)	03 anos	21 anos	Escola Municipal, Sec. De Educação e UFMS
RB	TPRB (58)	03 anos	28 anos	Aposentada na Escola Estadual
SGO	TPSGO (37)	03 anos	17 anos	Escola Municipal
SC	TPSC1 (37)	03 anos	26 anos	Município e depto social da Sec. Educação, e UFMS.
	TPSC2 (47)	03 anos	27 anos	No município e na UFMS

Organização: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda do Quadro 2:

TD EaD – tempo de docência em EaD, **TTD** – tempo total de docência, **IA** – Instituições de atuação. As siglas da tutoria: TPA1, TPA2 e assim sucessivamente já foram definidas na legenda do Quadro 1.

O Quadro 2 exhibe a idade da/os participantes e verifica-se que essa varia entre 30 anos (TPAC) e 60 anos (TPCO1). Além disso, nota-se no perfil da tutoria, com relação à

⁴⁶ As siglas dos polos já foram definidas na Legenda da Tabela 7

experiência docente, que 11 estão em exercício em outras atividades e instituições concomitantemente à docência na tutoria do curso pesquisado em que atuam.

O tutor com o menor tempo de experiência na docência é o de Camapuã (TPC), com seis anos de prática docente presencial e dois anos na docência a distância. As tutoras que apresentaram maior tempo de experiência docente presencial foram as do Pólo de Cruzeiro do Oeste (TPCO1 e TPCO2), que empataram com 30 anos de docência, mas apenas dois anos de prática docente a distância. A tutora com maior tempo de docência a distância é a do Pólo de Rio Brillhante (TPRB) com seis anos de prática na pedagogia a distância, enquanto o menor tempo de docência a distância foi apresentado pelo tutor do Pólo de Camapuã, com dois anos de atuação em docência na EaD empatado com as tutoras do Pólo de Cruzeiro do Oeste.

Quanto às instituições em que atua a tutoria presencial, constatou-se que sete tutora/es são professora/es de escolas municipais, um atua na APAE, dois em escolas estaduais, dois trabalham em setor administrativo da Secretaria de Educação Estadual e três estão aposentadas.

O Quadro 3 (três) revela o perfil da formação da tutoria a distância.

QUADRO 3 – A formação da Tutoria a Distância

FORMAÇÃO PÓLOS/TUTORIA A DISTANCIA/IDADE		FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	CURSO EM EaD
AC	TDAC (51)	Pedagogia e Bach. em Letras	Ensino Superior e Esp. Educ. Indígena	Planejamento e Tutoria em EaD.
CO	TDCO1 (26)	Pedagogia	-	-
P	TDP1 (35)	Pedagogia	Mídias na Educação	Mídias na Educação
	TPP2 (29)	Psicologia	Mestrado em Educação	-

Organização: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda do Quadro 3:

TDAC – Tutora a Distância de Água Clara, **TDCO1** – Tutora a Distância de Cruzeiro do Oeste, **TDP1** – Tutora a Distância de Paranavaí 1, **TPP2** – Tutora Presencial 2 de Paranavaí, **AC** – Pólo de Água Clara, **CO** – Pólo de Cruzeiro do Oeste e **P** – Pólo de Paranavaí.

O Quadro 3 evidencia quatro tutoras a distância entrevistadas, sendo três formadas em Pedagogia e uma, em Psicologia. Entre as três pedagogas, uma possui também o bacharelado em Letras. Com relação à formação em nível de pós-graduação, uma tem especialização a distância em planejamento e tutoria em EaD (TDAC), uma não possui especialização (TDCO), uma tem especialização a distância em mídias na educação e uma possui o mestrado

em educação. A mais jovem das tutoras entrevistadas tem 26 anos de idade e seis meses de atuação docente.

O Quadro 4 expõe o perfil da tutoria a distância com relação ao tempo de experiência e à atuação em outras instituições.

QUADRO 4 – A experiência da Tutoria a Distância e Instituições em que atuam

EXPERIÊNCIA PÓLOS/TUTORIA/IDADE		EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA EM EaD	INSTITUIÇÕES EM QUE ATUA	EXPERIÊNCIA TOTAL NA DOCÊNCIA
AC	TDAC (51)	03 anos	UFMS	05 anos
CO	TDCO1 (26)	06 meses	UFMS	06 meses
P	TDP1 (35)	02 anos	UFMS	05 anos
	TDP2 (29)	03 anos	UFMS	03 anos

Organização: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda do Quadro 4:

AC – Pólo de Água Clara, TDAC – Tutor a Distância de Água Clara, CO – Pólo de Cruzeiro do Oeste, TDCO1 – Tutor a Distância 1 de Cruzeiro do Oeste. P – Pólo de Paranavaí. - TDP1 – Tutor a Distância 1 de Paranavaí e TDP2 – Tutor a Distância 2 de Paranavaí.

O Quadro 4 apresenta quatro tutoras a distância com menos de quatro anos de experiência em Educação a Distância e duas tutoras com cinco anos de tempo total na docência.

3.4.2.3 Perfil das Professoras

O Quadro 5 destaca o perfil das Professoras Titulares e Auxiliar quanto à formação.

QUADRO 5 – A formação das Professoras Entrevistadas

FORMAÇÃO PROFESSORAS	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU.	CURSO EM EaD
P1DL (30)	Pedagogia	Mestrado em Educação	-
P2DL (32)	Pedagogia	Especialização em Educação Especial	-
PDPE (44)	Pedagogia e Educação Artística	Mestrado e Doutorado em Educação	Especialização em EaD

Organização: BATISTA e GOBARA (2012).

Legenda do Quadro 5:

P1DL – Professora Titular da Disciplina Libras, P2DL – Professora Auxiliar da Disciplina Libras, PDPE – Professora Titular da Disciplina Pesquisa Educacional

O Quadro 5 ilustra que as três professoras são formadas em Pedagogia, sendo que PDPE também é formada em Educação Artística. As Professoras P1DL e P2DL afirmaram não possuir curso na modalidade de EaD. Essa carência de estudos nessa modalidade pode evidenciar uma falta de requisito básico para atuar em curso dessa modalidade.

O Quadro 6, por sua vez, evidencia a experiência das professoras entrevistadas.

QUADRO 6 – A experiência das Professoras Titulares e Auxiliar e Instituições em que atuam

EXPERIÊNCIA PROFESSORAS	EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA EM EaD	INSTITUIÇÕES EM QUE ATUA	EXPERIÊNCIA TOTAL NA DOCÊNCIA
P1DL	01 ano	UFMS	06 anos
P2DL	Não tem	UFMS	08 anos
PDPE	11 anos	UFMS	17 anos

Organização: BATISTA e GOBARA (2012).

LEGENDA:

P1DL – Professora Titular 1 da Disciplina Libras, P2DL – Professora Auxiliar 2 da Disciplina Libras PDPE – Professora Titular da Disciplina Pesquisa Educacional

O Quadro 6 mostra que a professora P1DL tem apenas um ano de experiência na docência em EaD, mas o seu tempo total de prática docente é de seis anos. O fato de P2DL não apresentar nenhuma experiência em EaD evidencia que uma professora entrevistada não estava adequadamente preparada para atuar no curso pesquisado, apesar de ter oito anos de experiência na modalidade presencial. O tempo de 11 anos da Professora PDPE na docência em EaD mostra o seu preparo para atuar no curso sob análise. Somada à experiência total de 17 anos na docência, a referida professora tem também formação de Doutorado em Educação.

O próximo subitem apresenta as fotos elaboradas durante as visitas aos polos para a coleta de dados.

3.4.3 As visitas aos polos

Durante as visitas aos polos, foi possível aplicar os questionários e também entrevistar estudantes, tutoria presencial e coordenadora/es. Algumas fotos são apresentadas neste subitem para ilustrar a estrutura dos polos.

O polo de Apiaí foi visitado no dia 19 de fevereiro de 2011. A Foto 2 mostra os estudantes desse polo durante a aplicação dos questionários no Encontro Presencial da disciplina Libras.

Foto 2 - Pólo de Apiaí – Os estudantes respondem ao questionário da pesquisa.



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

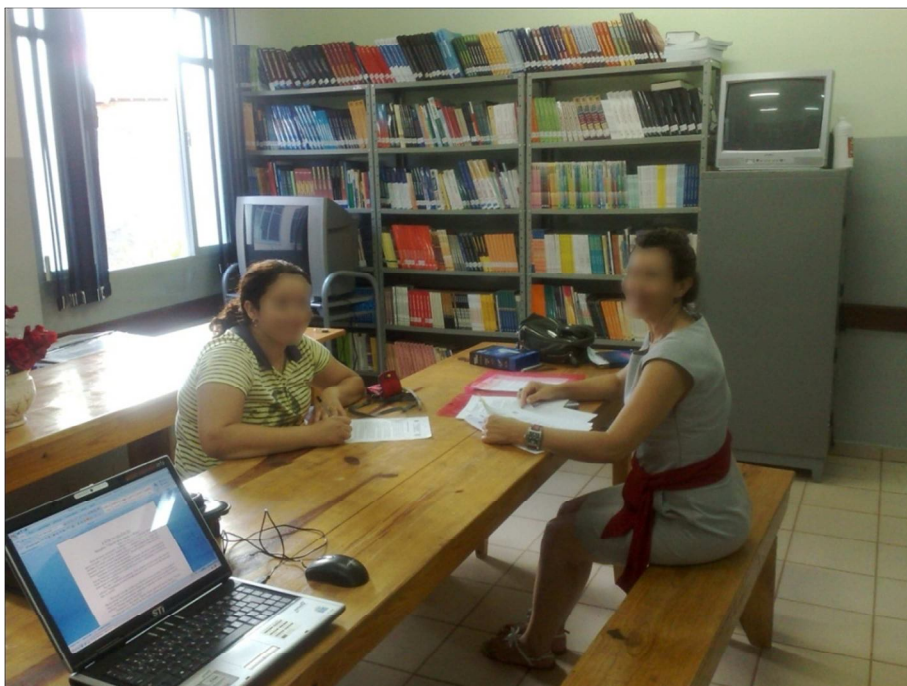
No polo de Apiaí, foram entrevistados quatro estudantes durante o período matutino. As aulas nesse polo foram realizadas apenas até a hora do almoço, embora o PPP do curso mencionasse que os encontros presenciais seriam realizados de sexta-feira à noite até domingo.

Segundo os depoimentos das tutoras, o ambiente virtual foi utilizado para avisar os estudantes da realização do Encontro Presencial. Elas entravam em contato com os estudantes também por meio de telefonemas e mensagens enviadas por celular, pois alguns estudantes residiam em chácara e/ou distantes do polo e não tinham acesso à internet.

Considerando que a escola em que se localiza o polo de Água Clara oferece ensino fundamental, foram vivenciadas algumas dificuldades no momento da entrevista. Os ruídos das crianças em atividades recreativas atrapalharam a gravação da entrevista, realizada na biblioteca da escola a portas fechadas. Nas transcrições, foi preciso tempo e cuidado redobrado a fim de entender as palavras da tutora entrevistada.

A Foto 3 apresenta essa entrevista realizada na biblioteca da escola.

Foto 3 – Pólo de Água Clara – Entrevista com a tutora presencial



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

A Foto 3 dá destaque para a biblioteca desse polo, cuja estrutura para estudo permite deduzir que os estudantes da pedagogia têm pouco acesso à literatura especializada de sua área, portanto, acesso restrito, e não amplo, como anuncia o PPP do curso. O fato de o polo estar instalado numa escola de ensino básico evidencia que foi adaptada para a pedagogia, sinalizando falta de espaço físico próprio para o ensino superior. Se todos os estudantes da pedagogia desse polo vierem ao mesmo tempo à biblioteca, não caberão na sala, pois, além dos livros, há também um computador e alguns outros objetos como televisão, armários e materiais pedagógicos.

O Pólo de Camapuã, tal qual o anterior, está instalado numa escola de ensino básico e não tem um espaço próprio para o curso de pedagogia investigado. Em seu depoimento, o coordenador do curso afirmou que aí são desenvolvidos, também, outros cursos de licenciatura na mesma modalidade.

Pode-se observar, pela foto 4, que a sala utilizada para o Encontro Presencial tem equipamentos mínimos de conforto, como o ventilador que aparece na foto. A cidade de Camapuã localiza-se num vale. Soma-se a esse fato a temperatura elevada na região, em que a sensação de calor e abafamento fez-se sentir antes das 11 horas. Tais condições podem contribuir para que as aulas, que se realizam no sábado, sejam apenas até a hora do almoço, devido ao calor e às condições mínimas de infraestrutura.

Foto 4 – Pólo de Camapuã – Entrevista com tutor presencial



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

A foto 5 destaca o Pólo de Nova Londrina. Nesse, foram entrevistados três estudantes voluntários. Pela imagem da sala do polo, verifica-se que o mesmo é confortável em termos de ventilação, pois possui um ar condicionado. Entretanto, o espaço da sala de aula mostrou-se pequeno para o acolhimento da turma toda. As entrevistas em Nova Londrina abrangeram também duas tutoras presenciais e uma coordenadora do Pólo, no dia 11/03/2011.

Foto 5 – Pólo de Nova Londrina – Entrevista com 03 estudantes



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

A foto 5 demonstra que a biblioteca desse polo embora arejada não é suficiente para comportar todos os estudantes do polo, caso eles necessitem utilizá-la ao mesmo tempo. Nesse espaço, havia poucas cadeiras e as que havia apresentavam estofamento rasgado.

A foto 6 do Pólo de Paranavaí mostra uma sala de aula ampla e ventilada. Nesse polo, foram entrevistadas três estudantes, duas tutoras presenciais e uma coordenadora no sábado, 12/03/2011 em turno matutino. Observa-se que a professora usou recursos como data show e aparelho de som.

Foto 6 – Pólo de Paranavaí – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

Esse polo localiza-se no centro da cidade de Paranavaí, apresentando, portanto, acesso maior do que os polos de Rio Brilhante e de Cidade Gaúcha. Em frente desse polo, havia uma instituição de ensino superior de natureza privada, o que difere de polos como o de Apiaí em que não havia nenhuma outra instituição superior na cidade e nem nas cidades vizinhas, de acordo com o coordenador daquele polo. A fotografia mostra que o polo é dotado de recursos tecnológicos como o data show, o computador e modem permitindo o acesso à Internet nessa aula.

A foto 7, referente ao Pólo de São Gabriel do Oeste, apresenta instalações de sala de aula adequadas e com ar condicionado (semelhantes às encontradas em Nova Londrina), embora o referido polo esteja cerca de 10 km fora da cidade. Nesse polo, foi entrevistada uma coordenadora, uma tutora presencial e dois estudantes voluntários. O polo dessa cidade situa-

se a 130 km da capital do estado de MS, dotada de diversas instituições de ensino superior, incluindo duas públicas.

Foto 7 – Pólo de São Gabriel do Oeste – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

Segundo a coordenadora desse polo, o curso é valorizado pelos estudantes da região, havendo, inclusive, já formado outras turmas em ofertas anteriores a do curso em estudo. Entre os quatro polos de MS, nesse, foram encontrados mais de 10 estudantes atendendo ao encontro presencial, e houve aulas no sábado a tarde. Vale destacar que esse polo localiza-se numa cidade grande produtora de soja na região do MS, cujo produto é escoado para outras regiões, resultando num tráfego intenso na estrada que liga a cidade de São Gabriel do Oeste até Campo Grande, sede do curso.

A foto 8 do Pólo de Rio Brilhante destaca uma sala de aula com apenas cinco estudantes. Esse foi o polo com o menor número de estudantes no encontro presencial observado. Considerando que, nesse polo, o número de matriculados, inicialmente, também foi 60 estudantes, averiguou-se a razão de tão poucos presentes. Segundo a tutora presencial entrevistada nesse polo, o curso estava enfrentando problemas relativos à questão da sua habilitação. Em depoimentos dos estudantes, esse curso foi divulgado em edital como pedagogia das séries iniciais com habilitação em educação especial. Mas os depoimentos evidenciaram haver um descontentamento dos estudantes porque o curso não era o que anunciava o edital.

A Coordenadora foi procurada para entrevista, mas não atendeu ao agendamento feito. Além desses problemas o difícil acesso e as fortes chuvas que caíam na cidade no dia do encontro presencial também foram alegações para a justificativa dos ausentes. A localização desse polo fora da cidade aproximadamente 15 km, e na rodovia, pode ter sido um dos problemas para a chegada ao polo naquele encontro presencial. Nesse polo, foram entrevistados dois estudantes, assim como uma tutora presencial. Havia um descontentamento em relação à coordenação do curso e, sobre esse assunto, a coordenação de tutoria manifestou-se em entrevista afirmando que houve um equívoco nesse polo com relação à habilitação do curso. Esse problema foi discutido nas análises dos depoimentos dos estudantes desse polo.

Foto 8 – Pólo de Rio Brillhante – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

O polo apresentou instalações adequadas, isto é, prédio amplo e novo, com equipamentos em condições de funcionamento. Em suas dependências, alguns estudantes que residem a mais de 250 km pernoitam.

A foto 9 do Pólo de Siqueira Campos apresenta uma sala de aula ampla e confortável. Nesse polo, foram entrevistados, na noite de sexta-feira, 18/02/2011, dois estudantes, e, no período da tarde, uma coordenadora e duas tutoras.

Foto 9 – Pólo de Siqueira Campos – Estudantes no Encontro Presencial da disciplina Libras



Fonte: BATISTA E GOBARA (2011/2012)

Quanto às fotos do Pólo de Cruzeiro do Oeste, não foi possível utilizá-las devido à qualidade das mesmas, que não permitiu a visualização clara dos eventos registrados, tais como: Encontro Presencial, aplicação dos questionários e entrevistas com os participantes na ocasião da visita, em 04 de fevereiro de 2011, conforme se demonstra na Tabela 8 do próximo subitem.

3.4.4 Planejamento da Coleta de dados

O planejamento da coleta dos dados envolveu uma investigação junto à Coordenadora de Tutoria do curso, na sede em Campo Grande/MS, com o objetivo de obter o cronograma dos encontros presenciais que seriam realizados em 2011. Verificou-se, nesse documento, que os encontros da disciplina Libras seriam realizados nos meses de fevereiro a março de 2011.

O passo seguinte foi contatar os coordenadores dos polos, a fim de solicitar a permissão para realizar as entrevistas. Uma tabela com a lista de participantes a serem entrevistados no polo foi elaborada. A partir desse quadro, enviou-se *e-mail* para a(o)s tutor(a)s presenciais e também para a(o)s coordenadora(e)s dos polos com a finalidade de agendar as entrevistas. Com base nesse agendamento, as viagens para seis polos – localizados, respectivamente, nas cidades de Apiaí/SP, Cidade Gaúcha/PR, Cruzeiro do Oeste/PR, Nova Londrina/PR, Paranavaí/PR e Siqueira Campos/PR –, começaram sempre um dia antes do

Encontro Presencial, em decorrência da distância necessária a percorrer por carro até essas cidades. Em quatro polos, referentes às cidades de Água Clara/MS, Camapuã/MS, Rio Brillhante/MS e São Gabriel do Oeste/MS, as viagens iniciaram-se na parte da manhã com o objetivo de chegar à tarde no polo e adiantar as entrevistas com a(o)s Coordenadora(e)s e Tutora(e)s Presenciais. A Tabela 8 (oito) destaca as visitas aos polos, os participantes encontrados, a sede do curso e os instrumentos aplicados.

Tabela 8 – Visitas aos Pólos e Procedimentos no ano de 2011

POLOS/ INSTRU MENTOS	A 19/02	AC 25/02	C 12/02	CG 05/02	CO 04/02	NL 11/03	P 12/03	RB 11/02	SGO 26/02	SC 18/02	UFMS 01/02
AQ	31	07	08	11	36	28	33	05	19	32	00
AE	04	01	01	01	03	03	03	02	02	02	00
TPE	02	01	01	01	02	02	02	01	01	02	00
TDE	01	00	00	00	01	00	02	00	00	00	04
CE	01	01	01	01	01	01	01	00	01	01	01
PE	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03

Fonte: BATISTA e GOBARA (2012)

Legenda da Tabela 8:

AQ – Acadêmica (o)s que responderam aos Questionários

AE – Acadêmica (o)s Entrevistada (o)s, **TPE** - Tutora(e)s Presenciais Entrevistada(o)s

TDE - Tutoras a Distância Entrevistada (o)s, **CE** – Coordenador(a) Entrevistado(a) **PE** – Professoras Entrevistadas, **UFMS** – Sede do curso – Campo Grande.

O critério para a escolha dos estudantes que responderam o questionário foi a chamada de voluntários. Todos os presentes (210 estudantes) distribuídos nos 10 polos aceitaram preencher os formulários contendo cinco páginas, conforme o modelo no apêndice A.

Quanto à realização das entrevistas, o critério utilizado foi o de 10% aproximadamente para a seleção dos estudantes, não tendo sido rigorosamente observado em função das condições do polo, como é o exemplo de Rio Brillhante, Cruzeiro do Oeste e Apiaí. Em relação à tutoria presencial, 15 professores tutores presenciais foram entrevistados, sendo esse número o total de tutores presenciais do curso. O número de tutores entrevistados em cada polo variou em função do número de estudantes matriculados. Nos polos de Apiaí, Cruzeiro do Oeste, Nova Londrina, Paranavaí e Siqueira Campos, foram entrevistados dois tutores em cada um, respectivamente. E em cada um dos Pólos de Água Clara, Camapuã, Cidade Gaúcha, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste, apenas um tutor foi entrevistado.

Na mesma ocasião, foram entrevistados também oito coordenadores dos polos visitados. Além desses participantes, cujos dados foram coletados nos polos, foram ainda entrevistadas quatro tutoras a distância e duas coordenadoras (uma de tutoria e outra de coordenação geral do curso) na sede do curso, no campus da UFMS em Campo Grande.

Os dados colhidos nas entrevistas e com a aplicação dos questionários foram analisados a partir das “categorias”, criadas de acordo com as ideias de Gamboa (1998). Tais categorias expressam uma visão mais geral, decorrentes das respostas dos participantes, cujas palavras possuem significados que se assemelham e que podem, num único termo, comunicar as suas concepções.

Além das análises por categorias, foi considerada a análise qualitativa dos dados da observação do ambiente, abrangendo também a análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP do curso em estudo. Esse documento foi alterado e suas alterações aprovadas pelo Conselho de Ensino de Graduação da UFMS, conforme a Resolução nº 00 de 25 de setembro de 2011 (no anexo 1), fornecida por *e-mail* pela Coordenadora de tutoria do curso, durante a pesquisa documental. Na referida resolução, ficou estabelecido que a elaboração do Projeto Pedagógico seria regida pela Resolução 93/2003 da Câmara de Ensino da UFMS (p.08). No parágrafo único do artigo primeiro, consta que o referido curso foi criado pela Resolução do COUN nº 27 de 29/05/2007.

A leitura do Projeto Político Pedagógico do curso permitiu a verificação de que o mesmo foi formatado para atender 450 estudantes, embora o vestibular desse curso tenha aberto 600 vagas, conforme edital público de abril de 2008. As alterações realizadas no Projeto pedagógico em setembro de 2011 mudaram o quantitativo das vagas dessa pedagogia para 400 (conforme anexo, PPP, 2011, p. 09). O projeto determinou que as interações entre os estudantes, professores e tutoria deveriam ser realizadas no ambiente virtual do curso e nos momentos presenciais nos polos, de acordo com as cargas horárias das disciplinas do curso, cujas ementas estão descritas no mesmo (Anexo, PPP, 2011, pp. 09-10).

O próximo item trata os aspectos relativos ao questionário.

3.4.5 Do questionário

Os questionários tiveram as respostas digitadas em planilhas organizadas em pastas separadas por polo. Após a digitação e o armazenamento dos dados nas 10 pastas, iniciou-se – partir do primeiro polo, correspondente ao de Apiaí – o trabalho de construção dos quadros, sendo feito um quadro para cada resposta. Os quadros foram elaborados de acordo com o

modelo apresentado por Bardin (2006), cuja disposição vai do discurso para a essência do discurso. Na primeira coluna do quadro, digita-se, na íntegra, o discurso-resposta do participante, escrito nas respostas às questões do questionário.

O passo seguinte é a extração de parte da resposta que corresponda à essência da resposta. E, por último, dessa essência do discurso, utiliza-se uma palavra para caracterizar o significado da essência selecionada do discurso. Tal palavra constitui a categoria de análise.

3.4.5.1 Da Entrevista

O primeiro momento foi a gravação da entrevista. Na sequência, transcreveram-se os dados de modo tradicional, isto é, ouvia-se a gravação e digitava-se o depoimento na medida em que se ouvia. Utilizou-se o método de ouvir com um fone e, ao mesmo tempo, ir digitando os dados em editor de texto Word. Embora cansativo, o modo permite ouvir a fala gravada com melhor clareza. Era preciso sempre recomeçar o áudio assim que se perdiam algumas palavras do discurso, em função da lentidão da digitação em relação à fala. Após a digitação dos dados, procedeu-se à categorização dos dados, escolhendo-se as categorias no mesmo modo relatado para os dados do questionário.

3.4.5.2 Da Observação

O instrumento da observação foi utilizado em dois momentos distintos: o primeiro refere-se ao ambiente virtual do curso, cujas fotos e análises encontram-se no capítulo das análises. O segundo momento relaciona-se à observação de um único encontro presencial em cada polo e também à coleta dos dados no respectivo polo. Verificou-se que, nesses encontros, nem todos estavam presentes. Os estudantes têm dúvidas, mas não há tempo hábil para que a professora tire as dúvidas. Entretanto, em seus depoimentos, estudantes como os do polo de Rio Brillhante e outros, como os alunos de Paranaíba e Nova Londrina, reclamaram que um Encontro Presencial para a disciplina é pouco.

3.4.5.4 Dos procedimentos de análises dos dados

As análises dos dados foram realizadas a partir dos procedimentos iniciais de tabulação dos discursos, com o objetivo de encontrar as categorias para as análises. Segundo Gamboa (1988, p. 36);

As noções e categorias que permitem a apropriação do real, são elementos abstratos que se definem pelo nível de síntese e de análise, que contêm com relação a outras noções e categorias. Nesse sentido, cada categoria se articula com outras categorias em diversos níveis de abstração, podendo ser, ao mesmo tempo, síntese com relação a algumas categorias (elemento de integração) e elemento de análise (constitutivo) com relação a outras. Isto é, pode ser, ao mesmo tempo, todo e parte, uno e diverso. Segundo o nível de abstração da articulação, as categorias são, simultaneamente, síntese de múltiplas relações e componente de um todo mais complexo.

Após a seleção das categorias, em cada instrumento utilizado (questionário e entrevistas), passou-se às análises das mesmas. Optou-se por apresentar, no capítulo 04, as categorias encontradas em cada instrumento, com as suas respectivas análises e, no capítulo 5, foram apresentados as características, os limites e as possibilidades de interação predominante nas três dimensões de participantes do curso. Para Gamboa (1988, p.37), o processo das análises constitui-se na:

[...] passagem do abstrato ao concreto, dá-se uma mudança de conteúdo das categorias, tornam-se mais ricas e seu sistema de articulação mais complexo. É por isso que precisamos da análise e da síntese para entender seu movimento, sua mudança de relações e suas transformações mútuas e, conseqüentemente, é por isso que não podemos conceber o processo cognitivo sob formas simples de análise ou síntese, ou uma sem a outra, ou uma antes e depois a outra.

O próximo subitem trata as questões éticas emergentes.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS EMERGENTES

Para atender o requisito de respeito aos pesquisados e ao ser humano, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado por ele. O acompanhamento do projeto foi realizado dentro dos prazos, acompanhados pelos formulários elaborados para a aplicação dos questionários, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE e também dos roteiros para as entrevistas, conforme modelo no apêndice C.

Além desses documentos, foi anexada uma comunicação interna à Coordenadora Geral da EaD, contendo a solicitação de permissão para realizar o projeto no âmbito do curso de pedagogia a distância da Coordenadoria de EaD da UFMS. Tal documento assinado por essa coordenadora concedeu a permissão para a pesquisa no curso de pedagogia – turma 2008 investigado nesta tese. Essa permissão foi anexa também ao projeto e encaminhado juntamente com os demais documentos. Após a apreciação do projeto pelo mencionado comitê, a pesquisadora deste trabalho foi chamada para uma entrevista, na qual respondeu as questões relacionadas ao detalhamento da execução do projeto. Por fim, foi entregue à

pesquisadora o parecer da análise do comitê contendo a aprovação para que o projeto pudesse ser executado, conforme anexo.

O próximo capítulo, o 4, trata das análises dos depoimentos referentes às concepções de interação dos participantes do curso, cujo fechamento culmina no capítulo 5, que apresenta as características, os limites e as possibilidades da interação.

4 AS RELAÇÕES INTERACIONAIS NA FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Este capítulo trata especificamente do objeto do presente estudo, isto é, as interações que ocorrem entre os participantes do curso de pedagogia a distância investigado.

Os conceitos de interação apresentados no estado da arte e também no capítulo do referencial teórico são retomados, aqui, com o objetivo de relacioná-los às interpretações ou conceitos de interação manifestados nos depoimentos dos participantes do curso a distância, que constituiu o campo empírico de investigação.

Retomando **a concepção de interação Vygotskyniana tem-se que: a interação constitui-se na relação dialética do sujeito com o objeto, com outros sujeitos (relações sociais e históricas) e com o meio. A interação assume a ideia de inteiração⁴⁷, no sentido de inteirar, isto é, de estar inteiro, completo.** Se o participante do curso a distância age no ambiente virtual de aprendizagem numa perspectiva relacional dialética com o conhecimento, com os outros participantes e com o meio virtual, ele realiza a **inteiração**. Em outros termos, no ato de inteirar-se no ambiente educativo, o participante estará inteiro, completo, na apreensão do conhecimento para si mesmo e com os demais, numa ação dialética que é fundamental na modalidade da EaD.

Assim, esses conceitos são utilizados para a fundamentação das análises que estão organizadas, nesse quarto capítulo, em quatro subitens, a saber: 4.1 Análises da concepção de interação dos estudantes (Questionários e entrevistas); 4.2 Observação das interações entre os participantes nos fóruns do AVA (O fórum de notícias, virtual, Os fóruns de disciplinas e as interações entre estudantes, tutoria a distância e presencial e Os fóruns de discussão obrigatória da Disciplina Pesquisa Educacional); 4.3 Depoimentos da tutoria sobre a interação no ambiente virtual de aprendizagem (Presencial, A distância), e 4.4 Concepção de interação das Professoras entrevistadas.

Dessa forma, no próximo subitem 4.1, analisam-se as concepções de interação dos acadêmicos com relação aos dados dos questionários respondidos primeiramente, e, depois, relativo às entrevistas.

4.1 ANÁLISES DA CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO NA VISÃO DOS ESTUDANTES

Este item expõe as análises da concepção de interação dos estudantes, a partir de dois instrumentos aplicados: os questionários e as entrevistas. As análises dos dados estão

⁴⁷ Concepção em negrito proposta e adotada pela autora desta tese.

organizadas e apresentadas na ordem de aplicação dos instrumentos, isto é, primeiro, as análises dos dados obtidos nos questionários e, depois, as análises dos depoimentos das entrevistas.

4.1.1 Nos questionários

Este subitem apresenta as análises das concepções de interação dos estudantes sob o processo de categorização dos discursos descritos no questionário. O processo categorial foi realizado de acordo com a ideia de isolamento da essência do discurso e, a partir dessa, a escolha do termo comum como uma categoria. Tal procedimento baseou-se na teoria da análise de conteúdo de Bardin (2006) e também nos procedimentos de categorização apontados por Gamboa (1998) e mencionado no capítulo do referencial metodológico.

As análises dos discursos possibilitaram a criação das seguintes categorias: “*comunicação*”, “*contato*”, “*Indefinida*”, “*Demais Categorias*” e “*sem resposta*”. No contexto das concepções dos estudantes, a categoria “*comunicação*” abrange os termos: “*sanar as dúvidas*”, “*troca de conhecimentos*”, “*troca de ideias*”, “*escutar*”, “*ouvir*”, “*ter voz*” e “*constante diálogo*”. A categoria “*contato*” significou: “*estar mais com o professor, contato físico, direto*”, “*contato presencial ou a distância*”, e “*um contato com a presença de professores, tutores e colegas*”. A categoria “*Indefinida*” foi aquela em que a resposta do estudante não se referia à questão requerida. Na categoria: “*Demais categorias*”, foram agrupadas as concepções de interação que ocorreram apenas uma vez numa turma. Nesse grupo, foram incluídas categorias como: “*acesso*”, “*ajuda*”, “*auxílio*”, etc. E a categoria: “*Sem resposta*” abrangeu cinco estudantes que entregaram o questionário com a questão da interação em branco.

Com relação à categoria “*comunicação*”, utilizou-se uma noção de comunicação em que há uma troca de ideias e de conhecimentos, sendo esta a que mais aproxima-se da comunicação dialógica de autoridade discutida por Mortimer e Scott (2002). Os termos identificados, nessa categoria, caracterizam uma comunicação de mão dupla, isto é, uma comunicação em que ambos os sujeitos da relação comunicam-se ou interagem. Portanto, a comunicação de mão dupla no sentido que, aqui, se discute, ocorre quando há a troca de ideias e de conhecimentos, ou seja, no ato em que o participante do curso, no ambiente, lê a mensagem de colegas e tutoria e também participa, postando sobre seus estudos, experiências, ao socializar o seu conhecimento, numa interação que é, ao mesmo tempo, dialógica e de autoridade. Por outro lado, quando a comunicação é unilateral e não há troca, considera-se

uma comunicação de mão única (única via). Embora Primo (2007) discuta interação mútua, as suas ideias corroboram o pensamento sobre a comunicação de mão dupla, pois ele concebe a comunicação cujo foco está no “entre”. O entre só pode ocorrer entre dois participantes e, nesse caso, numa comunicação de mão dupla.

Baseada no pressuposto Vygotskyniano, a categoria “*Comunicação*” contribui para a ocorrência da interação dialética, pois tal interação resulta das relações dialéticas entre os participantes do curso e o conhecimento em cujo contexto faz-se a **inteiração**, na qual o professor e/ou tutor regula e organiza a interação no ambiente do curso (VYGOTSKY, 2003, p.75-76). Estar em inteiração é participar de um processo, no qual ao mesmo tempo, o professor promove a mediação entre os participantes, e também é mediado pelas relações sociais e dialéticas aí promovidas, que favorecem a apropriação do novo conhecimento.

Ainda a respeito da categoria “comunicação”, Rivilla e tall(2007,p. 04) fundamentaram o seu uso ao considerarem que o ambiente virtual permite o “*intercambio didáctico comunicativo entre estudiantes, docentes y docentes tutores*”. Entendendo-se, nesse contexto, o termo “*intercambio*” como troca de comunicações entre estudantes, docentes e professores tutores.

Em relação à categoria “contato”, a ideia de interação dos estudantes evidenciada nos questionários está baseada no contato presencial. Em contraposição a essa concepção de interação, Scherer (2005), em seus estudos a respeito de uma estética possível para a educação bimodal, ao tratar a aprendizagem e a comunicação em ambientes presenciais e virtuais, discute sobre o habitar o ambiente virtual. Segundo a autora, é preciso que o educador (no caso desse curso em investigação, a tutoria presencial e a distância) convide o estudante a habitar o ambiente virtual, habitar o ambiente é estar sempre presente nele, “é ser parte da comunidade” (SCHERER, 2008, p. 02) do ambiente virtual, com o objetivo de promover o acompanhamento da aprendizagem e o apoio aos processos. Esse habitar o ambiente pode suprir a necessidade do contato físico reivindicado pelos estudantes. Para a autora, o contato no ambiente virtual pode complementar a aula presencial. Valente (2003) discute a relevância do “estar junto virtual” e, nessa ideia, a ausência física pode ser resolvida se os professores e estudantes estiverem sempre em contato no ambiente virtual, isto é, se eles buscarem manter o contato nesse meio educativo virtual.

O questionário aplicado aos acadêmicos foi elaborado com 10 questões semi-abertas e os resultados das categorias extraídas das análises das respostas a essas questões estão sintetizados na Tabela 9. Dentre as questões solicitadas, a escolhida para a discussão e análise foi a pergunta 4.9 que indagava sobre a concepção de interação.

Tabela 9 – Categorias da concepção de interação dos estudantes

CAT POLOS	C	CO	I	DC	SR	T
1 – A	20 (9,52%)	03 (1,43%)	01 (0,47%)	05 (2,38%)	02(0,95%)	31 (14,8%)
2 – ÁC	06 (2,85%)	00	00	01 (0,47%)	00	07(3,4%)
3 – C	05 (2,38%)	01 (0,47%)	01 (0,47%)	01 (0,47%)	00	08 (3,8%)
4 – CG	06(2,85%)	00	04(1,90%)	01 (0,47%)	00	11 (5,3%)
5 – CO	25(11,90%)	04 (1,90%)	04(1,90%)	02 (0,95%)	01 (0,47%)	36 (17,1%)
6 – NL	15 (7,14%)	02 (0,95%)	03(1,43%)	07 (3,33%)	01 (0,47%)	28 (13,3%)
7 – P	20 (9,52%)	03 (1,43%)	02(0,95%)	07(3,33%)	01 (0,47%)	33 (15.7%)
8 – RB	03 (1,43%)	00	00	02 (0,95%)	00	05(2,3%)
9 – SGO	13 (6,19%)	02 (0,95%)	03(1,43%)	01 (0,47%)	00	19 (9,1%)
10 – SC	18 (8,57%)	03 (1,43%)	05(2,38%)	06(2,85%)	00	32 (15,2%)
Totais	131 (62,3%)	18 (8,6%)	23(11,0 %)	33(15,7%)	05 (2,4%)	210 (100%)

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

Legenda da Tabela 9: CAT -Categorias: C - Comunicação, CO – Contato, I – Indefinida, DC – Demais Categorias, SR – Sem Resposta, T – Total. POLOS: A - Apiaí/SP, AC - Água Clara/MS, C - Camapuã/MS, CG - Cidade Gaúcha/PR, CO - Cruzeiro do Oeste/PR. NL - Nova Londrina/PR, P - Paranavaí/PR, RB - Rio Brillhante/MS, SGO - São Gabriel do Oeste/MS,SC - Siqueira Campos/PR.

A Tabela 9 mostra as categorias de Interação na visão dos estudantes dos 10 polos investigados. Uma análise mais detalhada sobre essas categorias pode ser conferida nas tabulações apresentadas nos apêndices (optou-se por calcular as porcentagens sempre em relação ao total das respostas obtidas que é igual a 210).

Observa-se, na tabela 9, que a categoria de maior frequência é a da “*comunicação*”, com 131 ocorrências em 210 questionários oriundos dos estudantes voluntários. Essa categoria abrange os termos: “sanar as dúvidas”, “troca de conhecimentos”, “troca de ideias”, “escutar”, “ouvir”, “ter voz” e “constante diálogo”, sendo esta a que mais aproxima-se da comunicação dialógica, de mão dupla e de autoridade discutida por Mortimer e Scott (2002) e que também se aproxima da interação dialética adotada nessa tese, a partir da visão interacionista e histórico social.

As análises dos depoimentos dos estudantes classificados na categoria “*comunicação*” foram realizadas verificando-se essa concepção na essência do discurso: “*Interação é a*

comunicação que deve existir entre aluno, professor e tutor e colegas” (Questionário, S23C, fev/2011). Nesse depoimento, a concepção de interação refere-se à comunicação entre os sujeitos do curso. Outro depoimento foi identificado com a mesma ideia de concepção “*Interação é uma comunicação entre alunos, professores, tutores presenciais e a distância*”. (Questionário, S22A, março/2011).

Embora esses estudantes concebam uma interação em que deve haver uma comunicação abrangente dos sujeitos envolvidos na disciplina do curso, falta uma explicação sobre como deve ser essa comunicação.

De acordo com o pressuposto teórico adotado nessa investigação, é necessário que haja, entre os participantes do curso, uma interação no sentido da relação dialética da base educativa proposta por Vygotsky (2003). Para que esse tipo de interação ocorra, é preciso não apenas comunicação, mas uma **inteiração**⁴⁸, em que cada participante deve estar inteiro no curso, seja no encontro presencial ou no ambiente virtual, e cuja comunicação promova a discussão dialética.

Em conformidade com as ideias de Moran (2005), o curso a distância de qualidade deve apresentar uma “boa interação” entre os seus participantes. Na mesma categoria, S24SC afirma sobre a interação: “*É a comunicação, é a troca de experiências, é a convergência de vários pontos de vista sobre o mesmo assunto*” (Questionário, S24SC, março/2011). Essa concepção pode ser analisada e classificada como a comunicação dialógica interativa de Mortimer e Scott (2002). A convergência de vários pontos de vista sobre o mesmo assunto, mencionada por S24SC, pode ser vista como uma interação dialética na medida em que se levam em consideração os vários pontos de vistas e, possivelmente, a oposição dos contrários que se tornam idênticos, segundo Lenin (*apud* CHEPTULIN, 1982).

Ainda na categoria comunicação, outra resposta foi incluída porque a concebe como uma interação entre pares, isto é, aquela em que a informação é recebida de uma única via. Conforme Primo (2007), essa comunicação ocorre quando há um receptor e um emissor. Essa comunicação foi observada na resposta: “*Interação, para mim, é uma troca de experiências, e isso não acontece com a tutora a distância*” (Questionário, S9A, fev/2011). Nesse caso, a comunicação tem sido apenas de uma via, porque o aluno emite a mensagem e não recebe resposta. Para esse estudante também parece “distante” uma interação dialética, concepção adotada para a interação que se propõe nessa tese.

Sintetizando, numa análise geral da categoria comunicação, verificou-se que, para a maioria dos estudantes, isto é, para 61%, 130 estudantes de 210 que responderam ao

⁴⁸ Negrito da autora desta tese.

questionário, a interação é entendida como a comunicação entre todos os participantes do curso: professores, estudantes, coordenadores presenciais e a distância e com a tutoria presencial e a distância. Em consonância com Mortimer e Scott (2002), o processo de construção dos significados no indivíduo constitui-se a partir das interações discursivas entre professores e estudantes em sala de aula. E, na perspectiva do pressuposto histórico e sociocultural, a interação, no sentido de uma ação comunicativa intersubjetiva, configura-se como uma interação somente numa relação dialética entre os participantes do curso.

A categoria que se destaca em segundo lugar, depois da categoria “*comunicação*”, é a categoria “contato”, conforme se observa na Tabela 9, com uma frequência de 20 ocorrências nos 10 polos estudados. O significado dessa categoria para os estudantes foi: “*contato físico, direto*”, “*contato presencial ou a distância*”, e/ou “*um contato com a presença de professores, tutores e colegas*”. Esse contato almejado pelos estudantes pode ser reavaliado a partir do “estar junto virtual” discutido por Valente (2003, p. 31). Professores, tutoria e estudantes podem estar juntos virtualmente, em “múltiplas interações”, de acordo com a ideia mencionada.

Nessa categoria “*Contato*”, identificou-se respostas nas quais os estudantes conceituaram interação como: “contato presencial ou a distância”, “um contato com a presença de professores, tutores e colegas”. Um exemplo dessa categoria pode ser observado na resposta do estudante S7A: “*São os contatos que acontecem no cotidiano, sejam presencial ou a distância*” (Questionário, S7A, fev/2011). O discurso evidencia que os contatos presenciais ou a distância, para esse sujeito, garantem a interação, entretanto, não há uma explicitação sobre como esses contatos são realizados, se o encontro a distância ocorre pelo ambiente virtual do curso, etc.

A categoria “Indefinida” com a frequência de 23 casos nos 10 polos representados na tabela 9 envolveu respostas como: “interação é interagir”.

Com relação à categoria “*indefinida*”, ela abrangeu as respostas nas quais o sujeito conceituou interação fazendo uso do próprio termo, alterando apenas a sua forma verbal, como: interação é “*Quando tiver alguma dúvida, interagir com o grupo*” (Questionário, S5SC, mar/2011). A concepção de interação desse estudante mostra que nem todos os participantes do curso a distância entendem o seu papel nesse contexto, conforme análises de Belloni (2001).

A ausência de um conceito adequado de interação foi verificada também na concepção de S32SC: “*A interação é um instrumento fundamental em um curso a distância*” (Questionário, S32SC, fev/2011). Para Vygotsky (1991, p. 11), o termo instrumento significa o meio pelo qual o homem transforma a natureza, e cujo resultado final é a sua própria

transformação. Portanto, verifica-se uma concepção de interação indefinida. Falta, no caso, para S32SC, a compreensão do significado do termo instrumento e também do papel que estudantes e professores devem ter no ambiente virtual. A falta de clareza apresentada por S32SC sobre o que deve realizar no programa de curso a distância, foi anunciada por Gatti (2005) ao alertar organizadores dos programas de educação a distância para os problemas que devem evitar.

Outra concepção indefinida foi apresentada por S26P, que, na tentativa de conceituar a interação, respondeu: “*É o equilíbrio, o apoio necessário para o aluno*” (Questionário, S26P, março/2011). Para esse estudante, a interação está relacionada ao ato de levar o estudante ao equilíbrio, significando um apoio necessário ao acadêmico, mas não esclarece do quê e para quê. Um curso a distância, em que os participantes estabelecem relações interativas dialéticas, dá ao estudante a noção de seu papel e do que ele deve dar conta no encontro presencial e no virtual. A resposta indefinida em análise destaca, mais uma vez, a ausência de relações interativas dialéticas no curso estudado, não condizendo com a proposta metodológica sobre uma base interacionista prevista no Projeto Pedagógico do Curso.

Numa categoria de interação como “*entendimento*”, cujo significado é entender, o conceito de interação apresentado no discurso de um estudante surpreende ao constatar-se que tem sido punido: “*É entender o que se pode, e ser entendido. Obs.: a turma a que pertencço tem (...) insatisfação com a tutora a distância (...). Ela não ajuda e só pune. (...) diferente da outra (...).*” (Questionário, aluno S13A, fev/2011). Esse estudante apresenta um discurso que está relacionado à sua insatisfação com a prática autoritária estabelecida pelo tutor, na qual não há entendimento e que, portanto, para ele, falta uma interação dialógica no sentido da proposta por Mortimer e Scott(2002), em que o estudante ouve e também é ouvido.

O comportamento autoritário, que faz uso do reforço negativo, é tão marcante que esse estudante deixa de responder a questão sobre o que é interação para relatar a relação com a tutora que atua utilizando a punição. Ficou evidente no discurso do estudante uma concepção de interação baseada na aceitação conformista da relação autoritária, tipicamente presente nas pedagogias tradicionais da transmissão do conhecimento (FREITAS, 2003, KENSKI, 2008), de influência comportamentalista.

O uso da punição por parte da tutora a distância pode evidenciar o despreparo dela para o exercício da função, em particular nas atividades de tutoria a distância. A esse respeito, Belloni (2001) argumenta que professores de EaD devem desenvolver perfil próprio para a atuação nessa modalidade. Pelas análises, verifica-se que ainda é notória a falta de preparo da tutoria para atender as suas atribuições. A autora citada destaca também que, na modalidade da EaD, requer-se estudantes com perfil de autonomia que realizem a autodidaxia.

As outras respostas, que não se classificaram nas categorias identificadas como: “*comunicação*”, “*contato*”, “*indefinida*” e “Sem resposta”, associaram a interação com os termos: “*entendimento*”, “*relação*”, “*reunião*”, “*feedback*”, “*confusa*” e “*participação*”, as quais foram agrupadas numa única categoria denominada: “Demais categorias”.

Em síntese, as análises gerais demonstraram que, exceto para S23C, S24SC e S22A, a maioria – 128 estudantes, de 131 – ainda vê as interações como comunicação sobre as atividades, principalmente para esclarecimento de dúvidas e, raramente, para o debate ou para a construção coletiva da aprendizagem e de seu desenvolvimento a partir de uma discussão dialética dos conteúdos. Essa concepção ilustra a interação recorrente de salas de aulas presenciais que, em geral, são baseadas em paradigmas da transmissão (FREITAS, 2009, p.07) e estão na contramão dos pressupostos sociointeracionistas.

As análises dos depoimentos oriundos das entrevistas com os estudantes são apresentadas no próximo subitem.

4.1.2 Nas entrevistas

O presente subitem trata das concepções de interação obtidas nas entrevistas entre os estudantes voluntários. Tendo em vista que as questões da entrevista e do questionário indagavam sobre a interação nos diversos meios do curso, entende-se que a relevância de utilizar os dados das entrevistas reside na diferença de atitude do entrevistado no momento da resposta. No questionário, o estudante tem mais tempo para refletir e formular uma resposta, entretanto, existe o obstáculo da redação escrita. Na entrevista, o conceito é espontâneo, porque não há muito tempo para pensar. A razão da combinação de ambos os instrumentos está na intencionalidade de alcançar a realidade do campo de modo mais abrangente e/ou integral.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas durante o primeiro e único Encontro Presencial da disciplina Libras. Para seleção dos estudantes a serem entrevistados, foi lançado um convite no sentido de estimular a disposição voluntária para esse procedimento. Em cada polo, o critério para o número de acadêmicos a ser entrevistado seguiu a ideia da escolha de um estudante para cada 10 matriculados.

Os estudantes entrevistados foram codificados a fim de que as questões éticas da pesquisa em educação fossem respeitadas no que se referem à preservação da identidade dos participantes. As análises das concepções levantadas nessas entrevistas foram fundamentadas na noção de codificação proposta por Bardin (2006) e também na ideia de isolamento das

categorias (uma análise quantitativa e categorial) a partir da análise de conteúdo dos depoimentos.

Assim, para a identificação dos acadêmicos, convencionou-se utilizar siglas compostas por letras e números. Portanto, os estudantes foram nomeados com a seguinte codificação: AAP1 significa o primeiro aluno entrevistado em Apiaí, AAP2 representa o segundo aluno de Apiaí e, sucessivamente, para os demais estudantes desse polo. E com relação aos demais polos, usou-se o mesmo critério: siglas com as iniciais da cidade e o número correspondente aos acadêmicos entrevistados.

Os discursos bem como as respectivas categorias das concepções de interação dos estudantes relativos aos polos de Apiaí, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Nova Londrina e Rio Brillante são mostradas nos respectivos quadros: Quadro 1A, Quadro 1CG, Quadro 1CO, Quadro 1NL, e Quadro 1RB. Ressalta-se, aqui, que, embora as entrevistas tenham sido realizadas em 10 polos, utilizou-se, para as análises, nesse capítulo, os dados de cinco polos devido à quantidade de informações que se obteve com esse instrumento, após a sua aplicação em todos os polos. Os dados dos demais cinco polos serão utilizados posteriormente, no desenvolvimento de produtos adicionais desse trabalho.

As categorias extraídas dos depoimentos dos estudantes foram: “*Comunicação*” que, nesse contexto, significa “troca de ideias, troca de experiências ou troca de opiniões”; a categoria “*Relação*”, na qual interação significa a existência de “um relacionamento, uma orientação, e/ou entrosamento”; e a categoria “*Presença*”, na qual a interação tem o significado de “Presença física”. Tais categorias estão organizadas nos quadros apresentados nesse item.

Para os estudantes de Apiaí, interação tem o seu significado associado às categorias: “*Comunicação*”, “*Relação*” e “*Presença*”.

A despeito do que afirmam Rivilla, Garrido, e Romero,(2010, 2011) sobre o papel importante atribuído à tutoria no ambiente virtual e as possibilidades de interação possíveis entre estudantes e professores tutores nesse ambiente, AAP1 exige a presença física do professor tutor, ao afirmar que interação é o tutor vir até o polo, para que haja a interação.

O Quadro 1A mostra os discursos dos quatro estudantes voluntários entrevistados no Pólo de Apiaí. Desses discursos, foram isoladas três categorias e as etapas utilizadas para extraí-las, conforme se confere no Quadro 1A.

QUADRO 1A – Discursos sobre a Interação de quatro estudantes entrevistados em Apiaí

PÓLOS/ SUJEITOS	DISCURSO	ESSÊNCIA DO DISCURSO	CATEGORIAS
AAP1	Interação é sempre que marcar, aqui, no polo, o tutor vir aqui no polo e estar mais presente. É o professor vir, aqui, no polo. É dar mais atenção. [...]	estar mais presente. É o professor vir aqui no polo. É dar mais atenção.	Presença
AAP2	ah, eu acredito que é no caso de uma disciplina, por exemplo, que é você estar trocando ideias com a sua colega né, no caso do professor é responder dúvidas. Eu acho que é isso..., professor	é você estar trocando ideias com a sua colega né, no caso do professor é responder dúvidas .	Comunicação
AAP3	Eu penso numa posição de relacionamento. É, eu tenho a minha dúvida, alguém me orienta, então se consegue o aprendizado, é muito importante e novo também.	eu penso numa posição de relacionamento. É, eu tenho a minha dúvida, alguém me orienta	Relação
AAP4	eu considero que a gente tem que interagir mesmo. Pra escutar, para se entrosar, para saber das ideias das outras pessoas, [...]	escutar, para se entrosar, para saber das ideias das outras pessoas	Relação

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

O depoimento em questão classifica-se na categoria “Presença”, porque para esse estudante, AAP1, a interação é o professor vir mais ao polo, é estar mais presente. Para Tardif e Lessard (2005,p.29), o trabalho interativo da docência em relação ao seu objeto humano tem significado na medida em que: “a interação humana é concebida de acordo com a relação lado a lado entre os trabalhadores, [...]”. Assim, o tipo de interação que esse estudante espera tem a ver com uma interação humana tipicamente de abordagens da modalidade presencial, em que o professor põe-se lado a lado para apoiar a construção coletiva do conhecimento de seus alunos nos polos.

Na análise do depoimento de AAP1, numa perspectiva Vygotskyniana, pode-se dizer que se há uma interação cujo significado é a **inteiração**, não há necessidade da presença física porque o Professor, e/ou o tutor, está inteiro nas comunicações virtuais, nas quais as relações dialéticas se estabelecem, principalmente, na discussão coletiva do conteúdo, o que contribui para a aprendizagem no ambiente virtual.

A respeito da categoria identificada como “Relação”, estabelecida no sentido de escutar, pode-se afirmar que o estudante AAP4 de Apiaí mostrou uma concepção incompleta de interação, pois interagir não é apenas escutar. Embora essa concepção aproxime-se da definição proposta por Monteiro; Ribeiro; e Struchiner (2007) discutida no estado da arte, verifica-se que tal concepção de interação não condiz com a relação dialética na visão Vygotskyniana. Para haver uma interação baseada nesse conceito, deve ocorrer uma

participação mais ativa, no sentido de maior ação comunicativa, uma **inteiração** de todos os participantes do curso, de modo que o conceito de **inteiração** traduza a ação desses nos ambientes educativos, sejam eles virtuais ou presenciais. Para tanto, é preciso que se formem, nesses espaços virtuais e presenciais, relações sociais dialéticas que favoreçam a construção do conhecimento e a aprendizagem. O próximo Quadro 1CG ilustra os depoimentos dos estudantes entrevistados no Pólo de Cidade Gaúcha.

O Quadro 1CG do Pólo de Cidade Gaúcha, conforme se vê abaixo, mostra que a interação temo significado de comunicação como afirmado pela única estudante voluntária entrevistada no polo.

QUADRO 1CG – Depoimentos de 01 estudante de Cidade Gaúcha, - concepção de interação.

DISCURSO PÓLO	Discurso	Essência do Discurso	Categorias
ACG	Interação é troca de conhecimento, troca de experiências. É troca de opiniões, não troca de opiniões, colocar cada um a sua opinião. É interação. [...]	Interação é troca de conhecimento, de experiências,ede opiniões. É colocar cada um a sua opinião	Comunicação

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

Para ACG, única estudante entrevistada no Pólo de Cidade Gaúcha, interação significa ir além de ouvir a opinião do outro, mas, sobretudo, trocar conhecimentos e experiências. A essência de seu depoimento permite classificá-lo na categoria “Comunicação”, na qual o estudante dá a sua opinião e também escuta do outro, pois, assim, há a troca. A maioria dos depoimentos de colegas dos demais nove polos enquadra-se nessa categoria. Embora esse conceito aproxime-se da concepção de interação de Mortimer e Scott (2002), no sentido de uma comunicação dialógica, observa-se que o que ocorre, na prática, está longe de constituir-se uma comunicação interativa ou mesmo uma **inteiração**,⁴⁹ como se propõe neste estudo.

As análises dos discursos dos estudantes entrevistados nesses dois últimos polos mostram que, para a maior parte deles, a interação esperada segue o modelo de interação discursiva de Mortimer e Scott (2002), em que o professor ouve as opiniões dos estudantes e interage com eles no sentido de considerar os seus pontos de vista a partir das concepções científicas. Esse tipo de abordagem comunicativa constitui uma interação dialógica de autoridade, segundo a categoria da abordagem comunicativa criada pelos autores citados.

⁴⁹ Negrito da autora desta tese

Além dessa análise, identifica-se, nos depoimentos desses estudantes, que eles estão cientes da relevância de sua participação na forma de uma troca tanto de ideias quanto de experiências, que podem ser classificadas como interações no sentido das relações dialéticas, segundo a ideia Vygotskyniana contemplada no conceito de **inteiração**. O Quadro 1CO apresenta a concepção de interação na visão de três estudantes entrevistados em Cruzeiro do Oeste. Na análise dos discursos desse polo, foram extraídas duas categorias: “Resposta” com o significado de “resposta simples ou superficial da tutoria a distância ou presencial” e “Comunicação” concebida como “troca de conhecimentos”.

A interação como “Comunicação” é constatada na concepção de uma estudante do Pólo de Cruzeiro do Oeste; ACO3. Nesse polo, diferentemente da maioria, a concepção de interação que predominou foi “resposta” como se verifica no discurso de ACO2 que concorda com o depoimento de ACO1, cujo conceito de interação é solucionar dúvidas por meio de “Respostas” da tutoria. Tais depoimentos indicam a falta de entendimento sobre uma ação interativa que vá além da simples ação de pergunta e resposta para a solução das dúvidas. Apenas ACO3 sinaliza, nesse polo, uma concepção de interação na base da comunicação dialógica indicada por Freitas (2009) e também por Mortimer e Scott (2002). Numa visão interacionista, nota-se que ACO3 concebe a realização de inteirações⁵⁰ ou interações em que o estudante está inteiro no meio e comprometido com a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento, conforme mencionado por essa estudante.

QUADRO 1CO – Concepção de interação dos estudantes de Cruzeiro do Oeste

Discursos/Estudantes	Discurso	Essência do discurso	Categorias
ACO1	Interação é [...] ter respostas às nossas dúvidas. No meu ponto de vista, essa é a interação, solução dos problemas que vêm as nossas cabeças, os pontos de interrogação, [...]	ter respostas às nossas dúvidas. [...] é a [...] solução dos problemas [...] os pontos de interrogação, [...].	Resposta
ACO2	A interação igual a [...] falou é isso aí mesmo que a gente tem.	A interação igual a ACO1 falou.	Resposta
ACO3	Para mim, eu penso assim, de acordo com a disciplina que estamos elaborando, estamos desenvolvendo, a gente tem um pré-conhecimento básico daquilo ali e, após o estudo, a gente passa a pensar diferente. [...]. Para mim, interação é isso aí, a troca de conhecimentos.	Para mim, interação é isso aí, a troca de conhecimentos.	Comunicação

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

⁵⁰ Grifo da autora deste trabalho.

O Quadro 1NL apresenta a concepção de interação na visão de três acadêmica(o)s entrevistada(o)s no Pólo de Nova Londrina. Essas entrevistas foram realizadas conjuntamente conforme relatado no subitem 3.4 do capítulo 3 (três) – referente ao capítulo da metodologia.

QUADRO 1NL – Concepção de interação dos estudantes de Nova Londrina

Estudante	Discurso	Essência do discurso	Categoria
ANL1	[...] tirar a interação é como tirar a cabeça de um corpo. A interação é tudo. [...]eu faço com os meus alunos.	[...] a interação é tudo.	Indefinida
ANL2	Ah, então, acho que é assim, essa troca de informação, essa troca de conhecimento. Essa troca, eu acho assim, [...] eu acho que é dialogar. Essa interação, tanto ela pode se dar no presencial quanto no online. Eu acho que ela e muito mais fácil que no online. Essa interação é mais evidente.	[...] acho que é assim, essa troca de informação, troca de conhecimento, [...] é dialogar.	Comunicação
ANL3	Eu tenho uma forma de pensar um pouco diferente. Eu acho que é a falta de conhecimento, [...] porque, às vezes, a sua explicação, eu consigo entender. Então, isso é uma interação.	[...] a sua explicação eu consigo entender. Então isso é uma interação.	Comunicação

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

O discurso do estudante ANL1 mostra uma concepção indefinida de interação, visto que, em seu depoimento, ele não apresentou um argumento coerente sobre a pergunta feita. E, na continuidade da entrevista, as suas afirmações mantiveram a falta de objetividade em relação à questão apresentada, pois, ao ser indagado a respeito da interação no ambiente virtual de aprendizagem do curso, ele respondeu: “*não. Eu nunca usei.*” (Entrevista, ANL1, março/2011).

O estudante ANL1, ao ser questionado sobre alguma dificuldade de interação no curso, apresentou o seguinte discurso:

[...] a minha dificuldade de interação que eu acho, é assim, no meu caso, por exemplo, eu vou citar um exemplo: faz três meses que eu peço o e-mail da Professora [...], para as tutoras e eu não tenho o e-mail dela. (Entrevista, ANL1, março/2011).

Esse estudante, em seu depoimento, sugere que ele não consultou nem procurou uma solução para a sua dificuldade no ambiente. O seu discurso evidencia que ele não interage com a coordenação do curso no polo nem com os colegas, seja presencial ou virtualmente, considerando que, durante a entrevista, suas colegas afirmaram: “*É da Profª [...]?* *Eu tenho o e-mail dela*” (Entrevista, ANL2, março/2011). E ANL3 declarou: “*na aula, ela deu pra gente, eu tenho o e-mail dela anotado no caderno*”. (Entrevista, ANL3, março/2011). O depoimento de ANL1 evidencia também superficialidade e indefinição de sua concepção sobre interação, pois, ao afirmar que “interação é tudo” e não especificar no “tudo” o que é a interação, denota o uso simplista de uma generalização que abrange a infinitude.

A concepção de ANL2, de acordo com o Quadro 01NL, foi categorizada como comunicação. Na mesma entrevista, ANL2 foi indagada sobre a sua utilização do ambiente virtual e o seu depoimento foi que, inicialmente, interagira no ambiente do curso com a tutora a distância, mas, a partir do segundo ano, ela não tinha mais acesso à tutoria, como se confirma em excerto da entrevista:

Não, eu entrava no correio, ia procurar o destinatário lá para quem eu queria, e só aparecia as fotinhas de todos os estudantes, e não aparecia dos tutores. E aí, até depois mandei por e-mail, e, agora, depois, eu consigo mandar pelo correio normal. Só que, às vezes, o correio que ela manda, vai pro meu e-mail pessoal também. Então, vai automático, então, às vezes, eu vejo. (Entrevista, ANL2 março/2011).

O depoimento de ANL2 mostra a necessidade de interação. Embora apresente um perfil de autonomia e autodidaxia (BELLONI, 2001) no curso, evidencia que, em algumas situações, os estudantes não têm acesso à tutoria. A persistência de ANL2 configura autonomia e um possível desenvolvimento da cultura de estudo a distância ao compreender as mudanças em seu espaço *online*, procurando resolver a ausência da tutoria no ambiente com o uso do *e-mail*.

Em relação à discussão sobre a interação, ANL2 afirmou, no ambiente virtual:

então na verdade é assim, essa interação com os colegas falta. Porque a minha interação no ambiente é com relação ao tutor a distância. [...] olha, eu utilizo mais assim, para o fórum. Porque, na realidade, nós temos o e-mail da tutora, a tutora tem o meu e-mail também. Então, eu vejo porque eu domino melhor o meu e-mail do que as ferramentas lá do moodle. (Entrevista, ANL2, março/2011).

O discurso de ANL2 mostra que a preferência pelo uso do *e-mail* dá-se em razão de uma priorização da interação com a tutora a distância. A escolha por utilizar apenas o *e-mail* em lugar do fórum demonstra uma prática inadequada de uso do ambiente, pois, nele, é muito importante a interação coletiva (FREITAS, 2009). Além disso, as relações dialéticas e

interativas, que aí se estabelecem, propiciam a construção coletiva do conhecimento, numa visão social, histórica e cultural de aprendizagem e desenvolvimento.

Na sequência da entrevista, o depoimento de ANL3 mostra a interação categorizada como “*comunicação*” com o sentido de uma explicação que permite ao participante o entendimento conforme se apresenta na essência de seu discurso: “a sua explicação, eu consigo entender. Então, isso é uma interação” (*Entrevista, ANL3, março/2011*). Para ANL3, é preciso haver explicação no ambiente *online* do curso a fim de que haja interação. O acompanhamento por parte da tutoria é fundamental nesse caso. É preciso que o ambiente virtual seja organizado no sentido da presença, do “habitar” e do “estar junto virtual” (VALENTE, 2003). A organização do meio educativo numa perspectiva interacionista pode resultar em interações na medida em que a tutoria utiliza as ações de organizar o meio para promover interações.

Ao ser questionada sobre a sua interação no ambiente virtual do curso, a estudante ANL3 foi categórica: “*não ocorre interação*” (*Entrevista, ANL3, março/2011*). Esse depoimento foi corroborado com o discurso de ANL2, já transcrito, ao afirmar: “[...] *essa interação com os colegas falta [...]*”. (*Entrevista, ANL2, março/2011*). A falta de interação para essas estudantes ocorre porque elas não consideram o ambiente virtual como um espaço de relações interativas dialéticas (VYGOTSKY, 2003) e dialógicas (FREITAS, 2009), (KENSKI, 2008). É preciso que essas e os outros participantes vejam o ambiente virtual como o espaço para interação não apenas entre estudantes e a tutoria, mas para interação entre eles mesmos e todos os demais participantes do curso.

Embora as concepções de interação de ANL2 e ANL3 sejam “*comunicação*”, na prática virtual e presencial, essa comunicação não ocorre como se constatou nos depoimentos de ambos os analisados. Verifica-se que os estudantes têm clareza do papel que devem realizar a fim de que haja interação nos fóruns do curso. Entretanto, eles não atuam no ambiente *online* no sentido de constituírem a sua própria aprendizagem, ou ainda para criarem entre si uma comunidade de aprendizagem *online* nos termos do que afirmam Palloff e Pratt (2004) sobre as atribuições dos estudantes virtuais.

Essas mesmas dificuldades são constatadas nos depoimentos de estudantes do Pólo de Rio Brilhante, conforme se confere no Quadro 01RB.

O Quadro 1RB exhibe os discursos dos estudantes entrevistados no Pólo de Rio Brilhante – MS.

QUADRO 1RB – Concepção de interação de dois estudantes do pólo de Rio Brillhante – MS.

DISCURSOS/ SUJEITOS	Conteúdo do discurso	Essência do discurso	Categoria
ARB1	Pra mim, interação num curso a distância, eu falava da minha dificuldade e alguém já retornava pra mim e eu já sanava a minha dificuldade. [...] interação melhor é com o professor. [...]. Porque quando você tem uma aula presencial, ⁵¹ o professor vai de capítulo por capítulo.	eu falava da minha dificuldade e alguém já retornava pra mim e eu já sanava a minha dificuldade.[...] a interação melhor é com o professor. [...].	Comunicação
ARB2	A interação precisa ter o professor. Você preparou a disciplina e você sabe tudo o que você quer que o aluno entenda da disciplina. Eu acho que está faltando essa interação com o professor pra ajudar a gente entender.	precisa ter o professor. [...]	Presença

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

No Pólo de Rio Brillhante, a estudante ARB1 afirmou que, para ela, a interação é uma troca de informações para resolver uma dificuldade e que a melhor interação é aquela que se baseia na comunicação direta com o professor para tirar as dúvidas. Verifica-se, em seu discurso, portanto, uma concepção tradicional de ensino, na qual a interação não se configura como uma relação social e dialética, na medida em que ela aceita incondicionalmente o discurso do professor. Falta a essa estudante desenvolver uma concepção cultural de EaD em que a mesma valorize os seus avanços nos estudos de modo autônomo, resultando numa aprendizagem mediatizada pelo professor, tutoria e pelas tecnologias, como sugere Belloni (2001), ao mencionar a autodidaxia como uma característica atual dos novos modelos de EaD. Entretanto, a interação no sentido da inteiração não inviabiliza a autodidaxia, considerando que estudantes de EaD necessitam desenvolver, além da autodidaxia, o estudar sozinho, também a cultura do uso de ambientes *online*. Segundo a autora, tais modelos requerem novos tipos de estudantes que se desenvolvam, com grau de autonomia e independência facilitada pelos recursos midiáticos.

No mesmo Pólo, a estudante ARB2 respondeu que, para haver interação, é preciso haver o professor. A categoria escolhida para essa resposta foi a “presença”; nesse caso, a estudante não especificou se é preciso ter o professor física ou virtualmente. Semelhantemente

⁵¹ Grifo da pesquisadora deste trabalho.

ao depoimento de ARB1, o discurso de ARB2 também mostra a ausência de uma concepção de interação baseada nas relações sociais e na influência dos outros colegas, dentro de um meio educativo preparado e organizado pelo professor com o objetivo de regular as interações. (VYGOTSKY, 2003).

O depoimento de ARB2, tal qual o de ARB1, aponta para uma concepção baseada na relação professor-aluno, mais centrada na figura do professor, no sentido de que é ele que detém o conhecimento. Essa concepção pode ser resultado de dois aspectos: herança de uma educação básica presencial, com características da educação tradicional, e dificuldade de estabelecer relações dialéticas e interativas com a tutoria no ambiente virtual e também no presencial no polo.

Em síntese, a concepção de interação mais evidente entre os **estudantes entrevistados** nos dez polos é dada também pela categoria “*Comunicação*”, cuja frequência entre os 210 estudantes, que responderam os questionários, foi de 131 ou 62,3%. O quadro 01NL, assim como os demais dos quatro polos, inicialmente, analisados, demonstra que a interação é vista como comunicação por dois entre três estudantes entrevistados no Pólo de Nova Londrina. A proposta da interação que se defende nessa tese é aquela que permite aos estudantes estabelecer uma **inteiração** numa perspectiva de relação dialética, isto é, uma interação em que o participante age inteiramente, completo no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais também, a partir de uma organização e regulação desses espaços pelos professores, quer sejam eles a tutoria a distância e presencial ou ainda os professores titulares das disciplinas (VYGOTSKY, 2003).

Em síntese, as categorias “comunicação”, “contato”, “Indefinida”, “Relação”, “Resposta” e “Presença” – discutidas e analisadas tanto nos dados obtidos com a aplicação dos questionários quanto na realização das entrevistas junto aos estudantes – caracterizaram o tipo de interação existente no ambiente virtual e também nos momentos presenciais do curso pesquisado. Nas categorias: “Indefinida”, “Resposta” e “Presença”, destacam-se os maiores limites dos estudantes desse curso, caracterizando-se, respectivamente, por: 1) concepção imprecisa de interação; 2) definição de interação somente como “resposta”, e 3) exigência de presença física do professor, apesar de tratar-se de um curso a distância. Esses limites podem ser superados na medida em que a proposta pedagógica do curso explicita, de forma metodológica e clara, as atribuições de cada participante do curso. As possibilidades de realização de uma interação no sentido interacionista Vygotskyniano, anunciada na proposta pedagógica estudada, são factíveis a partir do entendimento do que é uma proposta pedagógica nesse pensamento, da viabilização e de sua articulação com as metodologias adotadas para alcançar a aprendizagem.

No próximo item, são discutidos e analisados os discursos dos estudantes e demais participantes observados no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

4.2 OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE PARTICIPANTES NOS FÓRUMS DO AMBIENTE VIRTUAL

A ferramenta fórum de ambiente virtual de aprendizagem, contextualizada em curso a distância, foi definida por Batista (2006, p. 95) como:

um espaço assíncrono para os alunos postarem as atividades solicitadas nos seminários, tirar dúvidas e interagir com o professor, o tutor e colegas. Neste espaço o professor e o tutor estarão dando *feedback* aos alunos, de modo a esclarecer dúvidas, avaliar as atividades postadas e assim acompanhar os seus avanços e entraves em cada disciplina.

Na conceituação de Batista (2006), o fórum traduz-se em um espaço em que podem ocorrer interações entre professores e estudantes a respeito dos conteúdos de uma disciplina. Moran (2003, p. 02) chama de fórum o local em que as mensagens vão sendo organizadas, por temáticas ou de acordo com o interesse de uma equipe, as quais “podem ser escritas e acessadas por alunos e professores a qualquer momento”.

Semelhantemente à definição de Moran (2003), Kenski (2005, p. 06) afirma que os fóruns em ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas comunicacionais à disposição na Internet e destinam-se ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Tais sistemas permitem a integração das mídias das linguagens e dos recursos, apresentando, de forma clara e organizada, as informações e possibilitando elaborar e socializar produções e também a ocorrência de interações entre pessoas e objetos de conhecimento para atingir determinados objetivos. Nesse pensamento, pode-se conceituar o fórum como “um **espaço virtual colaborativo**, criado para discussão de assuntos específicos. Esses assuntos específicos são agrupados em **salas** ou **temas**”.

A concepção de fórum em plataforma virtual, apresentada em produção científica anterior realizada por Batista e Gobara (2007), considera um ambiente, *online* ou *off-line*, de encontro público para discussão aberta.

Em um fórum de discussão virtual, em geral, a comunicação é assíncrona, o que possibilita aos participantes, professores, estudantes e coordenação, explicitarem os seus pensamentos de forma mais elaborada, ou seja, “estabelecendo relações com as colocações dos colegas, com os debates, com as críticas com as leituras, as atividades e as experiências

vivenciadas no curso e ou na vida profissional” (PRADO E ALMEIDA, 2003, p. 78). Tais pensamentos corroborados por Kenski (2005) sobre a concepção de fórum em plataforma virtual foram apresentados em produção científica anterior realizada por Batista e Gobara (2007), como um ambiente, *online* ou *off-line*, de encontro público para discussão aberta.

No que se refere a esta pesquisa, a observação dos fóruns foi realizada a partir de três fontes: 1) O fórum de notícias; e 2) Os fóruns da disciplina Leitura e 3) Os fóruns da disciplina Pesquisa Educacional.

O fórum de notícias, a primeira fonte utilizada por professores e coordenação do curso para estabelecer as interações sobre os conteúdos das disciplinas e questões administrativas do curso, apresenta-se na página inicial do curso.

A segunda fonte, fóruns de disciplinas, mostra as interações entre estudantes, em alguns fóruns da disciplina Leitura, tendo sido essa disciplina a escolhida para a observação em razão de que essa era a única que manteve um fórum geral.

Finalmente, a terceira fonte, apresenta em destaque as análises das interações em fóruns da disciplina Pesquisa Educacional, sendo essa disciplina escolhida, em virtude de ter sido apontada como a melhor disciplina desenvolvida no curso, de acordo com depoimentos de estudantes nas entrevistas.

As consultas aos fóruns e espaço virtual de cada polo do curso permitiram a constituição das interações em cada turma, a partir do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, localizado na página virtual da Coordenadoria de Educação a Distância da UFMS, por sua vez, hospedada no endereço virtual ou *site* da UFMS. O próximo subitem mostra o fórum de notícias do AVA mencionado.

4.2.1 O fórum de notícias do ambiente virtual de aprendizagem

Em geral, os cursos de educação a distância organizados em plataformas virtuais – cujos modelos são apresentados com uma parte presencial e outra a distância, isto é, modelos semi-presenciais com o uso de AVA concomitantemente – disponibilizam um fórum de notícias cujo papel é manter os estudantes informados sobre o programa do curso, das disciplinas, do calendário e outros assuntos pertinentes à vida acadêmica. Moran (2003) afirma que há vários tipos de fóruns que podem ser criados em um curso a distância e variam entre fóruns gerais abertos para todos e fóruns fechados para um grupo.

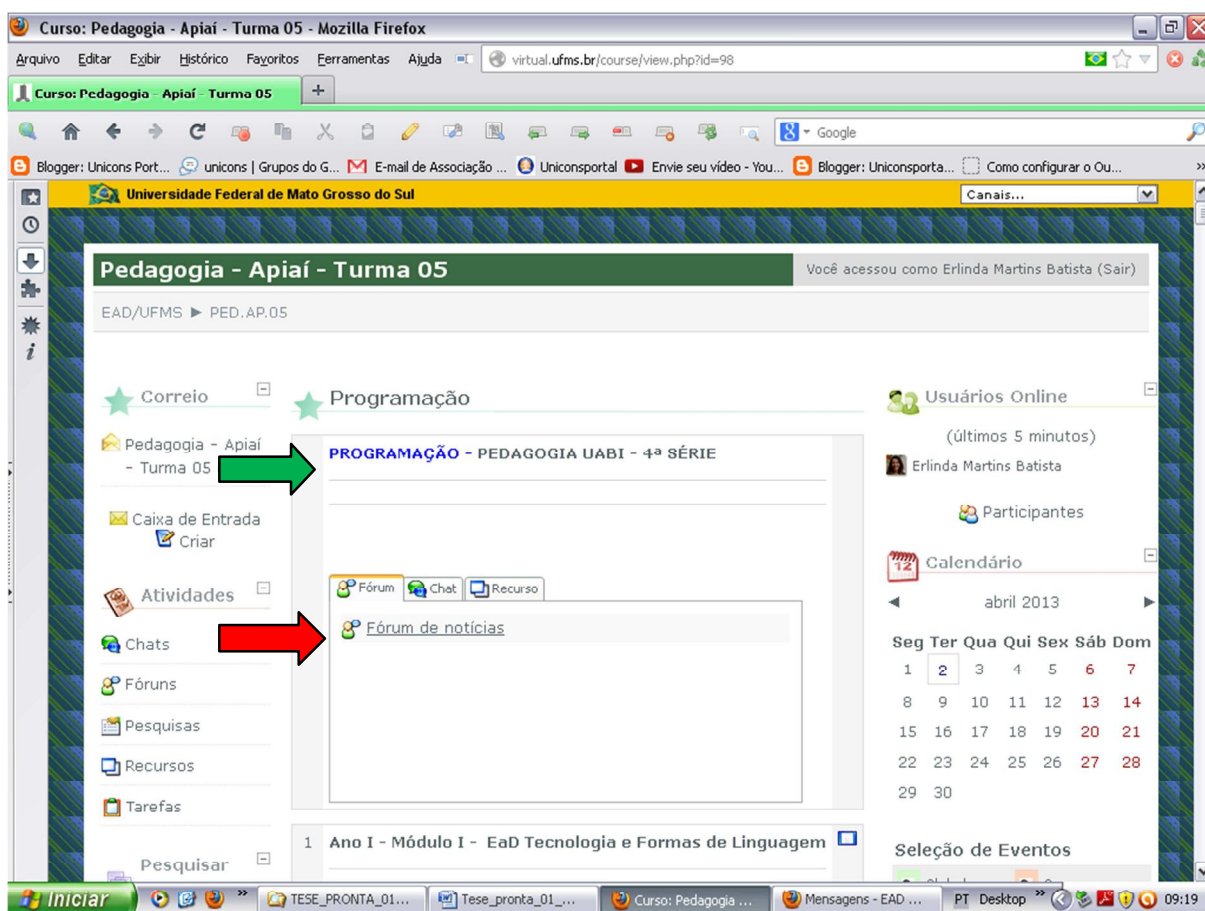
No curso em estudo, o fórum de notícias tem uma função semelhante ao mostrado por Franco (2004), referente à configuração de um espaço próprio no ambiente virtual de

aprendizagem destinado ao professor para que ele oriente, claramente, os estudantes sobre as ações do curso que terão que ser desenvolvidas. Nesse espaço, Franco (2004, p. 114) afirma que é preciso, da parte do professor, uma atenção redobrada e uma orientação atenta aos estudantes sobre os materiais que precisam pesquisar e as redações dos textos próprios que deverão sempre indicar “a fonte consultada”.

Observa-se, no fórum de notícias do ambiente virtual de aprendizagem de cada turma, em cada polo do curso em estudo, que esse fórum abre nova janela contendo mensagens da coordenação do curso, conforme a imagem do ambiente na figura 1.

A Figura 1 exibe o ambiente virtual de aprendizagem organizado para a Turma de Apiaí. No centro, apontado da imagem pela seta vermelha, está o fórum de notícias que direciona o participante para a tela da Figura 2, em que se visualizam os fóruns criados pela administração do ambiente.

Figura 1 – Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem relativa ao Polo de Apiaí



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do curso investigado.

Explicando melhor, a Figura 1 ilustra a tela inicial do ambiente virtual do curso. O seu desenho mostra que, no início da página, há um espaço (denominado “Programação”, apontado pela seta verde) que serve à coordenação do curso em sua comunicação com a turma. No decorrer do curso, a coordenação atualiza-a, alterando a mensagem na medida de sua necessidade ou conveniência. Observam-se, na coluna à esquerda, links para a utilização dos recursos *online* de comunicação e postagem no ambiente, tais como: “caixa de entrada” ou correio e links para as “Atividades”, “Bate-papo”, “Fóruns”, “Pesquisas”, “Recursos” e “Tarefas”. Na coluna à direita, estão disponibilizados os seguintes itens: o nome do participante que está *online* no ambiente e, logo abaixo, há um link denominado: “Participantes”. Ao clicar nesse link, o sujeito visualiza, em outra tela, a lista de participantes cadastrados no ambiente virtual de aprendizagem, preparado para a sua turma. Usualmente, aparecem, nessa lista, todos os professores, os tutores presenciais e a distância, os coordenadores presenciais e a distância, bem como os estudantes aí matriculados.

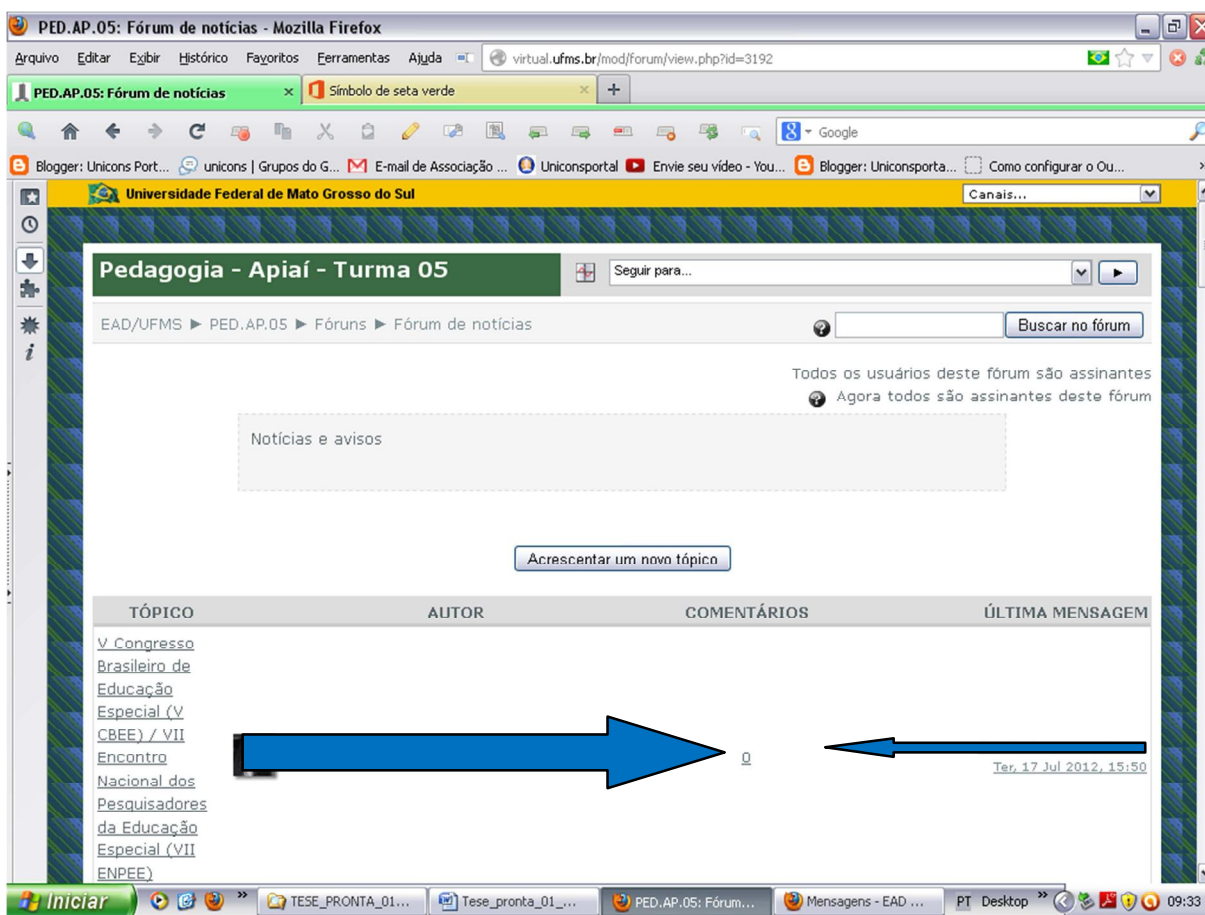
Observa-se, então, que o “fórum de notícias” é constituído, no AVA, com a função de ser um espaço para a orientação por parte da coordenação, ou por parte da(o)s secretária/os do curso, e também com a finalidade de servir como espaço no qual é possível comunicar-se com os estudantes, porém em via de mão única, ou seja, apenas no sentido da coordenação, professores e secretárias do curso para os estudantes, não havendo a possibilidade de inserir qualquer resposta. O fato de não haver tal possibilidade nesse espaço configura-o mais como do tipo “mural” do que fórum, visto que a concepção de fórum defendida nesta tese pressupõe um espaço colaborativo no qual ocorrem discussões, pelo acesso a botões virtuais, permitindo aos participantes do curso uma interação dialética, na qual desenvolvam uma **inteiração**, no sentido do estarem inteiros ou completos no ambiente.

O mesmo verifica-se na segunda tela que se abre, representada pela Figura 2.

A lista de tópicos-fóruns criados pela secretaria administrativa e coordenadora/es a distância do curso mostra sempre uma única mensagem, não permitindo outras postagens ou compartilhamentos. Tal característica repete-se nas 50 mensagens que compõem o fórum de notícias, iniciado em maio de 2008. As telas iniciais dos demais polos assemelham-se a essa, há apenas diferença no nome do polo e dos participantes (estudantes, professores e tutores presenciais e a distância, que atuam nesse ambiente e que podem ser visualizados no link dos participantes).

A Figura 2 mostra a tela que se abre ao clicar na frase: “Fórum de notícias”.

Figura 2 – Tela relativa ao Fórum de Notícias com os últimos avisos de 2011



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA MOODLE⁵².

A janela, mostrada na Figura 2, exibe o número “0” relativo a “comentários”, conforme apontado pelas setas azuis. Esse número significa que nenhuma mensagem foi postada em resposta à notícia publicada pela estudante nesse fórum, indicando uma direção oposta do que afirmam Monteiro, Ribeiro, e Struchiner (2007), ao conceituarem interação em fórum *online* como a escuta interessada das experiências dos sujeitos que postam mensagens no fórum virtual de discussão.

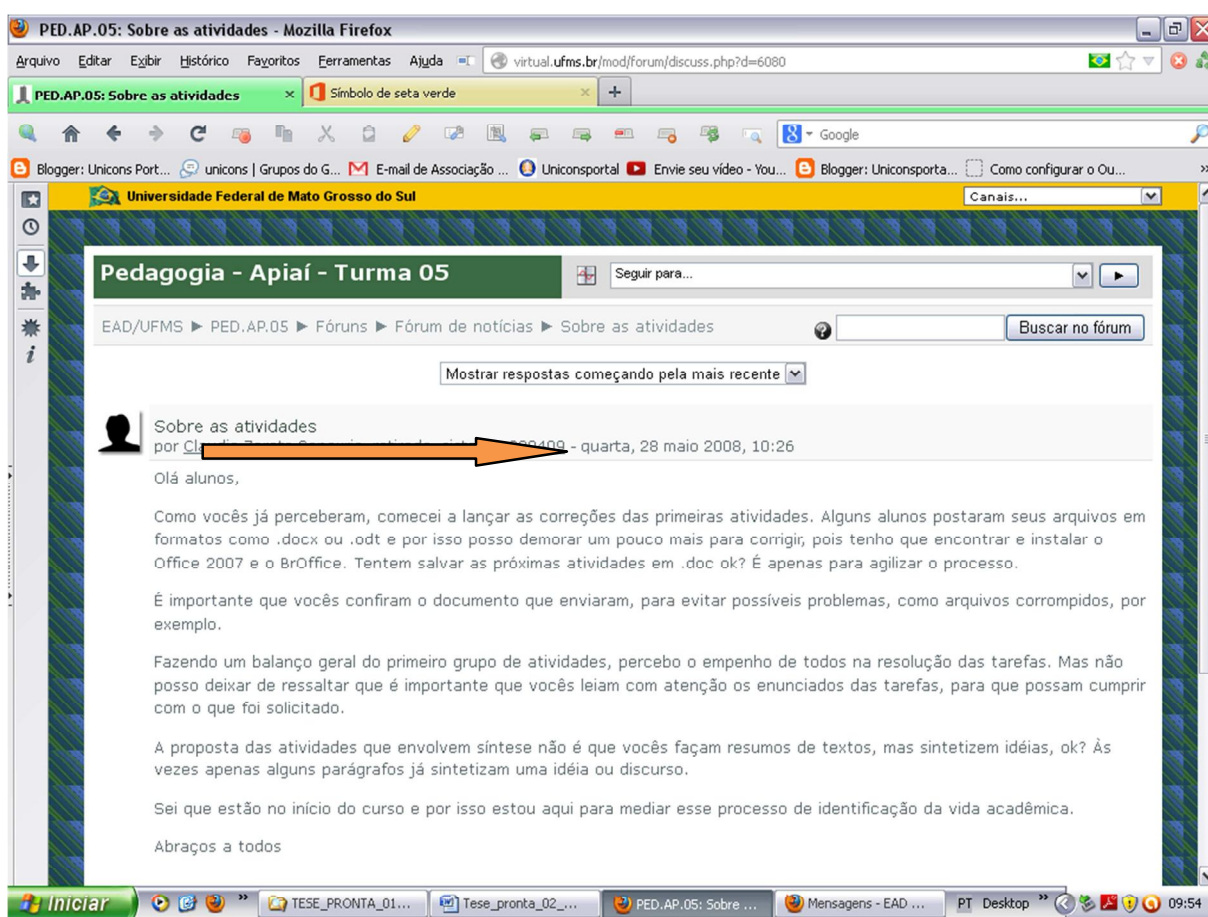
A análise das observações do fórum citado indica que pode haver duas alternativas como causa desse fórum ter sido criado nessa configuração. A primeira razão seria não permitir a discussão na entrada do ambiente do curso, destacando-se, aí, uma intenção clara de comunicação não dialógica de autoridade, conforme as ideias de Mortimer e Scott (2002), e a segunda seria em função de os administradores do curso não diferenciarem um fórum de um mural.

⁵² Disponível em: <http://virtual.ufms.br/course/view.php?id=98>. Acesso em dez/2011.

Pesquisadores como Rivilla; Garrido; e Romero (2011) acreditam que as ferramentas das plataformas virtuais de aprendizagem têm facilitado o processo de formação e comunicação dos agentes educacionais envolvidos com a aprendizagem na EaD. Entretanto, esse processo pode ficar prejudicado se os agentes da formação nessa modalidade não tiverem clareza sobre o uso desses recursos.

Em continuidade à análise dos fóruns de notícias, observa-se que a Figura 3 exibe a mensagem de um professor para os estudantes, corroborando, pelo seu conteúdo, a ideia de que esse fórum é uma ferramenta para dar avisos aos acadêmicos, não se constituindo um espaço para debates e discussões como aparece nas concepções dos especialistas. Destaca-se que essa mesma tela foi inserida nos espaços dos 10 polos, mudando, sempre, o nome do polo e os seus participantes.

Figura 3 – Tela com Mensagem para os estudantes, dentro do “fórum de notícias”



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do curso de Pedagogia a distância (UFMS)⁵³.

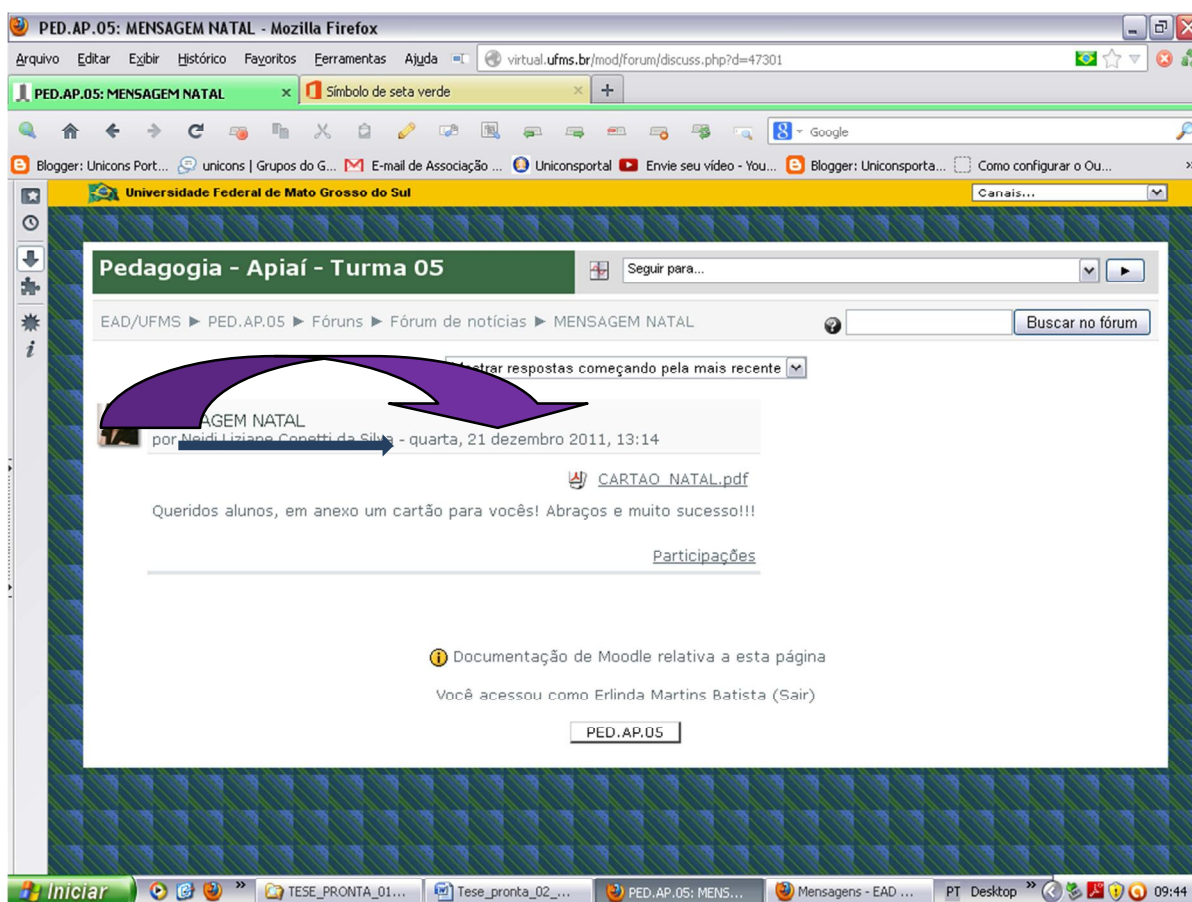
A observação da data de postagem da Figura 3 mostra também que a mensagem foi postada no mês em que o curso começou – maio de 2008 conforme indica a seta alaranjada.

⁵³ Disponível em: <<http://virtual.ufms.br/course/view.php?id=98>>. Acesso em dez/2011.

Os mesmos procedimentos com relação à Figura 1 e 2 são verificados nessa Figura 3, configurando-se como mural e não como fórum.

No caso do fórum de notícias observado, verifica-se que, embora a mensagem analisada seja clara com respeito às explicações sobre as ações que os estudantes deverão realizar no ambiente, essa mediação pode não ser estruturante do sujeito, porque o recurso utilizado para as explicações dadas pelo professor não permite aos estudantes postar réplicas e trélicas para outros estudantes e até mesmo para o próprio professor. Assim, o papel de mediação sugerido, nesse espaço, não se realiza e frustra estudantes e tutoria, na medida em que eles não conseguem postar, ali, as suas mensagens ou comunicações e tampouco ter clareza do local apropriado para a manifestação de dúvidas ou comunicações a respeito de assuntos que extrapolem os conteúdos das disciplinas e das tarefas. Essa comunicação unidirecional não permite o compartilhamento nem discussões sobre a disciplina. A próxima Figura, a **Figura 3a**, mostra a última mensagem postada até a data da observação.

Figura 3a - Tela com Mensagem para os estudantes, dentro do “fórum de notícias”



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do curso de Pedagogia a distância (UFMS)⁵⁴.

⁵⁴ Disponível em: <<http://virtual.ufms.br/course/view.php?id=98>>. Acesso em dez/2011.

Comparando a **Figura 3a** com a **Figura 2** e observando a data da última postagem (indicada pelas setas roxa e cinza), 21/dez/2011, o momento de registro nesse fórum, percebe-se que essa foi a última mensagem, aí inserida até a data da observação do ambiente (31/dez/2011), e que a mesma constituiu-se de uma “MENSAGEM DE NATAL”, postada pela Coordenação a distância. Verificou-se que a impossibilidade de resposta permaneceu, continuando o indicador “0” (zero) para comentários quanto a essa mensagem e às anteriores, concluindo-se, então, que esse fórum manteve a sua configuração de via de mão única.

A falta de um espaço próprio ou fórum geral para interação entre todos os participantes do curso, como assim se constata, foi apontada também como uma falha da organização desse curso por mais de um acadêmico entrevistado, o que pode ser exemplificado no discurso da estudante S1RB: “*Agora, acho um curso muito difícil, pois ficamos sozinhos*”. A distância somada à falta de um fórum para a comunicação entre Coordenadoria de Tutoria, Administração do Curso e Coordenação Geral, levou o estudante de Rio Brilhante a declarar a sua situação de solidão diante das dificuldades encontradas no curso. Segundo depoimentos da coordenação de tutoria, no início do curso, havia um fórum geral, aberto para interações, que foi retirado do ambiente, posteriormente, em razão de abusos por parte dos estudantes quanto às reclamações.

Fiorentini (2005,p. 200) compara o processo educativo a uma ação sistematizada da sociedade sobre os seus cidadãos, cujo desenvolvimento dá-se por meio de “complexa rede de interações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que aprendem, os que ensinam, e as instituições sociais educativas”. Assim, independentemente da educação ser presencial ou a distância, os princípios de qualidade que a regem são os mesmos, tanto em uma como em outra modalidade.

As postagens observadas nos fóruns de notícias de 10 fóruns referentes aos 10 polos da disciplina denominada Pesquisa Educacional revelaram que os estudantes, embora tenham usado esse espaço de fórum dessa disciplina, fizeram-no de modo incompleto e destituído de interação dialética, porque, na realidade, a discussão ficou apenas entre os estudantes, sobre as dúvidas, as avaliações e as tarefas a serem postadas, mas não estabeleceram a **inteiração**⁵⁵ com tutoria e/ou professor da disciplina. Expresso de outra forma, constata-se uma utilização incoerente com a função desse espaço.

Em síntese, o limite observado no fórum de notícia do curso estudado não permitiu a interação entre os participantes do curso. No entanto, constata-se que esse fórum constitui uma possibilidade de interação em cursos dessa modalidade, do mesmo modo que também

⁵⁵ Grifo da autora deste relatório.

são os portfólios, as bibliotecas, os murais, os fóruns gerais e particulares para discussão do programa e informações do curso. É preciso providenciar recursos no AVA que permitam ao estudante manter-se ativo, interessado, informado e em constante interação com os demais participantes; colegas, professores e tutores (MORAN, 2003). Assim sendo, o fórum de notícias deve propiciar que todos tenham acesso às notícias e postem as suas contribuições, o que deve ser realizado sob a figura de um moderador que regule as inserções nesse ambiente, preservando, entretanto, o caráter interacionista desse recurso. O próximo subitem trata a respeito das interações entre os participantes do curso nos fóruns de disciplinas.

4.2.2 Os fóruns de disciplinas e as interações entre estudantes, tutoria a distância e presencial

Os fóruns de disciplinas observados foram criados com a finalidade de promover a discussão sobre as disciplinas entre os participantes do curso, professores e alunos, exercendo os primeiros o papel de mediadores na discussão.

Para Freitas (2009), no contexto de uso da internet e do computador, mediar significa uma nova modalidade comunicacional em que se estabelece uma relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada e na aprendizagem colaborativa, em que o papel do professor é o de mediador. A autora afirma ainda que há três ordens de mediação no uso da internet e do computador em meios educativos. A mediação por meio da ferramenta material, o computador como máquina, a mediação semiótica por intermédio da linguagem, e a mediação com os outros, compreendidos como interlocutores.

Segundo Ferreira (1999, p. 1305), mediar, entre outros, tem o significado de “intervir como árbitro ou mediador”, e o termo “mediador”, para o mesmo autor, significa também aquele que “coordena discussão em grupo, painel, ou mesa redonda; moderador”. Assim, o professor ou o responsável, que posta uma mensagem no fórum de notícias, deve ter o perfil de moderador e coordenador de discussões em grupo, se a sua intencionalidade for a de mediar.

Verificou-se que, na proposta pedagógica do curso, toda disciplina prevê um fórum, em que, segundo essas orientações, a participação dos estudantes e professores é obrigatória (PPP, 2011, p. 08).

Considerando-se as ideias de Ferreira (2008), pode-se afirmar que é preciso propiciar, nesses espaços, uma interação cujo sentido seja o de estabelecer uma relação dialética numa visão histórica, social e cultural (VYGOTSKY, 2003) como outro e coma sua presença. Para

que isso ocorra, exige-se que o sujeito, além de ativo (numa visão interacionista, o termo provém da palavra ação e significa aquele que age, que intervém), seja interativo, pois as suas interações propiciam-lhe a construção do conhecimento a partir desses relacionamentos, que tanto podem ocorrer de modo intra como interpessoais (interativos). Assim sendo, segundo Freitas (2009, p. 09), “o sujeito do conhecimento, para Vygotsky, não é apenas ativo, mas interativo. A construção individual é o resultado das interações entre indivíduos mediados pela cultura”.

O termo interativo foi conceituado por Ferreira (2008) como: inter + ativo, cujo significado é “aquilo que permite, ou é capaz de interação” (FERREIRA, 2008, p. 56).

Numa perspectiva Vygotskyniana, o sujeito constitui-se a partir das relações que são estabelecidas em seu meio histórico e social. Esse estudante, historicamente, está vivenciando um curso que, embora virtual, deve permitir a interação necessária à formação social desse sujeito. Para tanto, é necessário que o curso ofereça os espaços necessários a fim de que ocorra o estabelecimento dessas relações e interações. Desse modo, a coordenação do curso pode favorecer as interações, oportunizando um ambiente cuja interatividade dá condições aos sujeitos de interagirem nele.

Observou-se que, no início do curso, isto é, durante os três primeiros meses, havia, no mínimo, três tipos de fóruns no ambiente virtual de aprendizagem nesse curso de pedagogia a distância – turma 2008. O primeiro tipo de fórum constituía um fórum geral para interação entre tutoria, estudantes e a coordenação do curso. O segundo tipo de fórum intitulava-se: “Fórum de discussão obrigatório” e tinha a finalidade de servir como espaço de uso obrigatório por estudantes e tutoria para a discussão dos conteúdos da disciplina. E o terceiro, o fórum de notícias, que embora se denominasse fórum, constituía-se um mural.

Conforme já mencionado, segundo depoimento da coordenação de tutoria, o primeiro tipo de fórum deixou de existir após a execução da terceira disciplina “Educação, Mídias, e Tecnologias”, em razão do uso indevido, isto é, apenas reclamações e mensagens que depreciavam o curso. A partir de então, permaneceram apenas os fóruns de discussão obrigatórios, existentes na proporção de um por disciplina, cujo objetivo era a discussão sobre as temáticas da disciplina. Observou-se, entretanto, que embora a nomenclatura dos fóruns tenha continuado a ser “Fórum de discussão obrigatório”, as discussões, de fato, não aconteceram. Os conteúdos desses fóruns limitaram-se à entrega ou postagens de trabalhos, não ocorrendo debate entre os participantes, com exceção dos fóruns da disciplina Pesquisa Educacional de um polo (Rio Brilhante), em que a tutora a distância buscou promover esse tipo de interação.

A observação permitiu averiguar, ainda, a não homogeneidade na nomeação desses fóruns, porque, em outras disciplinas, os fóruns não continham a frase: “Fórum de Discussão obrigatório”, como foi o caso dos fóruns das disciplinas cujas nomenclaturas eram Fórum Geral, Língua Portuguesa - Fórum I, e/ou Fórum Extra.

Numa das mensagens postadas no fórum da disciplina Leitura, verifica-se que não há uma mensagem do tutor ou professor, desencadeando um debate. O que se constata é a mensagem de uma estudante relatando a sua dificuldade e provocando uma discussão sobre a importância do *feedback* de sua tutora para a construção da sua tarefa e do texto a ser entregue, conforme se verifica em seu discurso:

Que jóia para vocês [...].a minha tutora a distancia atual, [...]. Ainda não foram corrigidos nenhum exercício de fspe e fspe2 e nem língua portuguesa, também gostaria que fosse corrigido antes, tenho um pouco de dificuldade quanto a escrita e depois de ler as orientações delas fica mais fácil elaborar o próximo, até agora não estou indo muito bem, acho que não estou acostumada a escrever 'sozinha' estou parecendo aluno do 'empurrão', segui as orientações e estou lendo as matérias do recurso e também pesquisando adicional, espero sair da substitutiva em breve...rs (Observação do fórum, A1A, dez/2011).

A estudante A1A usa o fórum obrigatório da disciplina para comunicar as dificuldades que vivencia na elaboração da atividade. Tal uso deve-se à impossibilidade de comunicar essa dificuldade em um espaço apropriado. A falta de um fórum geral, ou um espaço específico para os estudantes comunicarem as suas dificuldades, foi um limite desse curso. Esse tipo de espaço é fundamental em curso a distância conforme afirma Gatti (2005) sobre os recursos e a clareza das ações num programa de educação a distância.

A mensagem de A1A, apesar de não estar em um fórum geral, ficou – mesmo no espaço da disciplina – sem resposta do tutor ou do professor, e essa ausência evidencia a falta de um acompanhamento e uma organização do ambiente de aprendizagem no sentido de uma interação dialética, conforme os pressupostos Vygotskynianos.

A organização do meio educativo, na teoria de Vygotsky (2003), possibilita que o professor regule a interação entre os participantes do grupo. A ausência desse tipo de interação no fórum observado salienta ainda mais a importância do acompanhamento docente e/ou da tutoria no ambiente virtual de aprendizagem.

A Tabela 10 mostra os totais de participações investigadas na observação do AVA em todos os polos e a respectiva quantidade de postagens nas mesmas, entre tutoria e estudantes.

Tabela 10 – Total de tópicos de mensagens postadas em todos os fóruns da Disciplina Pesquisa Educacional dos 10 Pólos.

Polos/ Participantes	A	AC	C	CG	CO	NL	P	RB	SGO	SC	TG
NME	29	02	02	17	48	61	55	20	05	63	302
NMTD	0	0	0	01	0	02	0	09	02	30	44
NMTP	0	0	01	0	0	0	0	0	0	0	01
Total	29	02	03	18	48	63	55	29	07	93	347

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

Legenda da Tabela 10:

NME: Número de mensagens dos estudantes participantes dos fóruns da disciplina Pesquisa Educacional

NMTD: N° de mensagens da tutoria a distância

NMTP: N° de mensagens da tutoria presencial

TG: Total Geral

As siglas A, AC, C, CG, CO, NL, P, RB, SGO e SC se referem aos polos que já foram identificadas na Tabela 10.

O que se destaca na tabela 10 é os dados do Pólo de Siqueira Campos com um total de 93 tópicos de fóruns criados pelos participantes do curso, conforme a legenda. O Pólo de Nova Londrina apresentou 63 mensagens distribuídas em 22 tópicos-fóruns, o que, em média, corresponde a duas mensagens postadas por estudante, tendo em vista que, em dois desses fóruns, a tutoria a distância também postou duas mensagens em resposta as duas dos estudantes. Esse número de mensagens evidencia a ausência da tutoria nesses fóruns observados, o que contribui para a existência de estudantes insatisfeitos e desorientados no ambiente virtual, conforme apontam Paloff e Pratt (2004) a respeito do estudante virtual que fica abandonado à própria sorte.

Pela observação das mensagens postadas, conforme a tabela 10, verificou-se que, nos fóruns de quatro polos – Apiaí, Água Clara, Cruzeiro do Oeste e Paranavaí –, todas as mensagens trocadas foram apenas entre os estudantes, não havendo interação com os professores e/ou tutoria a distância ou presencial. Já nos demais polos – ou seja, de Camapuã, Rio Brillhante, São Gabriel do Oeste, Siqueira Campos, Nova Londrina e Cidade Gaúcha –, a interação ocorreu entre os estudantes e a tutoria, numa inteiração que se aproximava da inteiração sugerida nesta tese para esses fóruns. Nos quatro polos restantes, entretanto, não se realizou a discussão ou interação dialética entre os próprios estudantes, no sentido da inteiração na perspectiva Vygotskyniana.

A interação apenas parcial observada nos fóruns da tabela 10 reflete a ausência de uma especificação mais detalhada, em termos de metodologia, no Projeto Político Pedagógico.

Além disso, essa metodologia, inicialmente, foi elaborada a partir de um PPP que se originou do recorte de três outros cursos presenciais de pedagogia (Pedagogia – Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia - Educação Especial). Essa metodologia ocasionou dificuldades tanto para estudantes quanto para tutoria e professores. Esse PPP determinava as diretrizes e atribuições dos sujeitos desse curso, em particular no item intitulado “Atenção aos Discentes”, o qual especificava a interação apenas entre estudantes e docentes conforme se confere nesse documento:

a atenção aos acadêmicos é entendida, no presente projeto pedagógico, como atribuição dos docentes do curso, em relação às questões didático-pedagógicas; da coordenação de curso, em relação às questões acadêmico-administrativas, tais como: apoio a participação em eventos, apoio à publicação acadêmica, apoio pedagógico, acompanhamento psicopedagógico, orientação aos acadêmicos, acompanhamento de egressos, iniciação científica, incentivo à educação continuada, atendimento ao portador de necessidade especial e inclusão digital.(PPP, 2011, p. 08)

Sobre as interações ao atendimento e à adequada atenção aos acadêmicos em relação às questões didático-pedagógicas, o PPP apresenta as seguintes especificações:

Os acadêmicos em cada município têm a sua disposição um centro de apoio que é constituído de sala de estudos, laboratório de computação. Os equipamentos disponibilizados propiciam aos acadêmicos o contato com o professor através de e-mail, ou outros mecanismos e instrumentos disponíveis na página do curso, tais como: fórum de discussão e chat. Possui ainda, uma biblioteca específica para o curso e tutores, especialmente preparados e capacitados para o acompanhamento dos estudos. (PPP, 2011, p.9).

Verifica-se, nesse PPP, que não há um detalhamento das atribuições dos professores e da tutoria, o que seria, em especial, necessário considerando que o professor encontra o estudante apenas uma vez durante a realização de sua disciplina. Esse detalhamento deveria indicar, com clareza, a metodologia de trabalho da tutoria e dos professores, como orientação tanto para a administração do curso quanto para os estudantes. Conforme abordado nos estudos de Preti e Oliveira (2004), a função da tutoria é fundamental em cursos na modalidade a distância e requer uma reflexão epistemológica sobre a práxis.

As observações da presença dos participantes do curso, tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto no encontro presencial, permitiram constatar que a metodologia prevista no Projeto citado, ainda que incompleta, não tem sido realizada, prejudicando as interações entre os estudantes e professores, como se constata pela mensagem de A2A:

“É isso aí [...] concordo com você sobre o que afirmou sobre a demora da correção, será realmente sem lógica. Os meus exercícios demoram ser corrigidos” (Observação do

fórum/AVA, A2A, dez/2011). Depoimento postado em 24/out/2008 comentando a mensagem de A1A que evidencia a falta de acompanhamento, de organização e regulação do meio didático, conforme sugere Vygotsky (2003).

Em relação à avaliação das atividades mencionadas pelas estudantes, os princípios do PPP desse curso estabelecem:

No contexto do projeto de curso, os princípios selecionados como indicadores de avaliação da aprendizagem são:
o foco da atenção é o processo de ensino e aprendizagem;
a avaliação inspira a renovação do trabalho docente;
a avaliação articula-se com todo o plano de trabalho docente;
as oportunidades de auto-avaliação do processo ensino e aprendizagem oferecidas aos alunos;
observância das orientações institucionais de avaliação. (PPP, 2011, p.28).

Identifica-se que a proposta pedagógica, embora apresente esses princípios, não os relaciona às atribuições dos professores e tutores. A falta de uma metodologia específica para a avaliação contribui para que essa não tenha sido realizada em acordo com os próprios princípios e diretrizes desse Projeto Político Pedagógico.

O depoimento postado em 17/out/2008 de A3A mostra a falta de um retorno da tutora antes que a avaliação seja efetivada e que privilegie a reflexão do trabalho realizado. As notas antecipadas referem-se às notas das atividades que têm sido postadas pela tutoria a distância, antes de uma discussão das dificuldades enfrentadas em sua elaboração, conforme se verifica nos depoimentos de A3A e de A4A adiante.

Nesse depoimento, observa-se que, como os demais comentários de outros estudantes, esses estão mais preocupados com a questão da nota do que com o processo de aprendizagem que deve ocorrer num fórum, a partir de uma inteiração entre os participantes sobre os conteúdos.

Puxa! fiquei contente com seu comentário [...], também concordo com as notas saírem antecipadas, dá para estarmos melhorando no decorrer do curso e você foi bem no primeiro, eu fiquei bastante satisfeito com a primeira nota e a professora pelo comprometimento sem dúvida merece nota 100...rs. (Observação do fórum/AVA, A3A, dez/2011).

A questão da avaliação levantada pelo estudante A3A evidencia o problema da falta de um sistema de avaliação em EaD, nos parâmetros do que foi discutido por Alonso (2010). A utilização de tal sistema implica a coexistência de sistemas interdependentes: o comunicacional, que permite a interação entre alunos/professores/tutores, e o de acompanhamento e avaliação, que promove a validação do processo ensino/aprendizagem.

O depoimento de A4A, postado em 17/out/2008, sobre a demora da avaliação das tarefas e postagens dos textos no ambiente por parte da tutora a distância, após o término do módulo, reforça, mais uma vez, o problema da falta de interação entre os participantes do curso antes da avaliação. Essa estudante elogiou o trabalho de acompanhamento e avaliação de sua tutora a distância:

Muito corrido essa plataforma não? mas a nossa tutora a distancia está de parabéns, já corrigiu nosso exercício de Língua Portuguesa gente...acho isso muito importante no educador, o objetivo do professor avaliar é auxiliar a melhorarmos nossa escrita, alguns só corrigem depois que o módulo acabou, daí considero uma avaliação sem lógica...como andam os demais tutores? eficientes como a nossa? (Observação do fórum/AVA, A4A, dez/2011).

O discurso de A4A evidencia que não é uma prática constante da tutoria a distância avaliar os trabalhos em tempo hábil (como fez a sua tutora), para que os estudantes preparem-se para as próximas avaliações. O modelo de uso do fórum adotado pelo curso não privilegia uma interação dialética na perspectiva Vygotskyniana, fundamental para atender a necessidade desses estudantes, cuja escrita e atividades carecem de orientações, no sentido da inteiração, como mencionado no depoimento de A4A. Tal inteiração dialética deve ser realizada no modelo do “insubstituível diálogo virtual” apontado por Alonso (2010).

A interação entre os acadêmicos do curso ocorre não só pelo fórum, como mostra a mensagem de A5A. Ela utilizou o fórum para sugerir o uso de outros recursos como o *e-mail*, nas trocas de material do curso, de forma colaborativa, como se nota no seu discurso postado no fórum da disciplina de Língua portuguesa em 17/out/2008:

Caro colega, é bem possível que sua conexão esteja lenta, a minha estava em 33 mb de transferência, isso faz com que alguns arquivos demorem para ser carregados, caso não tenha conseguido, entre em contato, já baixei aqui e posso te mandar por e-mail, bons estudos!(Observação do fórum/AVA, A5A, dez/2011).

O depoimento de A5A ilustra a busca de uma relação social e interativa dessa estudante ao sugerir para o colega alguns materiais disponibilizados no ambiente *online* do curso.

Averigua-se a ocorrência de interação entre estudantes na mensagem compartilhada por A6A no ambiente virtual do curso em 23/out/2008, em cujo discurso apresenta-se a sua dúvida a respeito de uma tarefa, ao mesmo tempo em que solicita ajuda aos seus colegas de turma:

Olá pessoal. estou um pouco confusa com esse exercício é o c da semana 27...)
 Aderivação é a formação de palavras a partir do acréscimo, a um radical, de prefixos ou sufixos. A palavra desvarios é formada por derivação prefixal. Sabendo disso, leia o seguinte fragmento e responda qual é o sentido expresso pelo prefixo des- a partir do contexto.

[...] Ah, se já perdemos a noção da hora,
 Se juntos já jogamos tudo fora, [...]
 Se, ao te conhecer, dei pra sonhar, fiz tantos
 desvarios,

Rompi com o mundo, queimei meus navios,
 Me diz pra onde é que inda posso ir...

JOBIM, Tom e BUARQUE, Chico, 1980.

Entendi que refere-se a palavra desvarios...se houver alguém de letras ai de um toque se entendi corretamente [...].(Observação do fórum/AVA, A6A, dez/2011).

Verifica-se que a interação dialética não se realiza em função de a mensagem dessa estudante não ser respondida, nem complementada, seja por colegas ou ainda pela tutoria. Para que a estudante e seus colegas desenvolvam e alcancem a aprendizagem é necessário que estabeleçam relações sociais com os seus colegas e professores para a apropriação de novos conhecimentos. O fórum do ambiente virtual do curso não é apenas um espaço para tirar dúvidas. O fórum configura um espaço de aula, de presença virtual de estudantes, tutoria e professores. Em tal espaço, deve ocorrer a interação dialética entre os participantes do curso sob o acompanhamento e a regulação da tutoria, cujo papel é também fazer parte desse processo e, sobretudo, organizar o meio educativo e os debates num pensamento interacionista.

Prado e Almeida (2003) mencionam que a interação colaborativa no ambiente virtual educativo faz-se não apenas entre professor e estudantes ou entre os próprios estudantes, mas entre todos os sujeitos que participam do curso, não configurando uma interação linear, de postagens de atividades e dúvidas, mas uma interação de todos para todos, isto é, de uma interação dialética por meio de mensagens de muitos para muitos.

As mensagens selecionadas, recortadas e mostradas, anunciaram as dificuldades que os acadêmicos do curso investigado vivenciaram nas disciplinas analisadas. Observou-se que eles enfrentaram obstáculos também com relação à disciplina de língua portuguesa e que mencionaram a falta de um acompanhamento docente para interagir, desenvolver e aprender nesse contexto, indo além de resolver as dúvidas sobre os conteúdos dessa disciplina.

Nota-se, nas mensagens investigadas, que esses estudantes ainda não desenvolveram um perfil de autonomia e nem a cultura do estudo *online* para superar as dificuldades que vivenciam. Belloni (2001) menciona que se prevê para a EaD estudantes com o perfil de autonomia e independência requerido nessa modalidade de educação.

Por outro lado, Gatti (2005) afirma que o espaço educativo do ambiente virtual deve ter o acompanhamento docente, a fim de que o estudante não se sinta perdido e sem

orientação. Assim, a aprendizagem no AVA pode ser realizada a partir do comprometimento do docente que atua nele, de sua intencionalidade clara de participação e colaboração, que vai além do fazer-se “presente” ou da simples ação de acessar o ambiente.

Sintetizando-se, pois, embora os fóruns observados tenham sido elaborados para constituírem espaços em que se posta obrigatoriamente mensagens sobre os conteúdos das disciplinas, ficou evidenciado neles que o seu potencial, isto é, de espaço para debates virtuais coletivos, foi ignorado e descaracterizado. O uso inadequado desse espaço não permitiu a inserção de uma prática muito pouco explorada que é baseada na interação entre os participantes, ou seja, uma forma de estabelecer uma relação entre eles para promover a reflexão, o debate e contribuir para a aprendizagem. O próximo subitem apresenta os resultados da observação dos fóruns de discussão obrigatória da Disciplina Pesquisa Educacional.

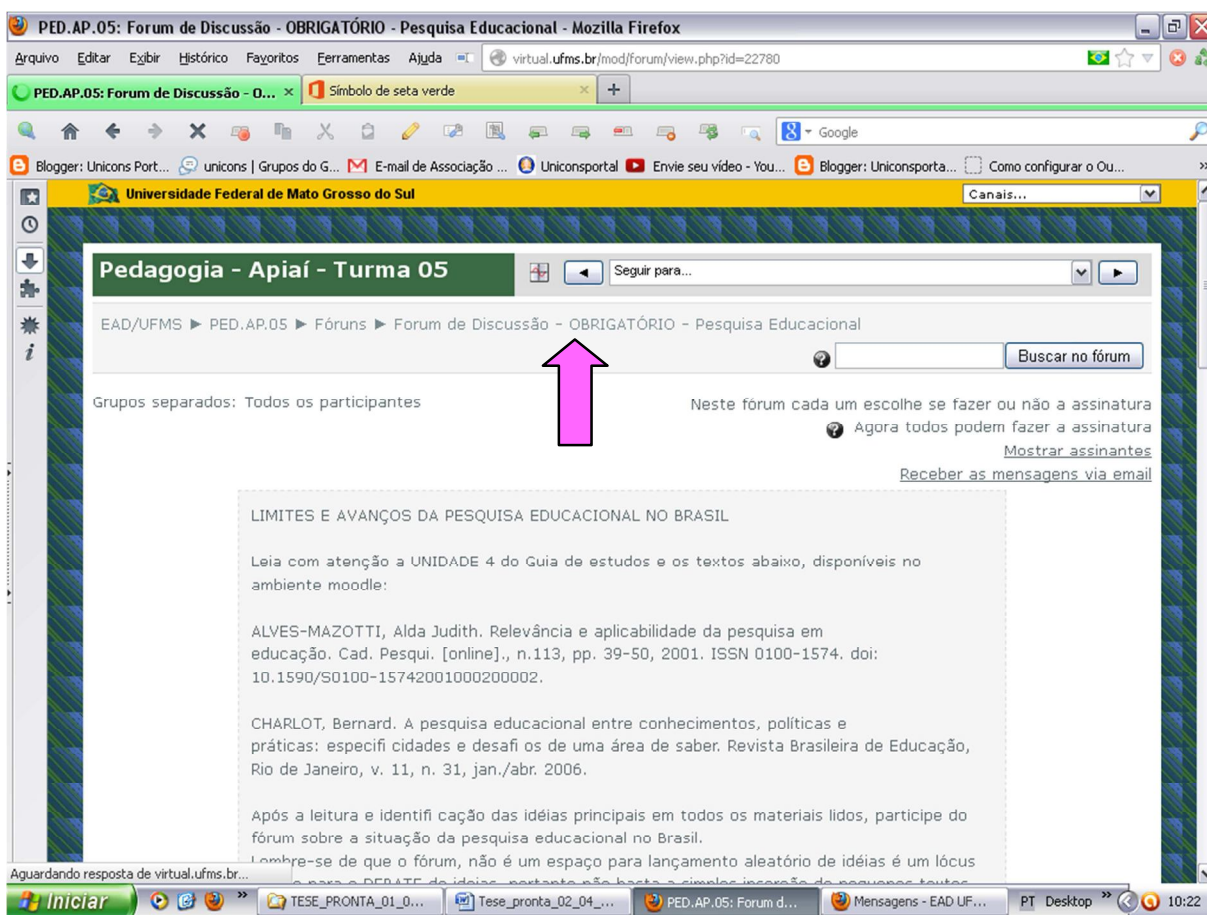
4.2.3 Os fóruns de discussão obrigatória da Disciplina Pesquisa Educacional

Nesse subitem, são discutidas as análises das interações ocorridas nos fóruns da Disciplina Pesquisa Educacional. Essa disciplina foi escolhida como lócus de observação em função dos depoimentos de alguns estudantes entrevistados, que apontaram como uma disciplina, na qual estabeleceram interações com a tutoria. As análises estão organizadas por polos, prioritariamente, aqueles em que os fóruns tiveram alguma interação da tutoria.

4.2.3.1 Análises de Fóruns da Disciplina Pesquisa Educacional do Pólo de Apiaí

Nesse item, são analisadas algumas mensagens e os tópicos - fóruns criados pelos estudantes do Pólo de Apiaí, no espaço: Fórum de discussão – OBRIGATÓRIO da disciplina Pesquisa Educacional. A figura 4 exibe uma tela com esse título.

Figura 4 – Tela do AVA: Fórum de Discussão – OBRIGATÓRIO da Disciplina: Pesquisa Educacional



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA⁵⁶ do curso de Pedagogia a distância/UFMS

Verifica-se, nas informações contidas na figura 4, que ela constitui uma orientação do professor dessa disciplina para os estudantes de Apiaí sobre a Unidade 4 do Guia de estudos e dos textos disponíveis no ambiente.

Embora o título do fórum seja: “Fórum de discussão obrigatório” (indicado pela seta rosa), localizado na figura 4, observa-se que não há discussão nele, limitando-se a dar orientações aos estudantes.

A figura 4 mostra a orientação da disciplina supostamente inserida nesse ambiente pela professora responsável. Esse fórum de discussão esclarece o seu papel, afirmando que ele deve ser usado para debate e não apenas para a inserção de pequenos textos aleatórios. Para desencadear esse debate, a professora propõe três questões e explica que elas não devem ser usadas apenas no sentido de pergunta-resposta, mas como estímulo para desencadear a participação dos estudantes.

Ao realizar-se um levantamento das mensagens – tópicos postadas no referido fórum, observou-se que ele contou com 29 postagens distribuídas em nove fóruns criados pelos

⁵⁶ Disponível em: <<http://virtual.ufms.br/course/view.php?id=98>>. Acesso em dez/2011.

próprios estudantes até setembro de 2010. A criação desses diversos fóruns dentro de um único fórum da disciplina ocasionou a fragmentação do debate, sugerindo também a falta de orientação aos estudantes no sentido de debater em um só tópico, evitando tal fragmentação. Verificou-se, assim, a ausência de um responsável pela organização desses fóruns, talvez pelo detalhamento insuficiente das atribuições da tutoria que, segundo o PPP, detém esse papel. Esse responsável, que parece não existir, pode também não ter sido orientado ou talvez não conheça com profundidade essa ferramenta, a fim de configurá-la adequadamente para as finalidades do curso.

Numa observação detalhada dos fóruns, verificou-se, de acordo com as mensagens postadas, que as mesmas enquadram-se em três categorias: “Resposta” com o significado de “resposta simples ou superficial da tutoria a distância ou presencial”; “Interação”, com o sentido, nesse contexto, de “relação dialética com o objetivo de estabelecer uma reflexão cultural, histórico, social e ou crítica”, e “Informação” significando “avisos, e/ou notícias”.

A maioria das mensagens dos estudantes foi classificada na categoria “resposta”, cujo significado, nesse contexto, relaciona-se ao simples ato em que o acadêmico estuda os conteúdos e responde às questões apresentadas sem, no entanto, promover a discussão dos referidos conteúdos. Poucas mensagens continham, em seu bojo, a referência aos autores estudados.

Verifica-se que os estudantes do Pólo de Apiaí têm buscado, de forma incipiente, contornar os problemas estruturais do curso ao criar fóruns para as discussões sobre a disciplina, o que não resolve ainda a questão da interação precária apontada por eles próprios, pelos professores e pela tutoria, pois as discussões, em tais fóruns, não avançam se não há a atuação do(a) professor(a). Para Vygotsky (2003), o papel do professor como organizador do meio educativo é incomensuravelmente maior, porque o seu papel é o de orientar as atividades do estudante, embora o pesquisador citado reconheça que a experiência pessoal do estudante seja “tudo” na base do processo educativo.

A Figura 5 mostra a continuação da mensagem mostrada no fórum de discussão obrigatória de Pesquisa Educacional apresentado na Figura 4 e contém exemplos de fóruns criados pelos acadêmicos da turma de Apiaí, com o propósito de debater os assuntos da disciplina mencionada, como se observa nos ícones apresentados. É importante lembrar que não há significado relevante para a aprendizagem no mero ato de “abrir fóruns” (como a mensagem com postagem “0” de comentário, indicada pela seta amarela) para o debate, se não houver uma organização das discussões, como já comentado. E mesmo os tópicos de mensagens com apenas “2” ou “4” comentários (apontados pelas setas amarelas) não podem

ser considerados interativos numa turma com mais de 30 estudantes, como é o caso da turma desse polo.

Figura 5 –Orientações para os estudantes da Disciplina: Pesquisa Educacional – turma Apiaí

fórum, não devem ser tomadas como perguntas e respostas.

- 1) Por que a educação, por muito tempo não foi vista como objeto de investigação e num dado momento, procurou se apropriar da lógica exata, objetiva e neutra das ciências da natureza?
- 2) Quais são as temáticas mais presentes nas pesquisas em educação?
- 3) Quais são os principais problemas nas pesquisas desenvolvidas na área da educação no Brasil?
- 4) Como é possível melhorar a produção científica na área da educação?
- 5) Quantidade e qualidade são elementos opostos?

Você não tem permissão para abrir um novo tópico de discussão para todos os participantes.

TÓPICO	AUTOR	GRUPO	COMENTÁRIOS	ÚLTIMA MENSAGEM
PESQUISA EDUCACIONAL	[Redacted]	[Redacted]	2	EIRA Qui, 30 Set 2010, 20:52
Pesquisas Educacionais	[Redacted]	[Redacted]	0	EITE Ter, 28 Set 2010, 14:17
Educação	[Redacted]	[Redacted]	0	ITOS Ter, 28 Set 2010, 12:28
LIMITES E AVANÇOS DA PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL	[Redacted]	[Redacted]	4	Márisio Seg, 27 Set 2010, 19:01

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA MOODLE⁵⁷ do curso de Pedagogia a distância/UFMS/UAB

As próximas mensagens foram extraídas das participações dos estudantes nos fóruns da disciplina pesquisada e são trazidas com o intuito de mostrar as análises das categorias em que se enquadram o seu conteúdo e o aspecto metodológico da discussão sobre as temáticas propostas.

A mensagem de 23 de set/2010, postada por uma aluna da turma de Apiaí, A7A, evidencia uma mensagem classificada na categoria “resposta”, tendo em vista que essa estudante acompanha as atividades com o uso do guia da disciplina – Guia Didático do Aluno – GDA e participa no fórum, salientando a sua concepção de que o trabalho educativo do professor deve ser caracterizado, sobretudo, pela qualidade, sem, entretanto, promover, entre seus pares, a interação por meio de questionamentos e fundamentações teóricas na discussão

⁵⁷ Disponível em: <<http://virtual.ufms.br/course/view.php?id=98>>. Acesso em dez/2011.

de suas ideias. A estudante postou a mensagem abaixo atendendo a obrigatoriedade de postagem nesse fórum:

Conforme o que se encontra na unidade do guia, chegamos a conclusão que a pesquisa científica está cada vez mais inserida em aspectos relacionados à educação e suas temáticas, que cá entre nós serve para melhorar a produção científica na área educacional, e conseqüentemente melhorar a situação de nós professores ou futuros, viabilizando (sic) sempre um trabalho não de quantidade como acontece quase sempre, mas sim de qualidade (Observação do fórum/AVA, A7A, dez/2011).

Para que essa mensagem enquadre-se na categoria “interação”, ela deveria promover um debate coletivo, buscando a interação de seus colegas. Deveria apresentar questionamentos sobre a disciplina e seu conteúdo, o que não há em sua mensagem, isto é, uma provocação à interação dialética numa perspectiva Vygotskyniana para o meio educativo.

Na mesma categoria; “resposta” é apresentada a mensagem postada em 30 de set/2010 pela estudante A8A:

Concordo plenamente com vocês, as pesquisas científicas precisam de muitos estudos de qualidade. A variedade de informações nos faz refletir e procurar adequar aquelas que melhor atende as necessidades no ensino em sala de aula e possibilita alternativas nas práticas educativas (Observação do fórum/AVA, A8A, dez/2011).

Essa estudante dirigia-se aos colegas da disciplina que discutiam o assunto pesquisa educacional no fórum já mostrado na figura 5. A sua mensagem não atende, porém, o referencial metodológico de participação no fórum, seja no que tange a citações bibliográficas e fundamentações teóricas dos estudos, ou ainda no que se refere à finalidade do fórum, que deve ser a de promover o debate coletivo de um pensamento mais complexo, incentivando o aprofundamento epistemológico.

Deve-se ressaltar que o fórum da disciplina Pesquisa Educacional continha, em sua abertura, uma mensagem postada pela organização do curso com orientação para a realização das atividades, e essas eram constituídas por questões relativas aos conteúdos da disciplina, sobre os quais os estudantes deveriam estudar e postar os resultados de seus estudos. Com relação à metodologia de uso do fórum, havia explicações aos estudantes orientando para a realização dos debates e discussões que o fórum deve promover. Entretanto, conforme se observou, não ocorreu o necessário aprofundamento. Essas orientações podem ser verificadas nos seguintes excertos da mensagem mencionada:

Grupos separados: Todos os participantes

Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura

Agora todos podem fazer a assinatura

LIMITES E AVANÇOS DA PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

Leia com atenção a UNIDADE 4 do Guia de estudos e os textos abaixo, disponíveis no ambiente moodle:

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Cad. Pesquisa. [online]., n.113, pp. 39-50, 2001. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742001000200002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

Após a leitura e identificação das ideias principais em todos os materiais lidos, participe do fórum sobre a situação da pesquisa educacional no Brasil.

Lembre-se de que o fórum, não é um espaço para lançamento aleatório de ideias é um locus aberto para o DEBATE de ideias, portanto não basta a simples inserção de pequenos textos. Veja a temática, as informações que os colegas encaminham e procure problematizar e debater o tema.

As questões abaixo são estímulos para gerir a participação dos acadêmicos no fórum, não devem ser tomadas como perguntas e respostas.

- 1) Por que a educação, por muito tempo não foi vista como objeto de investigação e num dado momento, procurou se apropriar da lógica exata, objetiva e neutra das ciências da natureza?
- 2) Quais são as temáticas mais presentes nas pesquisas em educação?
- 3) Quais são os principais problemas nas pesquisas desenvolvidas na área da educação no Brasil?
- 4) Como é possível melhorar a produção científica na área da educação?
- 5) Quantidade e qualidade são elementos opostos? (Mensagem do FÓRUM DE DISCUSSÃO OBRIGATÓRIA, PÓLO DE APIAÍ, 03/02/2013).

A mensagem de orientação aos estudantes oferece duas opções teóricas para o estudo, entretanto, na orientação apresentada, embora se incentive o debate, não se explicita que o mesmo deve estar fundamentado epistemologicamente. De acordo com essa orientação, e com as análises das mensagens postadas nesses fóruns, os estudantes reportaram-se aos textos sugeridos e suas participações não evidenciaram uma pesquisa bibliográfica mais elaborada, isto é, com debates epistemológicos baseados em autores, além do sugerido e nem tampouco se verificou uma interação. Daí, a constatação – inclusive, como apontada por alguns estudantes em seus depoimentos – de que as mensagens nesses fóruns carecem de um aprofundamento teórico, tornando o seu conteúdo superficial e repetitivo.

Essa situação reforça a ideia de alguns tutores que o fórum tem sido usado como repositório (depósito) de atividades, salientando, mais uma vez, a falta de organização e regulação da interação por parte de tutoria e professores, conforme se verifica numa visão Vygotskyniana de preparo da base educativa.

4.2.3.2 Análise do Fórum da Disciplina Pesquisa Educacional do Pólo de Camapuã

No fórum da Disciplina Pesquisa Educacional do Pólo de Camapuã, foram postadas apenas três mensagens, sendo uma delas do tutor presencial de Camapuã, cujo conteúdo anunciava:

Prezados acadêmicos: Informamos que a avaliação presencial de Pesquisa Educacional está cancelada, tendo em vista a especificidade e relevância da disciplina. Ressaltamos que haverá alteração de data de postagem, ou seja, um novo prazo será dado para que ninguém fique prejudicado. Todas as atividades são relevantes, contudo a atividade 2 é fundamental para a compreensão do processo e para a realização futura do Trabalho de Conclusão de Curso. Em breve divulgaremos as novas datas (OBSERVAÇÃO DO FORUM/AVA, TPC, 13/01/2013).

Essa mensagem, caracterizada na categoria “Informação”, não constituiu uma mensagem interativa ou de discussão dos conteúdos da disciplina, como deveria caracterizar-se, pois a mesma apenas apresentou informações administrativas do curso e, portanto, foi postada equivocadamente num fórum de discussão obrigatório da disciplina. Da parte da tutoria, portanto, não houve, nesse fórum, uma interação que promovesse o debate e participações de todos os envolvidos na aprendizagem, segundo o que recomenda Kenski (2008).

Das duas mensagens restantes postadas por, respectivamente, duas estudantes, apenas uma foi fundamentada teoricamente no sentido de uma discussão que se espera sobre o conteúdo da disciplina, tendo, entretanto, tal mensagem ficado sem nenhum retorno da tutoria e sem o incentivo ao debate. Assim, o fórum da disciplina Pesquisa Educacional - PE de Camapuã não apresentou uma discussão interativa de destaque como deveria acontecer. Nesse polo, a interação dialética não ocorreu. Ao contrário desse polo, as interações no ambiente virtual do Pólo de Rio Brillante, tratado no próximo subitem, mais especificamente, os fóruns da disciplina PE, podem ser consideradas como dialéticas entre estudantes e tutoria a distância.

4.2.3.3 Análises das observações dos fóruns do Pólo de Rio Brillante

No Pólo de Rio Brillante, observou-se, nas mensagens para os estudantes, que a tutora a distância deu retorno, acompanhamento e/ou *feedback*, constituindo um processo interativo. Tais mensagens relacionaram-se diretamente ao assunto de discussão no fórum, isto é, sobre o conteúdo da disciplina, justificando o enquadramento desse material na categoria “Interação”.

Foram analisadas nove mensagens postadas pela tutora às respectivas postagens dos estudantes.

Por exemplo, para o estudante que postou uma mensagem sobre educação especial, ao invés do conteúdo, a tutora TDRB explicou em seu *feedback*: “[...], nenhum dos textos se refere a pesquisas em Educação Especial. Os textos falavam dos problemas em se fazer pesquisa em Educação, quando se deu o início das pesquisas no Brasil, etc.” (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDRB, 13/01/2013). Nesse retorno, a Tutora TDRB contextualiza o estudante sobre os textos para o estudo e contesta o argumento do estudante de que o material teórico apresentado situa-se no contexto da Educação Especial. Essa interação pode ser considerada dialética porque mostra uma posição contrária ao entendimento equivocado que foi apresentado pelo estudante, ao mesmo tempo em que lhe explica o contexto das teorias abordadas. A sua ação organiza o meio (VYGOTSKY, 2003), na medida em que aponta quais estudos esse acadêmico deve priorizar e observar nos conteúdos discutidos dessa disciplina.

Concomitantemente, ela esclarece os estudantes que não haviam ainda participado no fórum, mas que também tinham a mesma dificuldade, como se verifica em suas mensagens postadas e apresentadas a seguir:

Para outro estudante, a tutora TDRB articula o seu retorno à dificuldade apresentada pelo acadêmico e alerta:

[...], cuidado para não confundir problemas em relação às pesquisas com problemas educacionais em geral. Os textos falavam especificamente do primeiro tema. [...] e assim, cada área compreende os conceitos da educação à sua maneira. (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDRB, 13/01/2013),

Esse retorno dado pela tutora é o que se espera de um processo de interação num fórum de discussão. A interação dessa tutora foi a que mais aproximou-se de uma interação dialética, no sentido Vygotskyniano, em que o estudante é desafiado e orientado a pensar criticamente sobre os conteúdos da disciplina. Além da interação mostrada, a mesma tutora – TDRB - interagiu com os demais estudantes ao orientá-los no sentido do que deveriam discutir e postar no fórum, como se verifica em sua mensagem:

[...] vocês deveriam fazer comentários a respeito dos textos. Os textos falavam sobre a situação da pesquisa em Educação e os principais problemas para desenvolver pesquisa, como e quando começaram as pesquisas no Brasil, etc... (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDRB, 13/01/2013),

Essa devolutiva ou interação norteia os estudantes a debaterem sobre o conteúdo dos textos sugeridos a fim de que eles desenvolvessem, por meio das interações no ambiente, uma

ideia clara sobre os problemas da pesquisa em educação no Brasil. A tutora TDRB para apresentar uma postura no sentido da inteiração poderia ter apresentado questionamentos que suscitassem nos estudantes um debate e o aprofundamento do pensamento. A inteiração não ocorreu porque a sua mensagem mostra aos estudantes apenas o que eles deveriam fazer e não provoca um debate das ideias com questões instigantes que leve a uma relação dialética. Reiterando a análise anterior, a mesma tutora postou ainda uma nova explicação a um estudante, cuja participação no fórum não foi adequada ao conteúdo ou ao que deveria ter sido: “[...], os textos falavam sobre pesquisa em Educação e a qualidade das **pesquisas**⁵⁸... Era sobre isso que você deveria comentar.” (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDRB, 13/01/2013). A atuação dessa tutora, portanto, não se constituiu uma interação completamente dialética, mas pode ser considerada uma experiência histórico-social na medida em que a tutora permite, nesse contexto, o estabelecimento de uma relação entre os participantes, a fim de favorecer a aprendizagem dos estudantes. A experiência histórico-social influencia a aprendizagem dos participantes de curso a distância no ambiente virtual, na medida em que os estudantes compartilham os seus saberes e as dificuldades por meio da linguagem (LEONTIEV, 2003).

Para uma estudante do mesmo polo, a tutora TDRB retornou: “[...], você mencionou uma questão importante: o financiamento das pesquisas em Educação. Realmente, muitas pessoas consideram nossa área como menos importante em relação às outras, o que dificulta fazer pesquisa.” Nessa mensagem, a tutora vai além do acompanhamento a respeito dos conteúdos e faz uma participação relativa aos assuntos que tangenciam a discussão da disciplina, enfatizando o assunto de relevância aproximado ao tema em discussão.

A tutora TDRB esteve junto virtualmente aos estudantes ao responder mensagem por mensagem no fórum de discussão da disciplina PE do Pólo de Rio Brillhante, como se verifica na seguinte mensagem: “[...], você conseguiu identificar pontos importantes dos textos lidos, parabéns!”. (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDRB, 13/01/2013).

As interações dessa tutora podem ser classificadas como inteirações dialéticas, na medida em que a mesma demonstrou ter se inteirado das participações nos fóruns citados, abordando tanto conteúdos quanto dificuldades postadas pelos estudantes. Portanto, houve, nesse polo, uma interação efetiva no sentido da relação dialética, discutida no capítulo do referencial teórico dessa tese (VYGOTSKY, 2003). Nessa interação, o professor ou a tutoria estabelecem uma relação dialética não só com os participantes do AVA e dos encontros

⁵⁸ Negrito da tutora observada.

presenciais do curso, mas também com o conhecimento, ao regular o meio para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Em síntese, no polo de Rio Brilhante, a categoria “interação” ocorreu tendo em vista que todos os estudantes desse polo tiveram, de algum modo, uma resposta e/ou uma orientação da tutora TDRB no fórum da disciplina PE. Verificou-se a participação efetiva dos estudantes na discussão sobre os conteúdos da disciplina, embora os conteúdos das mensagens dos estudantes fossem sobre a disciplina, faltou-lhes referenciar teoricamente as participações. A participação efetiva dos estudantes pode ter ocorrido como resultado da participação assídua da tutora a distância, TDRB, no sentido da inteiração.

4.2.3.4 Análises dos fóruns da Disciplina Pesquisa Educacional dos polos de Água Clara, de Paranavaí e de Cruzeiro do Oeste

Nos polos de Água Clara, Paranavaí e Cruzeiro do Oeste, não houve interação com nenhum dos participantes representados pela tutoria a distância e/ou presencial.

Os estudantes criaram 55 fóruns, relativos às 55 mensagens postadas por eles respondendo às questões da disciplina, razão pela qual elas enquadraram-se dentro da categoria “resposta” no Pólo de Paranavaí. Em nenhum desses fóruns, constatou-se a presença de qualquer uma das tutorias (a distância ou presencial), do coordenador do polo ou ainda do professor da disciplina, o que caracterizou a falta de cumprimento do Projeto Político Pedagógico do curso. O referido projeto, em seu item da Fundamentação Teórico-Metodológico, menciona com relação às interações:

A aprendizagem pode 'transpor a distância temporal ou espacial' fazendo recursos às tecnologias 'unidirecionais' (um-a-um, um-em-muitos), como o livro, o telefone ou a tecnologia digital que é 'multidirecional' (todos-todos), eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Contudo, muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos 'presenciais', exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem ocorrer mesmo com os sujeitos estando 'a distância'. (PPP, 2010, p.11).

A ausência completa de um acompanhamento dos estudantes nesse polo, no sentido explicitado no PPP mencionado, caracterizou a falta de inteiração entre professores, estudantes e tutoria e a organização do ambiente educativo de acordo com a visão Vygotskyniana. Além disso, de acordo com a teoria de Vygotsky (2003), a regulação da interação numa base educativa deve ser realizada pelo professor, que, nesse caso, é representado pelos tutores a distância e presencial. Moran (2005) afirma que, para haver uma

interação considerada boa ou suficiente em um curso a distância, é preciso que os estudantes sejam acompanhados em suas atividades.

Em síntese, a tutoria dos três polos mencionados carece de uma formação que a prepare para a orientação acadêmica em cursos a distância, semelhantemente à necessidade constatada nos estudos de Preti e Oliveira (2004) ao discutirem a atuação de orientadores acadêmicos de cursos a distância.

4.2.3.5 Análises dos fóruns da Disciplina Pesquisa Educacional do Pólo de Siqueira Campos

Quanto ao Pólo de Siqueira Campos, a observação das mensagens incluídas na forma de fóruns permitiu classificá-las em duas categorias: 1) resposta e 2) interação. O fato de, nesse fórum, a tutoria a distância ter dado retornos para cada mensagem postada alterou a quantidade de análises das mensagens observadas no polo. Portanto, nesse item, são apresentadas mais análises do que nos demais nove polos, tendo em vista que, na maioria desses nove polos, a participação da tutoria nos fóruns foi mínima e, nos casos de quatro polos, nem ocorreu.

Um exemplo da categoria resposta pode ser verificado na mensagem da tutora a distância – TDSC1 à estudante ASC1, que postou uma mensagem com comentário do conteúdo da disciplina, sem, entretanto, fundamentá-la, apesar de ser uma mensagem que abriu um tópico de fórum, no qual outros colegas adicionaram mensagens:

Após a leitura e identificação das principais ideias contidas em todos os materiais lidos, o que tenho a dizer é que o nosso país tem avançado na questão educacional nos últimos tempos, mas há muito que fazer. Não bastam apenas avanços em pontos estritamente educacionais. Os dados vêm revelando que há limites para avanços se contar apenas com a educação. Políticas públicas de melhorias nas condições de vida são imprescindíveis. Uma boa parte dos jovens se divide entre estudo e trabalho, o que gera dificuldades de toda ordem para o seu itinerário educacional. Daí a evasão, a repetência e a baixa qualidade de ensino. Portanto, quem quer seja, em qualquer nível de poder, não é possível esquecer que a criação de uma sociedade mais equilibrada passa pela educação, mas não só por ela. Ela precisa de suportes sociais, sem os quais corre o risco de marcar passo, ou avançar muito lentamente. (OBSERVAÇÃO DO AVA, ASC1, 05/03/2013).

Essa mensagem foi apreciada por colegas, cujas postagens veiculavam como conteúdos frases como: “*concordo com você*”.

Para a mensagem citada, a tutora inseriu o seguinte comentário: “Fica claro que a pesquisa está em andamento e em processo de reconstrução, mas já obteve avanços, porém insuficientes para atual realidade”. (OBSERVAÇÃO DO AVA, TDSC1, 14/01/2013). A

participação dessa tutora pode ser definida na categoria “resposta” porque não se realizou como uma discussão no sentido de organizar uma inteiração, cujo objetivo é estabelecer as relações ou interações dialéticas, tanto entre os participantes quanto com o conhecimento de acordo com a visão cultural, histórica e social (VYGOTSKY, 2003). Essa mensagem não provoca uma reflexão no sentido teórico, nem promove uma discussão entre os estudantes e tutoria, o que sugere certo despreparo dessa profissional relativamente ao papel reservado para sua função no ambiente virtual de aprendizagem.

Numa mensagem para ASC2, em outro fórum, a tutora TDSC1 respondeu: *“Olá! Faltou explicar a relação da qualidade e quantidade na pesquisa”*. (OBSERVAÇÃO DO AVA, TDSC1, 14/01/2013). Apesar de a tutora ter acompanhado a participação de ASC2, verifica-se a ausência de uma interação no sentido da relação dialética contextualizada com o meio histórico, social e cultural por parte dessa tutora com a estudante e com o conhecimento. Essa participação também foi classificada na mesma categoria da mensagem anterior, isto é, “resposta”. Para que sua atuação constitua uma interação dialética, a sua mensagem deve provocar a reflexão. Ela deveria ter levantado questões no sentido do conteúdo e articulado com a teoria, como: “Olá ASC2, existe uma relação entre a qualidade e a quantidade na pesquisa? Quais seus estudos a respeito? Que autores fundamentam essa relação?” Aos demais estudantes, ela também poderia ter deixado questões para reflexão no mesmo contexto desse exemplo.

A acadêmica ASC3 apresentou uma mensagem mais elaborada, como se observa em sua participação no fórum:

O primeiro texto trata da importância de uma pesquisa feita com qualidade, ou seja, produção de conhecimentos confiáveis. Implantando então mais rigor e relevância nas pesquisas educacionais. No segundo o autor levanta hipóteses e as possibilidades de ser construída uma disciplina específica chamada educação ou ciências da educação. Suas especificidades, seus desafios, os elos entre conhecimento, práticas e políticas. Falar de pesquisa em educação no país é recente. O povo brasileiro, [...] abrindo espaços à abordagem crítica, em uma perspectiva transdisciplinar e de tratamentos multidimensionais. Ganham forças os estudos chamados de qualitativos, o exame de situações reais da sala de aula e do cotidiano da escola, levando ao conceito de cientificidade [...]. (OBSERVAÇÃO DO AVA, ASC3, 05/03/2013).

Para a mensagem apresentada, a tutora TDSC1 respondeu: “Olá! Sua contribuição foi muito efetiva para o nosso fórum e concordo quando diz que a pesquisa precisa avançar em investimento, qualidade e produção” (OBSERVAÇÃO DO AVA, TDSC1, 14/01/2013). A mensagem da tutora constituiu quase uma interação. Assim, a sua participação configura-se na categoria “resposta” porque ela apresentou uma inadequação na articulação da discussão, ao apenas afirmar; “concordo [...]”. É necessária uma intervenção que regule o meio no

sentido dialético para que contribua com os estudos da acadêmica atendida e que pode ser realizada com algumas questões cujo objetivo é propiciar a reflexão e estudos ainda melhor elaborados por parte dos acadêmicos (VYGOTSKY, 2003). Faltou à tutora TDSC1 questionar à ASC3, quais foram as fontes pesquisadas, orientando a estudante a referenciar as fontes consultadas, ao mesmo tempo em que ela poderia ter provocado uma discussão entre a estudante e os demais participantes.

No feedback de TDSC1 para a estudante ASC4, ela afirmou: “Tudo isso relatado é verdade mas, não argumentou sobre a qualidade e quantidade na pesquisa.” (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDSC1, 13/01/2013). Essa ação de TDSC1 classificada na categoria interação aproxima-se da dialética. Para tanto, faltou à tutora cobrar referências e argumentações baseadas em autoria, e também faltou a provocação aos estudantes para participarem nesse mesmo fórum, trazendo argumentações referenciadas, além de um incentivo a esses participantes no sentido de assumirem a responsabilidade da interação entre eles, conforme afirma Kenski (2008) e Palloff e Pratt (2004). A interação dialética deve abranger o professor tutor por inteiro na relação que ele estabelece com o estudante ao organizar o meio didático. É preciso provocar, pela oposição dos contrários, ou contrariedade (conceito de dialética), o movimento da reflexão e da mudança. O estudante deve ser levado não apenas a responder o certo, mas a refletir sobre o todo e o particular ou singular.

Em relação ao retorno dado pela tutora à estudante ASC5, a participação da tutora, TDSC1, classificada na categoria “resposta”, foi assim denominada em função de constituir um *feedback* superficial para ASC5 como se pode verificar: “*Não é mesmo só investimento para realizar uma pesquisa mais força de vontade principalmente*” (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDSC1, 13/01/2013). Esse retorno mostra que à tutora falta maior embasamento sobre como deve ser a sua participação no fórum. Embora ela já tenha apresentado uma atuação diferenciada da maioria dos tutores presenciais e a distância, por ter acompanhado cada resposta, verifica-se que as suas respostas não aprofundam a questão teórica da disciplina e ela não valoriza, com a sua participação, a oportunidade de promover uma interação dialética, conforme os pressupostos da psicologia histórico, cultural e social. Tal comportamento não provoca mudanças na elaboração da atividade, de forma que o estudante aprofunde o seu conhecimento a fim de alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento.

O retorno que TDSC1 postou para o estudante ASC6, caracterizado também na categoria “resposta”, foi incompleto, descontextualizado, carente de clareza e de explicação, pois apresentou uma frase com incorreção gramatical, como se averigua em sua participação

no AVA: *“Olá! Faltou vários tópicos solicitado no enunciado do fórum.”* (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDSC1, 13/01/2013).

Falta ao curso pesquisado uma melhor administração no sentido de capacitá-lo e valorizar o papel do professor-tutor para a realização das orientações acadêmicas no ambiente, conforme o que sugere Preti e Oliveira (2004). O tutor preparado deve ter o papel de organizar a base educativa, pois é esse o papel do professor, segundo Vygotsky (2003).

Portanto, esse papel vai além do trabalho dos conteúdos. Como metaforicamente comparado por Vygotsky(2003), o acompanhamento do professor deve ser semelhante aos trilhos de um trem: deve dar a direção. Mas é preciso que o professor respeite o movimento do estudante a fim de que ele mova-se sobre os trilhos. Não basta dar resposta como “isto está certo ou errado”, é preciso valorizar a experiência do estudante e organizar o conhecimento em seu meio histórico e social, de tal modo que o próprio estudante alcance a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

No geral, embora TDSC1 tenha postado retornos individuais para os estudantes dos fóruns do Pólo de Siqueira Campos, identifica-se, em suas intervenções, a falta de uma concepção dialética de interação, em que ele estabelece com o estudante a relação cultural, histórica e social no acompanhamento de suas atividades. Tais intervenções carecem de incentivo ao acadêmico para que este lance um olhar para o mundo, além dos conteúdos recomendados.

Quanto à categoria “interação” encontrada no mesmo polo, esta verifica-se na mensagem da tutora a distância TDSC2. Essa tutora assumiu metade da turma de Siqueira Campos e também postou mensagens curtas nos fóruns, tal qual TDSC1. Entretanto, as suas mensagens foram contextualizadas e de acordo com os aspectos do paradigma crítico, pois as suas intervenções direcionavam os estudantes a fazerem um posicionamento dentro de um pensamento interacionista sobre os conteúdos.

Em síntese, a atuação de TDSC1 foi caracterizada como “resposta” porque, em suas mensagens para ASC1, ASC2, ASC3, ASC5 e ASC6, ela não fundamentou a sua intervenção no sentido de contra-argumentar com indicações de referências que a apoiassem e que provocassem as discussões teóricas e dialéticas entre os estudantes. Em sua mensagem para ASC4, ela aproximou-se da categoria “interação” ao contra-argumentar com a mensagem da estudante, mas ainda faltou chamar à discussão teórica fundamentada. No próximo item, são apresentadas as análises das mensagens postadas pela tutoria a distância nos Pólos de Nova Londrina e de São Gabriel do Oeste.

4.2.3.6 Análises das observações dos fóruns de Nova Londrina e São Gabriel do Oeste

Entre os polos com maior número de estudantes (de 25 a 35 matriculados), como foi, por exemplo; o Polo de Nova Londrina, houve apenas duas participações por parte da tutoria a distância, TDNL1, cujas mensagens classificam-se na categoria “resposta”, embora tenham se relacionado ao incentivo da turma, como se pode conferir numa delas: *“Olá turma, amei o bate-papo do grupo! Parabéns pela iniciativa. Continuem utilizando esse espaço, foi um prazer ler a opinião do grupo.”* (OBSERVAÇÃO DO AVA/FORUM, TDNL1, 05/03/2013). A essa tutora, tal qual outras já analisadas, faltou também uma participação no sentido da dialética e de uma inteiração proposta nesse estudo.

De um modo geral, no Pólo de Nova Londrina, quando um estudante, em sua mensagem, referia-se à mensagem do outro, usualmente, ele fazia-o concordando com o que o outro postou. Exceto no caso de uma estudante, ANL4, em que ela identificou que seu colega havia feito uma cópia, e sua mensagem foi a seguinte: *“[...], copiar não vale!”* (OBSERVAÇÃO DO AVA, ANL4, 13/01/2013). E, nesse fórum, não houve manifestação de nenhuma espécie de nenhuma das tutorias, isto é, nem da tutora presencial e nem da tutora a distância a respeito da cópia mencionada pela estudante.

As mensagens analisadas a seguir referem-se ao Pólo de São Gabriel do Oeste. No Pólo de São Gabriel do Oeste, observou-se duas participações da tutora a distância (TDSGO), para quatro mensagens existentes no fórum postadas pelos estudantes. Essa tutora apresentou uma participação caracterizada na categoria “resposta” e que não pode ser classificada como inteiração e nem como dialética (VYGOTSKY, 2003), porque a sua mensagem não contemplou um *feedback* específico com orientação para aqueles estudantes que postaram alguma participação no fórum e também para os que postaram apenas: *“Concordo, com você [...]”* (Observação do AVA, ASGO2, 13/01/2013). Ao responder para as estudantes, essa tutora postou: *“É isso mesmo meninas, a educação é campo de pesquisa e o professor tem de ser um pesquisador procurando responder suas hipóteses e investigando seu fazer pedagógico.”* (OBSERVAÇÃO DO AVA, TDSGO, 13/01/2013). A sua mensagem foi dirigida coletivamente, isto é, tanto para a estudante que postou a discussão do conteúdo de modo fundamentado teoricamente, como também para a estudante que reduziu a sua participação à comunicação no fórum.

Esse *feedback* poderia ter sido enriquecido com questões que levassem os participantes a refletirem e suscitarem o debate. Faltou a essa tutora a atuação com o objetivo de promover a reflexão sobre os estudos da disciplina e também uma atenção a cada participante, no sentido de organizar e regular a interação, segundo Vygotsky (2003), de

forma tal que a acadêmica, que ficou sem resposta nesse fórum, pudesse sentir-se provocada, pois foi justamente essa que mais precisava de orientação conforme a sua mensagem:

Caros colegas, não sei se é o momento, mas tive pouco entendimento sobre essa matéria. Dos textos lidos: Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação e A relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação; achei-os muito complicados de se entender. RELI porem pouco tenho a acrescentar a vocês. Por se tratar de pesquisa de pesquisa, ou melhor, de investigação, deveria ser de fácil compreensão, acho que é possível melhorar a produção científica na área da educação, com os autores expondo suas ideias e colocando seu ponto de vista, sem colocar tantas citações e segundo fulano, pra beltrano..., sendo mais claros e objetivos nas teses e dissertações, se preocupando com as pesquisas qualitativas, pois geram teses e dissertações deficitárias, em razão do alto grau de maturidade teórica e refinamento. [...] (OBSERVAÇÃO DO AVA, ASGO1, 14/01/2013).

Não houve nenhuma manifestação da tutora para essa mensagem, embora tenha sido a primeira mensagem postada nesse fórum durante a execução da disciplina. A ausência de esclarecimento para essa estudante evidencia, mais uma vez, a falta de interações no fórum e também um preparo para a tutoria que a capacite para realizar o seu papel, que é a orientação acadêmica, de acordo com Preti e Oliveira (2004).

Na situação mencionada, a tutora poderia questionar de modo que promovesse uma reflexão mais aprofundada, tal qual foi sugerido nas análises das participações da tutoria nos polos já discutidos. Algumas questões, que caracterizem uma interação dialética tanto na relação com a tutora quanto em direção à dialética do conhecimento histórico e social em si, poderiam tornar a discussão satisfatória para a acadêmica em situação desfavorável, como também para as demais participantes.

Em síntese, conclui-se que, nessa metodologia e formato do curso a distância investigado, requer-se mais participações nos fóruns da disciplina no sentido de uma interação dialética em que os estudantes, a tutoria e os professores encontrem-se inteiros no ambiente virtual de aprendizagem do curso; seja no presencial ou no virtual. Tal interação no modelo da **inteiração** possibilita que todos os participantes estejam completos ou inteiros de forma a adquirir e acrescentar novos conhecimentos, favorecendo o debate coletivo e a socialização dos estudos realizados na temática proposta.

Numa visão geral das análises dos fóruns de notícias, dos fóruns de disciplinas e dos fóruns da disciplina Pesquisa Educacional, constatou-se, ao realizar uma triangulação a partir dos dados obtidos no questionário e nas entrevistas, que os limites verificados – semelhantemente ao que se sinalizou na síntese geral das análises de concepção de interação dos estudantes – também se originaram no Projeto Pedagógico do curso. Tendo em vista que a proposta pedagógica de um curso constitui o seu maior guia, acredita-se que as possibilidades

de mudanças e utilização adequada desses ambientes abrangem iniciativas que envolvem, além das inovações tecnológicas, também a capacitação dos profissionais que atuam nesses contextos.

O próximo item apresenta uma análise das respostas da tutoria presencial a respeito do seu acompanhamento aos estudantes nos fóruns das disciplinas e na relação de outros recursos virtuais utilizados no curso.

4.3 DEPOIMENTOS DA TUTORIA SOBRE A INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL - ENTREVISTAS

Os dados colhidos com a tutoria abrangeram dois momentos da coleta dos dados: 1) nos encontros presenciais, por meio das entrevistas, e 2) na observação dos depoimentos postados nos fóruns das disciplinas. Os depoimentos da tutoria já analisados no item anterior, constituíram-se de poucos dados devido à quase ausência de mensagens da tutoria presencial no ambiente e ainda as poucas mensagens da tutoria a distância, conforme análises realizadas no subitem anterior relativo às mensagens da tutoria investigadas nos fóruns da disciplina Pesquisa Educacional, da observação do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse item, serão analisados os depoimentos da tutoria presencial e da tutoria a distância, os quais obtidos nas entrevistas.

Inicialmente, são analisados os discursos das tutoras presenciais de Apiaí; TP1A e TP2A, que, ao serem questionadas durante a entrevista, se observavam os estudantes fazerem uso do ambiente virtual de aprendizagem, com o objetivo de interagir com eles e também de acompanhamento dos conteúdos das disciplinas, responderam:

Eu acho que sim. E até o fórum, eu acho que ele dá muita abertura para isso. No começo, do fórum, eu percebi quando os alunos, eles ficavam olhando o que o outro escrevia, e criavam um contexto em cima, mas não era um debate, eles não estavam debatendo, eles colocavam aquelas coisas soltas lá, fragmentadas, (e foi muito orientado para nós, a explicar para eles que o fórum não é para isso, é para discorrer o texto e colocar). Não é só concordo. É para eles verem o que os colegas escreveram. Não só falar; concordo com o fulano de tal. Eles não faziam uma interação. Ficava muito solto, então nós fomos orientando eles. Então, eles tiveram que aprender isso. Estava tendo uma coisa assim, muito mecânica, não estava tendo essa interação que é pra ter. Hoje, está tendo mais, a gente vê isso. (TP1A, fev/2011, Entrevista).

O depoimento de TP1A mostra que essa tutora observou uma evolução na interação nos fóruns criados para debate da disciplina, a partir de sua reflexão sobre o início do curso em 2008 até o ano de 2011. Ela afirma que as primeiras interações eram fragmentadas, isto é,

postagens soltas sem um direcionamento do tema em debate. Entretanto, o argumento de TP1A mostra que, para ela, o fórum é para discorrer sobre o conteúdo da disciplina e postar (“colocar”). Verifica-se que também a tutora presencial (no caso, TP1A) não tem muita clareza sobre o procedimento que os estudantes devem ter no fórum. A tutora não menciona uma discussão baseada em leituras extras, isto é, além das leituras recomendadas na disciplina.

Uma discussão teórica e coletiva no fórum, que vá além dos autores sugeridos pela professora da disciplina, parece não fazer parte das possibilidades desses fóruns. A tutora não menciona também a sua atribuição de promover um debate e uma interação dialética no sentido de organizar o meio, com a finalidade de desenvolver nos estudantes um pensamento epistemológico, cujo resultado chegue à aprendizagem.

Com relação à Tutora TP2A, ao ser questionada sobre as interações dos estudantes que observou no ambiente de seu polo, ela argumentou:

[...] concordo com você fulano. e pronto. Aí, a gente foi e disse: Não é só isso. Não é só falar que concorda. Você tem que escrever por que você concorda? Se concorda, em que ponto que você concorda e se não concorda não é só falar que você não concorda, mas, porque você não concorda e pôr a sua própria ideia. Daí, eles foram participando mais. (TP2A, fev/2011, Entrevista).

Embora o discurso de TP2A mostre que ela e TP1A orientaram os estudantes a realizarem, no fórum, uma interação dialética (incentivando, aí, a apresentação de opiniões contrárias), observa-se, nessas orientações da TP2A, a falta de clareza da sua atribuição como mediadora no sentido de promover o debate sobre a concordância ou não de uma determinada ideia fundamentada teórica e metodologicamente.

Ao orientar os estudantes a escreverem de modo a participar criticamente, por meio da exposição de suas ideias, opiniões e diálogos com os outros colegas, verifica-se que essas tutoras, embora articulem uma interação na perspectiva histórico e cultural, ainda o fazem de modo superficial em razão de continuar ausente uma base epistemológica (FREITAS, 2009).

Averigua-se, portanto, um esforço por uma interação no sentido da **inteiração**, em que os estudantes devem estar por inteiros na participação, na relação dialética com o outro, mas a aprendizagem pode ser comprometida na ausência de um sentido epistemológico dessa ação de organização do meio educativo, realizado pela tutoria, a quem ainda falta preparo a fim de que oriente os estudantes a partir de uma linha de pensamento que guie as suas práticas, conforme resultados dos estudos de Preti e Oliveira (2004).

Mesmo que Freitas (2009) afirme que os estudantes estão cada vez mais em contínuo contato com as novas tecnologias, isso não se observa para todos os estudantes e/ou cursos na

realidade da modalidade a distância, como se verificou nos depoimentos das tutoras de Apiaí ao serem questionadas sobre a interação entre os estudantes no ambiente virtual de aprendizagem do curso. A Tutora TP1A respondeu:

Muito pouco. Aqui, eles já pegaram aquela coisa assim, eu vou entrar para fazer as minhas atividades, responder o fórum. E Aquela coisa assim, eu quero me livrar logo disso. Porque eles trabalham. Tem uns que tem a carga horária de 48 horas-aulas semanais. Então, pra eles, é assim, eles entram realmente para realizar a atividade. (TP1A, fev/2011, Entrevista).

Para TP1A, os estudantes do Pólo de Apiaí evitam acessar o ambiente em função de sua carga horária profissional exaustiva. São estudantes cansados, que acessam ao curso a distância quase de madrugada, segundo depoimento da estudante ANL2, entrevistada no Pólo de Nova Londrina. Essa dificuldade é corroborada nos resultados das pesquisas de Carvalho (2006).

A tutora TP2A respondeu que, entre os estudantes desse polo, atendidos por ela, alguns moram fora da cidade e têm dificuldades de acessar ao ambiente do curso, cujos obstáculos levam-nos a usar predominantemente o e-mail para as trocas de mensagens e também o telefone, com mensagens pelo celular para obter informações a respeito do cronograma do curso. Verifica-se que as tutoras TP2A e TP1A enfrentam dificuldades para organizar a base educativa no Pólo de Apiaí, no sentido interacionista, isto é, de modo a regular a interação entre os estudantes e também entre elas e os estudantes, com o uso do ambiente virtual.

Quando realizam atividades em grupo e os membros da equipe residem em cidades distintas, o problema fica ainda maior, como se confere no depoimento dessa tutora ao ser questionada se os estudantes de seu polo utilizam o AVA:

Muito pouco, 04 ou 05. Quase nada. Eles não aprenderam ainda. Por exemplo, nós temos alunos, aqui, que moram em municípios distantes a 70 km daqui. Têm outros que moram na Barra do Chapéu. Então, nós temos alunos, aqui, de municípios distantes. E quando é para fazer trabalho de grupo, ao invés de eles falarem: eu faço o meu, você faz o seu, e daí a gente troca por e-mail. E por e-mail você põe a sua participação e devolve pra mim. Essa parte eles ainda não desenvolvem. Eles não conseguem (TP2A, fev/2011, Entrevista).

O depoimento de TP2A mostra a dificuldade dos estudantes de Apiaí com relação ao uso do ambiente virtual de aprendizagem. O PPP do curso não menciona a preocupação em preparar os estudantes para a realização do curso com uma ferramenta virtual que ainda não é dominada por todos os ingressantes da pedagogia a distância em questão. Para que a tutora

TP2A organize e regule as interações entre os estudantes dessa base educativa histórica e social, numa perspectiva Vygotskyniana, de forma a fomentar a participação e a inteiração no ambiente virtual desse curso, é importante que todos os matriculados de seu polo tenham condições de acesso ao ambiente virtual e também ao polo, ao ambiente presencial, bem como ao preparo prévio, isto é, no início do curso, com treinamento para o uso da ferramenta virtual.

Ao serem questionadas sobre como os estudantes fazem para solucionar as suas dificuldades de acesso ao ambiente virtual e também ao presencial, TP2A explicou:

É, quando eles vêm ou vão até a casa do colega que entrou. Eles mandam impresso, mas eles ainda não aprenderam a usar essa ferramenta. Eles fazem o trabalho em grupo, mas não usando a ferramenta. Eles se encontram, aqui, no polo, mas fica complicado pra eles (TP2A, fev/2011, Entrevista).

Por essa resposta, identifica-se uma falta de orientação aos estudantes no sentido de que superem os limites e acessem ao curso mesmo distante do polo. O ambiente virtual parece ser visto como um recurso extra ou alternativo para o uso daqueles que, porventura, tenham acesso e facilidade em seu manuseio. Esses estudantes não têm sido orientados a considerarem seus benefícios como a economia de recursos financeiros e de tempo em viagens até a casa do colega, bem como a rapidez da comunicação que se faz por meio da interação *online* no ambiente de aprendizagem, segundo Primo (2007). Além disso, o PPP também não é levado em conta nem por essa tutoria presencial, nem tampouco por essa(s) acadêmica(o)s.

Se, de acordo com o PPP, os estudantes obtivessem, no início do curso, disciplinas que os preparassem para dominar o uso da ferramenta, eles poderiam inteirar-se uns com os outros no ambiente virtual, efetivar a sua participação e aprendizagem a partir de uma interação dialética Vygotskyniana. Poderiam, assim, influenciar-se mutuamente de modo mais amplo, porque não apenas os colegas do grupo iriam ler as suas participações no ambiente, mas também os outros colegas dos outros grupos da turma desse curso que estudam nesse polo. Neste sentido, poderiam superar os limites e realizar a inteiração que se estabelece nas relações dialéticas históricas e sociais (FREITAS, 2009).

A tutora TP1A completou:

Até eles gostam de formar o grupo porque, daí, eles já sabem com quem eles vão ter mais contato. Como a gente fazia não é [...]. Ah, mas o [...] eu já vi, ele não participava nada, [...] fazia lá, ele só ganhava a nota. Então, eles se reúnem. Por exemplo, tem três que moram lá em Ribeira, então, os três vão fazer juntos. Então,

eles vão na casa. Mas eles poderiam até estar fazendo longe, é só escrever, mandar, corrigir, mandar, então, eles não têm isso ainda (TP1A, fev/2011, Entrevista).

O depoimento de TP1A mostrou uma complacência com o estudante que não executava as suas tarefas, “ele não participava nada” e, ainda assim, obtinha a nota na disciplina. Em razão da falta de uma metodologia específica no PPP desse curso para o preparo da didática de tutoras como TP1A e TP2A é que se observou uma diferença, e até rivalidade (em alguns casos), na atuação entre a tutoria presencial e a tutoria a distância.

Essa diferença, segundo o depoimento da tutora a distância TD1P, evidenciou a falta de preparo da tutoria presencial de alguns polos, como o de Paranavaí e Apiaí, para atender as solicitações de acompanhamento dos estudantes com dificuldades na elaboração de textos das disciplinas. A tutora a distância TD1P de Paranavaí pontua que enviava mensagens para a tutora presencial de Paranavaí, informando as dificuldades de determinados estudantes que precisavam de acompanhamento presencial e não recebia retorno. Sobre esse problema de interação entre tutoras, envolvendo as dúvidas dos acadêmicos, o depoimento da estudante de Nova Londrina (A3NL) confirma tais dificuldades:

[...] Porque, às vezes, o que acontece, nós temos dúvidas, essas dúvidas são trazidas para as tutoras presenciais e as tutoras presenciais mandam essas dúvidas pras tutoras a distância. Que, muitas vezes, e talvez, eu não sei se vai ou se não vai, mas, pelo menos, eu acredito que corram atrás dessas informações que quando chegam até nós, realmente, não são satisfatórias. Ao menos que o professor esteja ali disponível pra gente. (A3NL Entrevista, março/2011).

O depoimento de A3NL é corroborado com o discurso da estudante A1NL, ao afirmar que a interação entre as tutoras a distância e presencial não tem funcionado, porque, quando a solução para a sua dúvida chega, não é satisfatória. Esse fato contribui para que ocorra uma distância ainda maior entre estudantes e tutoria a distância, como pode ser confirmado no depoimento de TD2P, que corrobora o de TD1P, ao afirmar que os estudantes viam-na como uma “professora carrasca” em função do rigor nas suas correções de atividades e provas. Os depoimentos dessas tutoras comprovam a necessidade de desenvolver, no ambiente virtual de aprendizagem, a cultura do *online* (BELLONI, 2001), no sentido de favorecer o “estar junto virtual”, mencionado por Valente (2003).

Reafirmando a falta de domínio de uso da ferramenta virtual do ambiente de aprendizagem, a Tutora Presencial 2 de Apiaí argumentou ainda:

Eles não aprenderam. Daí, quando tem, por exemplo, em Iporanga, que é um aluno com alguma dúvida, ou que tem dificuldade, e uma que é uma da minha turma e

outra da turma da [...] não dá para fazer junto. Eles têm dificuldade de juntar (TP2A, fev/2011, Entrevista).

O depoimento de TP2A evidencia que o curso fica ainda mais difícil quando um grupo de estudantes precisa fazer um trabalho e nenhum elemento do grupo dispõe-se a utilizar o AVA, mesmo numa situação em que cada um reside numa cidade distante uma da outra. A dificuldade é maior sem o apoio do ambiente virtual de aprendizagem. O depoimento dessa tutora apresenta a dificuldade de forma tal que o ambiente virtual é completamente ignorado.

Para esses estudantes, mencionados no depoimento de TP2A, é como se o ambiente virtual de aprendizagem não existisse. Porém, a cobrança das atividades dá-se em tempo real, assim como a sua avaliação pela tutoria a distância também é realizada em tempo real, considerando o uso do ambiente *online*. Assim, os estudantes que não utilizam o AVA ficam em desvantagem e atrasados em relação aos colegas que usam o ambiente virtual do curso. Essa situação pode ser uma das causas porque tantos estudantes desse curso tiveram que fazer as disciplinas em reoferecimento, segundo o depoimento de PDPE. Verifica-se, nesse curso, a falta de uma atenção especial ao que Gatti (2005) destaca sobre a importância de informar, com clareza, aos estudantes sobre programas a distância, que se requer como pré-requisito ao curso saberes e a posse de recursos tecnológicos que serão de uso obrigatório durante a sua realização.

As ausências de mensagens no fórum por parte da tutoria destacaram-se, foram observadas e indicam que, nesse curso, alguns estudantes têm razão quando afirmam, nas entrevistas e nos depoimentos das respostas do questionário, que eles sentem-se sozinhos, sem o acompanhamento dos professores e, em alguns casos, até sem o apoio da tutoria.

No caso de Apiaí, apesar do acompanhamento e da presença constante das tutoras, como elas mesmas afirmam, essa presença não é eficaz, na medida em que elas são complacentes com algum estudante que não participa da elaboração do trabalho, mas, mesmo assim, obtém nota para aprovação. Esse tipo de atuação indica falta de preparo das tutoras que, embora presentes, não estão aptas para o acompanhamento adequado aos estudantes no polo de Apiaí.

Para Vygotsky (2003, p. 76), “o papel do professor do ponto de vista psicológico, é organizar, regular e controlar suas interações com o educando”. Além desse teórico, também Moran (2005) afirma que um curso a distância de qualidade destaca-se por uma boa interação entre os seus participantes.

A coordenação de tutoria, em entrevista, foi questionada sobre a falta de interação entre professores, coordenação e tutoria nos fóruns. A resposta dada foi categórica: os fóruns

servem aos estudantes para o depósito das atividades. Segundo esse coordenador, os fóruns deixaram de ter o caráter de discussão em razão das diversas reclamações que a coordenação observou nas mensagens postadas neles.

Entretanto, observou-se que, no ambiente virtual, os fóruns continuaram sendo intitulados: “Fóruns de Discussão obrigatórios”, como mostram as figuras 6 (seis) e 7 (sete), já analisadas. Esse fato mostra que a administração do curso não está preparada para informar, com clareza, os papéis e as atribuições de cada participante no ambiente virtual do curso, conforme o que recomenda Gatti (2005). A referida autora esclarece que as atividades e as atribuições dos participantes de cursos a distância devem ser especificadas no ambiente e nos informativos aos estudantes, de forma clara e objetiva, para não deixar dúvidas sobre o que cada um precisa realizar e dar conta.

Na ausência de um fórum para comunicação entre os estudantes e a coordenação de tutoria, os estudantes continuaram a reivindicar e reclamar da ausência de atendimento por parte dos professores das disciplinas e, em alguns casos, também da tutoria a distância e presencial nos fóruns específicos da disciplina, cuja finalidade não era essa. Esses dados mostram que a coordenação do curso tem enfrentado problemas para realizar as aulas assíncronas em EaD e também no atendimento relativo à interação entre os estudantes do curso e os três segmentos de docência: tutoria presencial, a distância e docente titular da disciplina.

Algumas questões surgiram a partir das análises dos depoimentos da tutoria: Os estudantes sabem usar o fórum? Será que eles têm um conceito adequado de utilização do ambiente virtual do curso? Tais questionamentos foram respondidos pelos depoimentos das tutoras TP1A e TP2A.

Não há justificativa para o injustificável (ALONSO, 2010). Uma disciplina que esteve no ambiente por quase um ano, dada a sua importância para o curso, como é o caso de Pesquisa Educacional, careceu de, ao menos, um docente direcionando as suas discussões nos fóruns. Há três docentes para o acompanhamento dos estudantes nesses fóruns: o tutor a distância, o tutor presencial e o professor, mas nenhuma mensagem do professor da disciplina, do que se deduz não ser possível, então, a esse professor a realização a contento do seu papel nos espaços e mensagens observadas. A proposta pedagógica desse curso prevê a interação entre professores e estudantes e entre tutoria e estudantes, anunciando uma metodologia interacionista para tais procedimentos.

Ressalta-se que a proposta mencionada não prevê interação entre turmas, o que caracteriza a grande quantidade de fóruns abertos na disciplina investigada, cada fórum contendo poucas mensagens de estudantes, pouca interação ou quase nenhuma. O formato do

ambiente também não possibilita a interação entre fóruns, nem entre estudantes de turmas distintas, isto é, de outros polos na discussão da disciplina. Observa-se que o ambiente permite ao estudante “enxergar” *online* outros colegas quando esses também estão *online* no ambiente. Entretanto, eles não têm interagido com esses outros participantes do ambiente, conforme se verificou em depoimento do estudante de Siqueira Campos.

Depreende-se das análises realizadas, e da observação dos fóruns no ambiente, que falta uma coordenação de tutoria efetiva sobre as ações de tutoria nos fóruns. Os papéis de coordenação dos fóruns e de acompanhamento dos estudantes não podem ser relegados ou abandonados conforme afirma Gatti (2005). O curso em estudo tem sua metodologia prevista no seu projeto político pedagógico. Entretanto, as análises mostraram que o curso não tem sido adequadamente organizado de acordo com os pressupostos interacionistas anunciados em sua proposta pedagógica. Observou-se, ainda, com relação ao projeto político pedagógico, que ele não tem sido atualizado de acordo com as últimas alterações aplicadas ao regimento e ao estatuto da Instituição, aos quais está vinculado, o que contribui para ações desatualizadas e inadequadas nesse curso.

Essas análises revelaram que o curso tem problemas tanto na sua concepção quanto na formação da equipe gestora e pedagógica para propor, implementar, acompanhar e mediar os diferentes espaços de interação no curso, como o fórum, *chat*, *e-mail* e encontros presenciais.

4.3.1 Concepções de interação segundo a tutoria presencial

As entrevistas ao corpo de tutoria abrangeram também dois momentos distintos: primeiro, com a tutoria presencial e, depois, com a tutoria a distância. A tutoria presencial envolveu o corpo de tutores que atende presencialmente nos polos do curso nas 10 cidades mencionadas. A tutoria a distância é composta por 14 tutores que atendem somente pelo ambiente virtual, havendo, ocasionalmente, um tutor a distância ou outro que tenha atendido no polo durante a realização de aulas da disciplina de algum professor, após preparo para essa finalidade. Na próxima seção, são apresentadas as discussões e análises das concepções de interação da tutoria presencial.

O roteiro de entrevistas continha três itens com grupos de questões: 1) A identificação do sujeito e sua formação, 2) A utilização do ambiente virtual de aprendizagem e 3) A concepção de interação. As análises das concepções de todas as tutoras dos 10 polos foram realizadas a partir das categorizações dos discursos da tutoria entrevistada de acordo com a visão de Bardin (2006) e tais categorias estão sintetizadas na Tabela 11 a seguir.

A Tabela 11 apresenta o quantitativo das categorias da interação extraído das entrevistas à tutoria presencial.

Tabela 11 – Categorias da concepção de interação na visão da tutoria presencial

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Comunicação	06
Contato	04
Diálogo	03
Relação	01
Interligação	01
Suporte	01
Indefinida	01
Total	15

Organização: Batista e Gobara (2012)

Os 15 professores tutores analisados foram identificados por siglas: como TP1A e TPSGO, que significam, respectivamente, tutor presencial 1 (um) de Apiaí e Tutor presencial de São Gabriel do Oeste. A sigla TPCG refere-se à única tutora presencial de Cidade Gaúcha e as siglas: TPA1CO e TPA2CO relacionam-se às Tutoras presenciais A1 e A2 de Cruzeiro do Oeste, enquanto TP1NL, à tutora presencial 1 (um) de Nova Londrina. No próximo subitem, estão as análises dos depoimentos sobre a concepção de interação da tutoria presencial.

4.3.1.1 Análises dos depoimentos da tutoria presencial

Verificou-se que seis, entre quinze tutores, concebem interação como comunicação: “Eu acho que comunicação, ali, é a primeira coisa né, pra você realmente interagir com a pessoa tem que ter comunicação, e a comunicação tem que ser eficaz (...).” (Entrevista, fev/2011, TP1A). Para essa tutora, a interação suficiente é a que permite a comunicação efetiva, eficaz. Tal comunicação pode ser configurada como uma interação dialética na medida em que os participantes do contexto educativo estão inteiros e dialogam entre si e com o conhecimento.

Na categoria de comunicação, interação pode ser também a troca de informações, diálogos, discussões, segundo o discurso do tutor presencial do Pólo de São Gabriel do Oeste: “(...) é essa troca, assim, de informações, diálogos, discussões. De o aluno poder conhecer os outros, interagir sobre o curso” (Entrevista, fev/2011, TPSGO). A concepção de interação como comunicação também é identificada nos depoimentos da tutoria, tal qual o encontrado

nos discursos dos estudantes. Numa visão Vygotskyniana, a interação ocorre a partir da regulação do meio por parte do professor.

Na categoria de contato, a interação foi definida tanto como contato presencial quanto como contato *on-line*, o que se confere nos respectivos depoimentos: “*É todo aquele contato que a gente tem com o aluno, desde uma motivação que a tutora presencial tem que levar para eles, (...)*” (TPSC1, entrevista em fev/2011); e também no discurso: “*contato, não só físico, mas o fato de você estar expondo, e alguém estar respondendo, isso seria interação, não só físico*” (TP1NL, entrevista, mar/2011). Essa concepção mostra uma noção de interação no sentido do estar junto virtual, que é discutida por Valente (2003).

Para a tutora do Pólo de Cidade Gaúcha: “*(...) interação (...) é tudo, porque ela é o suporte, (...)*” (Entrevista, TPCG, fev/2011). A concepção de interação como suporte evidencia um entendimento do papel da interação como relevante nos contextos virtuais. Demonstra que a tutoria virtual é chave nos processos de ensino e aprendizagem em EaD, conforme as ideias de Rivilla, *et al.* (2010, 2011).

Outros depoimentos de duas tutoras presenciais mostraram que há incertezas por parte delas sobre o que é a interação, ou sobre o que deveria ser, de acordo com os seus discursos: “*trocar ideias, seria isso?*” (Entrevista, TPA1CO, fev/2011). Essa resposta denuncia dúvida ou receio de manifestar uma ideia inadequada ou confirmá-la, ao devolver a pergunta para a entrevistadora. Esse comportamento sugere, conforme Marques e Cavalcanti (2009), uma preocupação legítima de professores sobre o seu valor; nele, o modelo de aprendizagem muda da transmissão para a interação.

A tutora A2, do Pólo de Cruzeiro do Oeste, embora apresente, inicialmente, uma dúvida sobre o que seria a interação, parece superar a falta da definição ao manifestar: “*Seria o professor que está lá, a distância, o aluno que está aqui, sei lá, Só (...) que o aluno a distância aprende muito mais do que o aluno presencial (...) E quem diz que aluno a distância não aprende, é mentira. Aprende. Muito*” (Entrevista, TPA2CO, fev/2011). A tutora aponta o preconceito existente de que EAD não promove a aprendizagem esperada. Marques e Cavalcanti (2009) observam que a EaD, hoje, é diferente da educação a distância do passado.

Verifica-se assim, nessa pesquisa, até que ponto os processos supostamente “interativos” entre professores e estudantes estão ocorrendo para a formação desses sujeitos. Sobretudo, nesse caso, em que há ausência física e virtual do professor, ainda que haja o tutor virtual. Em outros contextos, essa temática foi objeto de análise por pesquisadores, como Alonso (2010, p. 86), a respeito dos sistemas de EaD e a sua coexistência com outros sistemas como o comunicacional, “que permite a interação entre alunos/professores/tutores, e o

acompanhamento e avaliação, para se promover a validação do processo ensino/aprendizagem (...).”.

Segundo Belloni (2001, p.27-28), o papel do professor deve ser redimensionado a fim de atuar de forma crítica e em mediação junto aos estudantes de EaD: “(...) O professor tende a ser amplamente mediatizado, como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinados aos estudantes a distância, (...) e mediador entre estes meios e os alunos”.

No mesmo pensamento Vygotskyniano, Freitas (2009, p.02, grifo nosso) vê a prática docente com o uso das tecnologias dentro de uma finalidade de “criar outras formas de aprendizagem: **uma aprendizagem compartilhada, que propicia o diálogo vivo em suas tensões, conflitos e novas formulações**”. E, corroboram esse pensamento, as ideias de Almeida e Prado (2003, p.82) ao afirmarem que os processos interativos na EaD são essenciais para o desenvolvimento de atitudes no estudante, de ações com autonomia e seriedade, contribuindo tanto no seu próprio processo de aprendizagem quanto no de seus colegas.

Em síntese, verificou-se que os professores tutores, como é o caso de TPA1 e TPA2, ainda não estão cientes de que o seu papel na organização do meio educativo é relevante, conforme as ideias de Vygotsky (2003, p. 76-79), sobre a importância do papel do professor como “incomensuravelmente maior”.

Em relação à tutoria a distância, os dados estão analisados no próximo subitem.

4.3.2 Concepções de interação segundo a tutoria a distância

Foram entrevistadas quatro tutoras a distância no período de dezembro de 2011 e janeiro de 2012. Tais tutoras atendem o curso na sede da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância localizada em Campo Grande, MS. Essas tutoras foram contatadas por *e-mail* e suas entrevistas agendadas também de forma *on-line*, mas realizadas presencialmente e registradas com a utilização de um gravador digital, no período de fevereiro e março de 2012.

O roteiro de entrevistas apresentado nos apêndices era o mesmo que se aplicou para a Tutoria Presencial e para a Tutoria a distância. As análises, que são apresentadas nessa seção, tratam da questão: “Em sua concepção, o que é interação em um curso a distância?”

A identificação das tutoras entrevistadas seguiu o critério da criação de siglas para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. Assim, TD1P refere-se à tutora a distância 1 de Paranavaí, TD2P a Tutora a distância 2 de Paranavaí, e TDAC significa a única Tutora a distância de Água Clara. Quanto à metodologia de categorização dos elementos do discurso,

foram adotados os procedimentos realizados nas categorizações dos depoimentos da tutoria presencial e dos estudantes, isto é, utilizando-se as ideias de Bardin (2006).

As categorias encontradas sobre a interação, nesse item, foram: “Relação”, “Comunicação” e “Contato” cujos significados são, respectivamente: “relacionamento entre professor e estudantes”, “troca de ideias” e “escutar o outro e falar ao outro”.

4.3.2.1 Análises dos depoimentos da tutoria a distância

Sobre a categoria “Relação”, a Tutora a Distância 1 de Paranavaí, TD1P, respondeu: *“Interação passa pela relação educando e educador”*. (Entrevista, jan/2012). Para essa tutora, o relacionamento que se estabelece entre professores e estudantes tem o significado de interação. Esse depoimento está de acordo com as ideias de Gatti (2005) sobre a importância do trabalho interativo entre educadores e educandos no sentido de envolver os estudantes a fim de acompanhar um trabalho avaliativo da aprendizagem.

Ainda na categoria “Relação”, e no mesmo modo de pensamento, respondeu a tutora TD2P: *“A interação, para mim, é uma relação, é um relacionamento, a gente tem um relacionamento professor-aluno [...]”*. (Entrevista, fev/2012). A visão dessa tutora apresenta concordância com a argumentação interacionista de Freitas (2009), de que é na relação com o outro que o conhecimento é construído. Essa perspectiva Vygotskyniana pressupõe relações sociais dialéticas que culminam na inteiração entre os participantes do curso.

Na categoria “Comunicação”, o depoimento da Tutora a distância TD1AC foi que interação é: *“Trocar ideias”*. (Entrevista, jan/2012). Verificou-se que essa concepção simplificou o papel da tutoria e dos professores. E a pergunta que se faz é: Seria essa forma simplificada de compreender a interação uma das razões por que se encontrou apenas sete estudantes durante o encontro presencial no polo dessa tutora? Observou-se que, para a tutora analisada, falta um embasamento teórico de acordo com as ideias de Preti e Oliveira (2004), cujo pensamento trata a interação como a mediação que também contribui para os processos de aprendizagem. Essa concepção de interação, como troca de ideias, foi apresentada também pela tutora presencial do Pólo de São Gabriel do Oeste, TPSGO, mas, aquela tutora foi além em sua conceituação de interação ao afirmar que interação é, além da troca de informações, ter diálogos e discussões. O **Quadro 1TD** mostra um resumo das categorias encontradas nos depoimentos da tutoria a distância.

QUADRO 1TD – Síntese das concepções de EAD de 04 tutoras a distância

Professoras Tutoras a distância	Categorias
TD1P	Relação
TDAC	Comunicação
TD1CO	Contato
TD2P	Relação

Organização: Batista e Gobara(2012)

Verificou-se, nas análises dos discursos, que embora a tutoria a distância apresente concepções de interação relevantes, categorizadas como diálogo (“comunicação”), relação (“relacionamento”) entre os participantes e o ouvir, escutar o outro (“contato”), ainda não está preparada teoricamente para o exercício de uma “boa interação”, segundo o que indica Moran (2005). Os resultados das análises dos depoimentos dos estudantes e também dos retornos da tutoria no ambiente virtual, nos fóruns da disciplina Pesquisa Educacional, mostraram uma diversidade de problemas com relação à interação entre eles e a tutoria a distância e também com a tutoria presencial. Assim, se a tutoria a distância e a presencial também demonstram conhecer os caminhos que levam à interação necessária para a aprendizagem, há que se perguntar: Por que essa concepção de interação manifestada nas entrevistas não é realizada? Outras questões levantam-se diante das constatações que se chega após as análises exaustivas dos depoimentos de todos os participantes desse curso. Há solução para os problemas da tutoria? Até que ponto deseja-se solucionar esses problemas?

Em síntese, as categorias de interação apresentadas pelas tutorias presencial e a distância mostraram os limites relativos à preparação dos profissionais de tutoria do curso. Os limites que se destacam na concepção da tutoria presencial e a distância relacionaram-se, no caso da tutoria presencial, desde as concepções de interação como: “Interligação”, “Suporte” e “Indefinida” até as suas práticas observadas nos fóruns do ambiente virtual. Em relação à tutoria a distância, os limites mostraram-se mais no que se refere às análises de suas poucas práticas no ambiente virtual, tendo em vista que essas tutoras apresentaram concepções como: “Relação”, “Comunicação” e “Contato”, cujos significados, se praticados, poderiam ter resultado em maior interação entre os participantes do curso.

As possibilidades para esse corpo de tutoria tal qual para os estudantes e com relação às potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem apresentam-se na medida em que a organização do curso prepare uma proposta em cujo bojo contemple-se o efetivo preparo da tutoria tanto a distância quanto presencial e também defina detalhadamente as atribuições e a metodologia a ser seguida para a realização das atribuições dessas tutorias.

O próximo subitem enfoca as concepções de interação na visão de duas professoras titulares e uma professora auxiliar entrevistadas.

4.4 CONCEPÇÕES DE INTERAÇÃO DAS PROFESSORAS

Os dados relativos às concepções de interação das professoras entrevistadas foram colhidos a partir de dois instrumentos: 1) Entrevistas e 2) Observação das postagens de mensagens no ambiente virtual de aprendizagem do curso. O próximo subitem trata a concepção de interação das professoras a partir de seus depoimentos nas entrevistas.

4.4.1 Concepção de interação na visão de três professoras do curso

As categorizações referentes aos depoimentos das professoras da disciplina Libras e da disciplina Pesquisa Educacional foram elaboradas a partir das concepções delas e que foram obtidas nas entrevistas. As três professoras escolhidas, representando 10% dos professores do curso, foram duas titulares (efetivas da instituição) e uma auxiliar externa. Os critérios de preservação da identidade das pesquisadas em conformidade com os regulamentos éticos foram os mesmos já utilizados nas outras dimensões de sujeitos, isto é, com a criação das siglas: P1DL que significa Professora 1 da disciplina Libras, assim como P2DL, significando Professora 2 da disciplina Libras e PDPE, cujo significado é Professora da disciplina Pesquisa Educacional. Os três depoimentos analisados produziram três categorias: “Conhecimento”, “Relação” e “Diálogo” cujos significados são, respectivamente: “construção do conhecimento”, “relacionamento entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes” e “comunicar, questionar”.

Sobre a primeira categoria, a Professora P1DL, ao ser questionada sobre o que é interação, afirmou: *“A: interação do próprio conhecimento, acho, isto faz parte de uma proposta de interação”*. (Entrevista, set/2011). Para essa professora, a interação relaciona-se ao conhecimento e não aos sujeitos. Na linha de pensamento interacionista, Freitas (2009) afirma que o estudante chega ao novo conhecimento pela intervenção de outro colega (mais experiente) ou do professor. A resposta de P1DL evidencia uma concepção de interação do ponto de vista epistemológico, isto é, do conhecimento em si, ignorando a interação sobre a qual se perguntou, que envolve os participantes do curso, tendo em vista as dificuldades encontradas e apresentadas por estudantes e tutoria. A professora P1DL não aprofundou a sua resposta, o que pode indicar insegurança para tratar o assunto, cuja complexidade já foi

enfrentada por professores participantes das pesquisas de Preti e Oliveira (2004), e cujos resultados apontam que a insegurança de professores a distância é decorrente da falta de capacitação para atuar nas atribuições dessa modalidade de educação e na cultura *online*.

Na categoria “Diálogo”, a professora P2DL afirmou: “*ensino a distância com esse ambiente, [...] É por esse meio que eles vão dialogar*”. (entrevista, set/2011). O depoimento dessa professora mostra que a mesma não respondeu claramente a pergunta. Ela associa a interação ao ambiente virtual de aprendizagem. Entretanto, verifica-se a ausência de uma articulação entre o uso do ambiente e as relações sociais e dialéticas entre os participantes do curso nesse meio. Embora ela mencione o diálogo, a resposta sugere confusão na concepção de interação. Preti e Oliveira (2004), Gatti (2005), Alonso (2010) e Belloni (2001) têm demonstrado, em suas pesquisas, que os professores de EaD ainda, nos dias de hoje, carecem de preparo a fim de que tenham clareza sobre as suas atribuições e responsabilidades na educação a distância, que se faz com o uso de programas e sistemas tecnológicos avançados.

Numa visão Vygotskyniana, observa-se que falta aos docentes de EaD uma reflexão epistemológica sobre a relevância e a responsabilidade que detêm ao executarem os seus papéis.

Finalmente, no que concerne à categoria “Relação”, a professora PDPE afirmou:

Eu acho que não deveria haver diferença de interação entre modalidades, você tem a questão da relação professor/ aluno da relação aluno/aluno da relação desses sujeitos todos no ambiente Educativo, então o fato de você estar mediando esses elementos por tecnologias não deveria ser um elemento diferencial no sentido da proposta teórica metodológica só que a diferença se dá porque nós não temos ainda ferramentas, não temos recursos humanos e não temos condições de infraestrutura adequadas para que esses elementos realmente eles possam contribuir para que você tenha um processo de interação. (Entrevista, fev/2012).

O depoimento de PDPE denuncia a falta de estrutura em que a EaD realiza-se e, embora ela justifique que a interação deveria ser a mesma do presencial, verifica-se que, na prática, essa interação não ocorre porque as especificidades da EaD não podem ser tratadas com as mesmas considerações do presencial.

Gatti (2005) afirma que um sistema de certificação na educação a distância deve ser planejado de forma a levar em conta a estrutura, os recursos humanos e as condições necessárias para essa modalidade.

O Quadro 1P mostra a síntese das categorias de interação encontradas e analisadas nos depoimentos das professoras entrevistadas.

QUADRO 1P-Síntese das Categorias da Interação - visão dos professores

Professoras	Categorias
P1DL	Conhecimento
P2DL	Diálogo
PDPE	Relação

Organização: Batista e Gobara (2012)

Averiguou-se, nas análises dos depoimentos das professoras questionadas, que elas manifestaram os saberes para realizar uma “boa interação” de acordo com as propostas de Moran (2005) e apontaram problemas estruturais no sentido de justificar a má qualidade da interação que se constata no curso em estudo. A professora PDPE afirmou que aqueles problemas são, reconhecidamente, razões que emperram um processo interativo satisfatório no ambiente virtual de aprendizagem. Mas se esqueceu de mencionar o PPP, cujas análises permitiram a verificação de que a proposta pedagógica do curso pode ocasionar o seu direcionamento equivocado, caso essa não esteja delineada de acordo com uma metodologia detalhadamente formulada e realizável.

Portanto, de acordo com a observação do ambiente do curso – as ferramentas que o curso disponibiliza e a sua organização –, os processos interativos encontrados evidenciam que as interações são factíveis, ainda que a estrutura seja precária e os recursos humanos não pareçam ser suficientes. Há que se concordar que o diálogo não substituível, apontado por Alonso (2010), necessário em cursos a distância, pode ser realizado com o que se tem disponível e com o que se tem utilizado de dispêndio por parte da iniciativa governamental para o sustento desse curso.

Verifica-se ainda que as interações entre os participantes de curso a distância podem ser realizadas na perspectiva da inteiração, isto é, numa ação em que todos estão inteiros nas relações dialéticas que se estabelecem tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto nos encontros presenciais do curso. A interação dialética, na perspectiva Vygotskyniana apresentada, é possível a partir das estruturas existentes nos polos e no curso estudado. Assim, a infraestrutura encontrada não se constitui limite intransponível para a realização de interações entre os participantes do curso pesquisado.

Até mesmo PDPE, responsável pela disciplina Pesquisa Educacional, não atuou, com clareza, no ambiente virtual de aprendizagem do curso, ao permitir que a mensagem inicial no fórum de sua disciplina fosse apresentada sem a sua assinatura, e não explicitasse a metodologia do debate virtual dos conteúdos de sua disciplina.

Nas entrevistas com os professores, indagou-se sobre a participação dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem. A Professora PDPE, titular da disciplina pesquisada, respondeu:

A Tutora, por exemplo, de Apiaí, com ela foi extremamente difícil trabalhar a disciplina lá [...] que, a todo momento, ela dizia para mim e para os alunos que nem na especialização dela tinha sido requerido tudo aquilo e que a gente estava pedindo coisas que não eram praticáveis ou que não eram cabíveis para a graduação. Então, é uma dificuldade. (PDPE, Entrevista, fev/2012).

O depoimento de PDPE evidencia a dificuldade vivenciada por ela em relação ao despreparo da tutora presencial de Apiaí para dar conta do acompanhamento aos estudantes. Belloni (2001) já destacava, desde o início da última década, a dificuldade de professores da modalidade a distância com relação as suas atribuições nesse novo contexto educativo e a necessidade de criar-se uma cultura de educação a distância. O depoimento de PDPE mostra que esse problema ainda persiste. Os professores tutores, como é o caso de TPA1 e TPA2, ainda não estão cientes de que o seu papel na organização do meio educativo é relevante, conforme as ideias de Vygotsky (2003).

Em questionamentos feitos durante a entrevista com a professora da disciplina Pesquisa Educacional, o problema da participação equivocada nos fóruns foi levantado e a professora respondeu que a estrutura posta na EaD, dessa instituição, responsável pela oferta desse curso, tem sido articulada pelos órgãos de fomento do curso e estudada pelo núcleo docente estruturante. Segundo o seu depoimento, as orientações e o encaminhamento do curso, bem como as diretrizes de contratação de pessoal docente, não permitem a contratação desses profissionais em número suficiente para a execução de uma metodologia que possibilite uma maior participação do professor nesses fóruns.

De acordo com as orientações da UAB, o número de docentes para a interação na disciplina são três, distribuídos nas atribuições de professor, tutor a distância e tutor presencial, entretanto, na prática, isso não acontece. Para que as interações ocorram, é preciso atender a demanda estudantil que acontece numa proposta interacionista, como é anunciado no PPP do curso em estudo. Palloff e Pratt (2004, p. 141) afirmaram que, para haver um alto grau de interação em uma comunidade estudantil *online*, é preciso que os professores do curso estejam atentos a três prioridades *online*: “incentivar e desenvolver um sentido de comunidade, manter os estudantes envolvidos com o curso e com os colegas e capacitá-los para adotar e manter o processo de construção da comunidade” de aprendizagem.

Sintetizando as concepções de interação das professoras entrevistadas, observou-se que, embora as suas concepções de interação envolvam os termos como “Conhecimento”, “Relação” e “Diálogo”, falta, para uma delas – P1DL –, a articulação da concepção de interação com os participantes do curso. O seu depoimento mostrou limites ao considerar a concepção de interação como conhecimento, esquecendo-se das relações sociais e históricas que devem ocorrer entre os participantes do curso.

Assim, uma articulação de todas as categorias analisadas mostra que a maior parte dos participantes do curso almeja uma efetiva interação, entretanto, a não realização de uma interação dialética no sentido da inteiração impõe que as possibilidades com relação à proposta pedagógica sejam levadas em consideração para os cursos vindouros, durante a elaboração do novo projeto pedagógico desses.

O próximo capítulo – 5 – trata das características, dos limites e das possibilidades de interação na pedagogia investigada.

5 INTERAÇÃO ESPERADA NA FORMAÇÃO INICIAL A DISTÂNCIA

Nesse capítulo, retoma-se a pergunta de pesquisa no sentido de respondê-la diante dos dados levantados e analisados: Quais são os limites e as reais possibilidades de interação tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto nos encontros presenciais do curso de formação inicial de professores pesquisado na instituição pública de ensino superior?

Sob a luz do referencial Vygotskyniano, defende-se, nesta tese, que o conceito de interação adequado para cursos a distância, em particular o curso de pedagogia a distância, campo do objeto de investigação desta pesquisa, deve apresentar características de uma relação dialética entre os sujeitos, estudantes, professor e /ou professor tutor, em que cada sujeito que participa dessa relação estabelece uma ação de inteirar-se do contexto sociocultural e do campo das ideias em debate para possibilitar, por meio da mediação dialógica, a apropriação de novos conhecimentos pelos estudantes. Esse processo constitui a **inteiração** ou **interação dialética**, concebida e proposta, aqui, como uma interação constante entre todos os participantes do curso, de forma que todos estejam completos ou inteiros em todos os espaços e discussões no ambiente de aprendizagem, tanto virtual quanto presencial, para viabilizar a apropriação de novos conhecimentos, mediada pela ação dialógica entre os sujeitos.

O presente capítulo está organizado em 03 itens: Características, Limites e Possibilidades da interação na formação inicial a distância investigada nesta pesquisa. Iniciando esse capítulo, são apresentadas as características da interação no curso investigado.

5.1 DAS CARACTERÍSTICAS

A interação em ambiente virtual de aprendizagem, na concepção geral dos estudantes do curso pesquisado, é caracterizada como uma comunicação, na qual deve haver a troca de conhecimentos, de opiniões, de experiências e, como consequência, estabelece-se uma relação entre os sujeitos. Embora a maioria veja a interação com essa conotação, o que ocorre, tanto no ambiente virtual quanto nos encontros presenciais do curso pesquisado, é uma grande expectativa pela presença do professor, o que não pode ser absolutamente entendido como interação com características dialógicas em que os participantes do curso estabelecem, de fato, uma relação dialética entre eles e também com o conhecimento.

Para a tutoria presencial, a interação que ocorre nesse curso está mais centrada nas relações interativas presenciais que acontecem nos polos – para a discussão das atividades e

também para o acompanhamento dessa tutoria aos estudantes – do que no ambiente virtual de aprendizagem. Segundo os resultados dos depoimentos analisados no capítulo anterior, a tutoria presencial, quando está distante, comunica-se com os estudantes do curso mais por intermédio de outros recursos como o telefone fixo, o celular, o MSN e o Orkut, sendo o conteúdo dessa interação composto por avisos e lembretes a respeito da realização dos encontros presenciais do curso e, mais precisamente, sobre o cronograma desses encontros.

Portanto, verifica-se **entre estudantes e tutoria presencial** uma característica básica de interação que se realiza na troca de mensagens via celular e por meio dos recursos extras, **fora do ambiente virtual do curso**, com o objetivo de comunicar a programação dos encontros presenciais das disciplinas no polo, bem como do cronograma de entrega das atividades no ambiente virtual e no presencial. Essa característica evidencia uma interação virtual no ambiente do curso carente da participação da tutoria presencial. Tais evidências contribuem para a identificação de alguns limites nos processos interativos que ocorrem entre os participantes do curso pesquisado.

Outra característica encontrada relaciona-se à da interação detectada **entre os estudantes e a tutoria a distância**, segundo a qual há a **troca de mensagens no ambiente virtual do curso** com o objetivo de tirar dúvidas e de informar aos estudantes os resultados das avaliações das disciplinas desse curso. Esse tipo de interação pode ser classificado como comunicações interativas de autoridade, segundo a categoria de comunicações dialógicas apresentada por Mortimer e Scott (2002).

Por fim, a característica principal da interação que ocorre entre estudantes e professores das disciplinas desse curso classifica-se como presencial e insuficiente de acordo com os depoimentos de estudantes e tutorias analisados também no capítulo anterior, pois a mesma ocorre somente durante o único encontro presencial, cuja duração engloba as aulas da sexta-feira à noite, do sábado, manhã e tarde, e do domingo pela manhã, as quais devem ser realizadas em cada polo a cada nova disciplina que se inicia.

Devido às características distintas de interação entre os participantes do contexto estudado, constata-se que a interação proposta para esse curso – concebida no capítulo do referencial teórico dessa tese e constante no projeto político pedagógico do curso, no sentido do interacionismo Vygotskyniano – efetivamente não ocorre. A interação com uma característica de relação dialética e dialógica, cujo significado é o da inteiração, constitui-se assim, nessa tese, como uma proposta para os cursos vindouros, visto que o curso pesquisado encerrou as suas atividades no ano de 2012.

Verificou-se que a interação que se estabelece, do tipo comunicação de autoridade (MORTIMER E SCOTT, 2002), observada no ambiente virtual, satisfaz a coordenação de tutoria do curso, caracterizando-se como um limite dessa proposta.

Entretanto, conforme a professora entrevistada, responsável pela disciplina Pesquisa Educacional, ela manifestou uma opinião desfavorável às condições de interação desse curso e atribuiu essa falha à falta de recursos tecnológicos ou suporte para trabalhar a webconferência, que tem sido realizada de modo síncrono e possibilita uma interação online sobre a disciplina entre todos os estudantes e o professor no mesmo tempo, mas, se todos estiverem plugados, o sistema cai. Essa professora afirmou também que os recursos tecnológicos do AVA desse curso possibilitam uma comunicação bidirecional, mas, para utilizar esse recurso, é preciso um técnico habilitado e não há esse profissional nos polos do curso. A falta de um profissional habilitado localmente para proporcionar a comunicação bidirecional evidencia que a infraestrutura do curso em relação às condições e recursos tecnológicos nos polos não é suficiente para atender as necessidades referentes ao curso. Gatti(2005) ressalta sobre a infraestrutura que deve haver para programas de educação a distância .

Outra característica referente à falta de estrutura no curso relaciona-se à inadequada relação entre número de estudantes e possibilidades de conexões na sala virtual do curso, segundo depoimento da professora da disciplina PE. O ambiente permite 100 acessos simultâneos, mas o curso tem 450 estudantes matriculados, portanto, a estrutura tecnológica para interação simultânea no AVA também é caracterizada como insuficiente. Mas a realização do curso está ocorrendo porque os acessos ao AVA não estão acontecendo simultaneamente próximo desse limite. Entretanto, os cursos a distância, hoje, que utilizam encontros presenciais tendem a tornar-se, cada vez mais, completamente virtuais, segundo Moran (2011).

Soma-se às características apontadas, também os problemas de formação dos tutores para atuar em cursos nessa modalidade. É preciso preparar professores, orientadores acadêmicos e tutorias para a atuação em cursos totalmente a distância com a utilização de plataformas virtuais, de acordo com Oliveira e Preti (2004).

Outras características de limites da interação nos polos foram apresentadas pela professora da disciplina PE e estão mais especificamente tratadas no item dos limites neste capítulo.

As características das interações ocorridas em cada polo destacaram-se com diferenças, tanto da interação no ambiente virtual quanto do encontro presencial. Entre essas diferenças, ressaltam-se as observadas no ambiente virtual, mais especificamente na

quantidade de mensagens postadas no polo de Siqueira Campos com 93 mensagens e no Pólo de Camapuã com somente três. Nos Pólos de Siqueira Campos e Nova Londrina, houve os maiores números de fóruns (61 e 63) criados pelos estudantes para a discussão obrigatória dos conteúdos da disciplina Pesquisa Educacional, evidenciando a inadequação na condução dos mesmos.

5.2 DOS LIMITES

Diversos limites foram identificados ao longo das análises dos dados obtidos nessa pesquisa e, nesse subitem, apenas os que se destacam são revisitados e discutidos. Um limite que se ressalta diz respeito à ausência da socialização dos avisos e lembretes do curso, a fim de que as situações problemas – enfrentadas e registradas nas mensagens de texto do celular, do Orkut e MSN – fossem acessadas por todos os participantes dos polos, como ocorreria caso essas mensagens tivessem sido postadas simultaneamente no ambiente virtual do curso.

Com relação aos limites encontrados na concepção de interação dos estudantes, verificou-se que, embora a maioria dos entrevistados dos polos de Cidade Gaúcha, Paranavaí e Cruzeiro do Oeste entenda a interação como “comunicação” (troca de experiências, conhecimentos e opiniões), eles, na prática, reivindicam a presença do professor. Essa reivindicação contemplada na categoria contato é solicitada com o objetivo principal de tirar dúvidas, o que evidencia os limites das interações virtuais entre os próprios estudantes e também com a tutoria. Tais limites não ocorreriam se houvesse uma interação dialógica no sentido da interação proposta por Mortimer e Scott (2002), em que o estudante é ouvido e também ouve o professor ou tutor no trabalho dos conteúdos em sala de aula que pode ser virtual ou presencial.

Outro limite verificado foi a dificuldade de acesso à internet e a falta de preparo de estudantes para o manuseio da ferramenta (com relação ao acesso ao ambiente virtual do curso). Esse limite foi verificado no depoimento da tutoria de Apiaí, ao citar o caso de estudantes do Morro do Chapéu, que dista 70 km de Apiaí, para os quais não é possível o acesso à internet em suas residências, localizadas em chácaras distantes do polo.

Além dos limites apontados, outros foram averiguados em relação à interação, durante os encontros presenciais da disciplina: Pesquisa Educacional do Pólo de Nova Londrina, em particular, mostrados nos depoimentos de três estudantes entrevistados; ANL1, ANL2 e ANL3.

A dificuldade apontada por ANL1 foi referente ao e-mail da professora da disciplina que ele tentou conseguir por três meses solicitando à tutoria e não teve resultado. O acesso a essa informação (o e-mail da professora da disciplina PE) deu-se durante a entrevista por intermédio das colegas, que estavam também sendo entrevistadas, e que informaram naquele momento para ele. Essa dificuldade evidenciou que, nem mesmo entre os pares de estudantes, houve uma comunicação que representasse uma interação suficiente no sentido de colaboração e cooperação sugerida para o compartilhamento de saberes numa interação dialética com o uso de tecnologias, (FREITAS, 2009), propiciando, entre eles mesmos, as condições necessárias para a resolução de problemas simples como obter o *e-mail* da professora titular da disciplina. O estudante ANL1 declarou sentir-se sozinho e ter dificuldade de interagir. Mas, em seu depoimento anterior já analisado no capítulo anterior, anunciou que nunca usou o ambiente virtual do curso e que não sentiu necessidade de fazê-lo.

O limite apresentado por ANL1 decorre de outro limite relacionado à organização e à estruturação do curso no sentido da ausência de uma preparação do estudante para estudar em curso semi-presencial, e também da falta de clareza por parte do estudante sobre o seu papel nessa modalidade de educação com relação ao uso da ferramenta virtual, o AVA, a fim de não apenas acessar aos conteúdos, mas também para evitar o isolamento e o aumento da distância do curso, dos professores e dos colegas.

Esse estudante apresentou limites em integrar-se à turma e também com relação ao uso do AVA como instrumento para mediar as relações interativas e dialéticas que ele poderia ter estabelecido nesse curso. Faltou-lhe o que Kenski (2008, p. 12) denominou de “um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando partilhados com outras pessoas” e que pode ser mediado pelo AVA na educação semi-presencial, a distância e também na educação presencial atualmente.

Para a estudante ANL2, o limite foi a dificuldade de interação nos encontros presenciais devido também ao tempo exíguo para a realização de uma disciplina, cuja carga horária era 80 horas, em apenas 11 ou doze horas distribuídas do seguinte modo: três horas de aula na sexta-feira à noite, quatro horas no sábado pela manhã e quatro horas no sábado à tarde. A estudante atribuiu à grande quantidade de conteúdos e informações trazidas pela professora, nessas poucas horas para uma disciplina, a razão do cansaço e da dificuldade para assimilar os conteúdos. Essa estudante associou também ao método de um encontro presencial para uma disciplina o motivo da falta de interação e integração entre os estudantes da turma, que, segundo ela, só se conheceram mais ao término do curso, isto é, após dois anos de encontros presenciais.

E ANL3 afirmou que, após dois anos e meio de curso, ela ainda não sabia os nomes de seus colegas de turma, tendo afirmado também que conhecia outros colegas, que também não sabiam ainda os nomes dos outros participantes de sua turma.

A limitação imposta pelo tempo exíguo de apresentação da disciplina, no encontro presencial, foi também destacada na entrevista das duas estudantes do polo de Rio Brillhante. Essas estudantes também apontaram limites com relação ao material impresso do curso, que chegava atrasado ao polo, isto é, fora do período de oferecimento da disciplina.

No que se refere à interação nos encontros presenciais, não se pode afirmar que essas ocorrem do modo mais efetivo e melhor do que nos ambientes virtuais do curso investigado. Os limites vivenciados por essas estudantes do Pólo de Rio Brillhante e por aqueles estudantes de Nova Londrina podem ter sido experimentados por outros também, em outros polos.

Esse mesmo limite foi apontado pelas tutoras presenciais entrevistadas no polo de Cruzeiro do Oeste. As tutoras do Pólo de Cruzeiro do Oeste indicaram, além do limite relativo ao atraso de chegada do material impresso em algumas disciplinas, que os materiais da disciplina só chegaram meses depois do término da disciplina. Elas afirmaram que os estudantes ficavam desestimulados com esse atraso e também com o fato de o encontro presencial da disciplina ocorrer após a realização da mesma no AVA. Segundo essas tutorias naquele polo, após dois anos e meio de realização do curso, aquele encontro presencial da disciplina foi o primeiro em que essa foi apresentada pelas professoras, antes de a mesma ser realizada no ambiente virtual de aprendizagem. Ou seja, os estudantes desse polo, antes dessa disciplina Libras, sempre tiveram que ler os conteúdos no ambiente, realizar as atividades e postarem todas as atividades antes de assistirem à aula presencial de apresentação da disciplina. A realização da disciplina no ambiente virtual antes do encontro presencial evidenciou a existência de um problema com relação à metodologia realizada e não contemplada em seu projeto pedagógico, gerou um descompasso entre o oferecimento da disciplina presencial e virtualmente no polo, segundo as tutoras presenciais. Esse fato provocou desinteresse nos estudantes em relação ao encontro presencial, pois eles já haviam realizado todas as atividades da disciplina e não demonstravam mais interesse em interagir e fazer perguntas à professora da disciplina, nesse encontro presencial uma vez que todas as tarefas já haviam sido avaliadas.

Segundo TPCO1, os estudantes afirmavam: “*Agora que já fizemos tudo errado, não precisamos mais de aula*” (Entrevista, TPCO1, fevereiro/2011). Elas constataram o interesse dos estudantes no encontro presencial da disciplina Libras, porque, para eles, essa foi a primeira disciplina do curso, cujo encontro presencial ocorreu antes da oferta da disciplina no AVA. Assim, todas as informações trazidas pela professora foram novidades, porque ainda

não estavam disponibilizadas no AVA e eles poderiam perguntar e interagir com a professora no sentido de entender todas as atividades que teriam que dar conta daquela disciplina.

No mesmo Polo de Cruzeiro do Oeste, verificou-se um limite com relação à reflexão sobre as ações interativas realizadas pela tutoria presencial. As tutoras entrevistadas afirmaram que as perguntas da entrevista levaram-nas a refletir sobre as suas ações. E TPCO1 afirmou: *“ficou bacana, pelas perguntas a gente repensar, e perceber, [...] e talvez a gente possa até mudar”* (Entrevista, TPCO1, fevereiro/2011).

Outro limite verificado foi referente ao controle da “presença virtual” dos estudantes no AVA. No encontro presencial, há o controle da presença por meio da chamada ou da lista de assinaturas por parte dos que estão presentes. Mas, no ambiente virtual, a presença pode ser computada ou validada por intermédio do recurso interno à plataforma virtual, que permite a visualização dos dados estatísticos do ambiente, cujo controle pode ser realizado por professores e/ou tutorias, ou ainda por um administrador do curso.

Averiguou-se, nesse caso, um limite vivenciado no curso pesquisado, dado pela ausência de um controle do acompanhamento da presença dos estudantes no ambiente, de modo normatizado e regulador, considerando que, nele, não foi encontrada na observação do AVA, nenhuma mensagem de um profissional como o professor ou a tutoria exercendo o incentivo aos estudantes, ou no papel de responsável pela cobrança no caso da ausência no AVA, ou motivação à participação efetiva no ambiente virtual, segundo o que afirma Gatti (2005) em relação ao acompanhamento dos estudantes em programas de educação a distância. Esse incentivo ocorreu no presencial por meio da tutora presencial (segundo depoimentos de tutoras de polos como de Apiaí, Rio Brillhante e Siqueira Campos).

Algumas tutoras, como no caso de Apiaí, mencionaram o incentivo em seus depoimentos somente com relação ao encontro presencial, mas não no sentido de incentivar os estudantes a frequentarem o ambiente virtual de modo rotineiro, semelhantemente aos encontros presenciais, como uma atribuição obrigatória. Portanto, evidencia-se uma interação parcial, limitadora e oposta à ideia de inteiração, em que o acadêmico participa inteiramente de todas as atividades dos ambientes (virtual e presencial) do curso. Verifica-se inclusive, uma atitude ‘paternalista’⁵⁹ da tutoria de Apiaí, ao afirmar que enviava mensagens pelo celular para a aluna residente em Morro do Chapéu, avisando-a quando tinha atividades no ambiente para que a mesma viesse ao polo a fim de ser acompanhada presencialmente na elaboração das atividades e na postagem no ambiente virtual. Essa estudante, segundo essa

⁵⁹ Aspas da autora desta tese. O termo paternal, nessa frase, significa um “sistema de relações entre o chefe e os seus subordinados, segundo uma concepção patriarcal ou paternal de autoridade. [...] Em política, tendência a dissimular o excesso de autoridade sob a forma de proteção” (FERREIRA. A, 1999, p. 1513).

tutora, no início do curso, não sabia nem manusear o mouse do computador e, até então, não tinha acesso ao ambiente virtual do curso, nem na escola pública daquela cidade, pois tal escola pública a mais próxima da residência da estudante era desprovida de acesso à Internet.

A respeito de lembretes aos estudantes por celular, ou por mensagens individuais através do *e-mail*, a tutora TPCO2 afirmou, na entrevista, que tinha a dificuldade para enviar os lembretes aos estudantes por intermédio do AVA e que sempre havia enviado pelo *e-mail*, mas, ultimamente, estava mudando porque estava ciente de que essa atitude não era a mais adequada. Ela afirmou: “*Sabe que esses dias, eu fui mandar um e-mail e aí eu pensei, é preciso mandar pelo ambiente, principalmente pelo ambiente moodle*”. (Entrevista, TPCO2, fevereiro/2011).

Devido aos limites mencionados, observou-se professoras tutoras presenciais atendendo por telefone e por mensagens via Internet (MSN, conforme depoimentos da própria tutoria e também dos estudantes), o que dificulta a interação em decorrência das comunicações ficarem individualizadas em espaços fora do ambiente virtual de aprendizagem do curso, deixando, assim, de socializar as dúvidas, os avanços, as dificuldades e os avisos relativos à disciplina do curso. Esse tipo de procedimento não possibilitou a interação num olhar Vygotskyniano, em que a interação ocorre numa relação dialética com o meio– e com os outros participantes do curso, bem como com os conteúdos – e favorece a aprendizagem e o desenvolvimento.

Para que ocorra interação satisfatória nesse curso, é preciso que estudantes, como ANL3, e tutoras, como TPCO1, mudem as suas concepções de interação e adquiram a cultura da EaD *online*, conforme o que afirma Belloni (2001). No contexto desse tipo de EaD, as participações e as comunicações dialógicas possibilitam a realização da interação colaborativa e dialética, segundo Kenski (2008), e compartilhada, de acordo com Freitas (2009).

Para as estudantes entrevistadas no Pólo de Rio Brilhante, o limite da interação deu-se mais em relação ao ambiente virtual de aprendizagem, embora, nesse polo, tenha sido observada a maior quantidade de interações ocorridas entre a tutoria a distância e os estudantes conforme mostraram as análises da observação dos fóruns criados pelos estudantes na disciplina Pesquisa Educacional, apresentadas no capítulo anterior. A estudante ARB1 afirmou que interação, para ela, era com o professor, como numa aula presencial em que o mesmo vai de capítulo por capítulo. O depoimento dessa estudante mostrou que o limite vivenciado por ela e por outros estudantes, com o mesmo problema, está na falta de uma cultura de EaD ou de uma educação *online* mesmo que ela e os demais estudantes desse polo tenham recebido o acompanhamento da tutoria a distância na disciplina observada.

Outra análise de limitação na concepção de interação dos estudantes é a concepção de que é o professor que deve interagir, seja no ambiente ou nos encontros presenciais, pois, para essa estudante, o professor é quem sabe tudo sobre a disciplina.

Verifica-se um descompasso limitador entre o tutor, que atende presencialmente – mas não tendo sido o responsável pelo preparo dos conteúdos –, e o próprio professor que, apesar de ter preparado a disciplina, não interage sobre os conteúdos e atividades com os estudantes nem com os tutores. Nesse modelo de EaD e de compartilhamento das responsabilidades entre tutoria e professor, averigua-se que o fato de o tutor interagir sobre a disciplina que não preparou resulta em um tipo de limite tal que gera estudantes inseguros com relação às dúvidas na disciplina. A aprendizagem depende da mediação humana que se desenvolve a partir da ação do professor sobre o meio educativo, com estudantes e outros participantes, no sentido de organizar e regular as interações e as relações dialéticas sociais que se produzem nele, conforme a visão vygotskyniana, e que também é discutida por Freitas (2009, pp. 13-14).

A professora da disciplina PE observada, PDPE, apontou um limite que merece destaque: “a gente tem esse limite a percepção dele (do estudante) de que a Presencialidade no Pólo é uma opção quando não é. Foi Edital de processo seletivo” (Entrevista, PDPE, jan/2012). Nesse depoimento, a professora relata o limite dos estudantes que ingressam no curso com a ideia equivocada de que não é preciso atender o encontro presencial no polo. A Resolução 30 de 2008 estabelece, como norma do curso, a obrigatoriedade da presença em 100% dos encontros devido ao fato de haver apenas um encontro presencial, e também a divulgação dessa norma no edital de seleção do curso.

Essa professora argumentou também que alguns estudantes do curso demonstraram uma cultura de que ser aluno a distância significa fazer todas as atividades a distância e que não precisa o “acompanhamento da presencialidade”. Além desse limite, PDPE afirmou ainda que existe uma visão equivocada da função do tutor local no polo, como uma pessoa que serve para abrir sala, para ligar o datashow e não para o acompanhamento didático pedagógico, segundo ela, devido à ausência de investimento na formação continuada. E sobre o limite da formação continuada, ela relatou que houve uma tentativa de solucioná-lo, durante o curso, por meio de um trabalho nesse sentido, mas houve problemas de recurso financeiro e não conseguiram, embora tivessem utilizado uma alternativa com o uso das tecnologias. Essa professora justificou os limites relativos aos recursos financeiros, afirmando ainda que estavam naquele momento vivenciando uma situação atípica porque os tutores estavam com bolsas em atraso.

A professora PDPE comentou também que houve limite em sua interação com os estudantes. As suas visitas aos polos durante a apresentação de sua disciplina limitaram-se a seis polos e os demais quatro ficaram a cargo de outra professora. Nos encontros presenciais, ela apresentou o seu *e-mail* para os estudantes como um canal de comunicação porque, segundo a mesma, o *e-mail* do ambiente do curso, às vezes, funciona e outras vezes não.

Constatou-se, no depoimento dessa professora, que a mesma tem limites sobre a concepção de interação entre estudantes e professores no AVA, porque o curso oferece espaços virtuais como o fórum. Assim, a interação sugerida por ela deveria ter sido no sentido de promover debates em um ambiente organizado especificamente para as discussões coletivas, dúvidas, disponibilizando um fórum, conforme sugere Kenski (2008), e para o compartilhamento dos saberes, de acordo com Freitas (2009), ao invés de seu *e-mail* pessoal, recurso em que a discussão é individual e/ou trabalhosa, caso ela queira socializar.

Outro limite mencionado pela professora PDPE foi com relação ao acompanhamento direto ao estudante por parte do professor. Segundo ela, se a mesma tivesse acompanhado os estudantes na elaboração de seus projetos científicos, o resultado seria outro, pois os projetos poderiam ter sido mais bem estruturados e ela poderia ter exigido estrutura científica dos estudantes, a qual não foi exigida pela tutoria. Segundo essa professora, a própria tutoria estava limitada em sua formação e não estava preparada ou com domínio da metodologia científica para fazer essa exigência aos estudantes. É preciso uma tutoria preparada epistemologicamente para a orientação aos estudantes, segundo Preti e Oliveira (2004).

A professora citada lembrou também o limite relativo ao projeto político pedagógico do curso que, segundo ela, se constituía de remendos de três projetos. As ementas eram sobreposições e as especificações para pedagogia com habilitação para a educação infantil e pedagogia habilitação para a educação especial não estavam claras, nem relativamente às disciplinas e nem no que se refere às atribuições e tempo de duração dos estágios e das atribuições de professores e tutorias.

Por fim, a professora PDPE declarou que, embora a proposta metodológica para a interação seja a mesma entre as modalidades, o que se vê é um limite presente na diferença entre as modalidades devido à falta de ferramentas, de recursos humanos, de infraestrutura adequada para que os elementos mencionados possam contribuir e haja um processo de interação.

Em síntese, alguns estudantes afirmaram haver interação tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto no encontro presencial, enquanto, contrariamente, outros estudantes afirmaram não haver interação nesse curso em nenhum dos espaços, seja no presencial ou no

virtual, constatações observadas nas mensagens nos fóruns do ambiente virtual do curso, já analisadas no capítulo quatro.

As observações do ambiente virtual e dos encontros presenciais evidenciaram que há uma busca pela interação, especialmente por parte dos estudantes no ambiente virtual do curso, e também nos encontros presenciais que são apontados pelos estudantes como insuficientes e limitados, no quesito tempo, para uma real interação.

O limite relativo à gestão financeira do curso foi detectado no depoimento da coordenação geral do curso, ao afirmar que, a cada início de ano, era preciso suspender a realização dos encontros presenciais das disciplinas nos polos, tendo em vista a demora na chegada dos recursos financeiros que custeavam as passagens dos professores do curso.

Ainda em relação à gestão do curso, outro limite relacionado com a questão dos atrasos e do não cumprimento do tempo foi aquele vivenciado por professores, coordenação do curso, estudantes e tutoria em virtude da demora no envio do material didático do curso para os polos. Diante de tantos limites, algumas possibilidades podem ser indicadas para o curso, como se verifica no próximo subitem desse capítulo.

5.3 DAS POSSIBILIDADES

As possibilidades para a solução da interação insuficiente nesse curso são propostas nesta tese, a partir de uma interação não apenas baseada na comunicação de autoridade, mas fundamentada **numa inteiração**, ou seja, **numa ação de estar inteiro, estar completo, de participar e estabelecer relações sociais no AVA, na direção do compartilhamento dos saberes, dos estudos e das discussões com o grupo** em todos os espaços, quer sejam eles virtuais e/ou presenciais.

Em outras palavras, propõe-se uma inteiração em que os estudantes, os professores e a tutoria sejam participantes interativos, mais do que ativos entre si, sejam inteiros no ambiente virtual e nos encontros presenciais, de modo tal que desenvolvam, nesses momentos e espaços, discussões críticas, debates, de acordo com Freitas (2009), e que se responsabilizem pela construção da sua própria aprendizagem, conforme Palloff e Pratt (2004), desenvolvendo interações históricas, críticas de modo social e cultural com os demais participantes do curso, com o mundo em que vivem e com o próprio conhecimento em si, segundo a visão de Preti (2005).

A interação com o significado de uma relação dialética (VYGOTSKY, 2003), em que o participante do curso esteja não apenas em interação, mas em inteiração, é possível desde

que haja maior preparo de todos os envolvidos nesse contexto— isto é, os estudantes, professores, tutoria a distância e presencial – e também uma visão cultural, histórica e social abrangente da necessidade desse tipo de interação por parte da organização e coordenação geral do curso.

As particularidades sociais de cada Pólo, as relações históricas, culturais e sociais dos estudantes – professores de escolas públicas do interior do país – em cada contexto, cidade, devem ser levadas em conta na preparação dos encontros presenciais e a distância do curso e até mesmo durante o preparo da oferta do curso. Tais considerações alteram a proposta do curso e podem estruturar uma oferta de licenciatura mais adequada à realidade de cada contexto ou de cada região.

O papel da interação no processo de aprendizagem dos estudantes desse curso é relevante, na medida em que a interação proposta – ou seja, uma inteiração no sentido da relação dialética (VYGOTSKY, 2003) – que esteja implementada, primeiramente, no projeto político pedagógico do curso, estabelecendo a regulamentação deste. A sua efetivação e obrigatoriedade por parte da organização do curso e, depois, na estruturação da oferta por meio de preparo contínuo dos professores ao longo das práticas, no sentido da formação continuada dos profissionais envolvidos com o curso e o desenvolvimento de uma cultura de educação *online* entre os professores participantes do curso, sejam eles professores efetivos ou tutores, de acordo com o que afirmam Alonso (2010) e Preti e Oliveira (2004).

A interação entre os envolvidos do curso precisa ir além da simples comunicação relacionada à entrega de atividades e do ato de tirar dúvidas. Para haver uma “boa” interação em um curso a distância, segundo Moran (2005), é preciso que todos os participantes atuem ativamente, isto é, a possibilidade é dada pela interação contínua e dialética, uma interação cuja qualidade está na “presença constante e de modo inteiro” **no ambiente virtual**⁶⁰ de aprendizagem – AVA - com o sentido de uma ação interativa que represente uma inteiração de cada um, **e no ambiente presencial**⁶¹ ou nos encontros com o objetivo de desenvolver em tais espaços uma relação interativa que favoreça a todos os participantes uma aprendizagem dentro de uma concepção sócio-histórico e cultural.

Outra possibilidade de interação nesse curso resulta da mediação humana efetivada pelo professor ou pela tutoria, desde que esses participantes estejam bem preparados. Assim, não basta apenas a plasticidade interativa das tecnologias digitais trazidas pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem (FREITAS, 2009). É preciso combinar essas ferramentas com agentes educativos preparados que possam utilizar as potencialidades dos recursos

⁶⁰ Grifo da autora desta tese.

⁶¹ Grifo da autora deste trabalho.

virtuais, no sentido de permitir a construção de percursos de aprendizagem por meio da atividade do sujeito que interage com o outro e com o objeto do conhecimento, conforme a visão social e histórico-cultural (FREITAS, 2009).

O ambiente virtual de aprendizagem AVA do curso em estudo tem acolhido, ao longo da realização dessa pedagogia, as postagens de comentários e atividades dos 450 estudantes matriculados nela. Tais postagens, entretanto, poderiam ter abrangido uma interação e maior participação no ambiente por meio de interações que representem o ato de estar inteiro no ambiente, em inteiração, de modo completo com participação ativa nos debates e discussões das disciplinas no sentido da dialética e da construção coletiva cultural, histórica e social que promova a aprendizagem.

A universidade amplia-se e expande-se para além do espaço físico, ao propiciar a esses estudantes – bem como aos respectivos professores e tutores – que habitem o espaço virtual, possibilitando-lhes as mudanças para novos paradigmas e novos fazeres epistemológicos, didáticos e pedagógicos, viabilizados pelas novas formas de interagir e integrar-se nos contextos educativos e no mundo atual, conforme o que sugere Moran (2005, 2011).

Para que essas novas formas de interagir ocorram, é preciso que os Pólos e as escolas públicas, cujos professores são estudantes da pedagogia a distância, estejam providos de recursos tecnológicos que permitam o acesso à Internet e ao curso sem problemas de conexão ou técnicos. Outro fator a considerar relaciona-se ao preparo antecipado dos estudantes para a realização do curso *online*, como a garantia de que os estudantes estejam preparados ou dominem o uso dos recursos tecnológicos. Sobretudo, é preciso que, nos polos, os estudantes sejam atendidos no sentido da orientação e do acompanhamento, mas sem paternalismo em relação às dificuldades. Para tanto, é necessário uma tutoria presencial preparada para organizar e regular o meio didático no polo, de modo a conduzir a interação e a participação dos próprios estudantes em todas as atividades e acompanhada por uma coordenação de curso que atenda a metodologia e a fundamentação teórica da proposta pedagógica do curso.

Todas as possibilidades apontadas para a superação dos limites da interação no curso investigado só serão factíveis diante de políticas públicas como o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, cujas metas governamentais proveem a manutenção inicial de 5% do produto Interno Bruto - PIB nacional para sustentar os orçamentos e os recursos destinados à educação.

Os futuros profissionais da educação têm à sua frente a possibilidade de realizar o desafio contido no Plano Nacional de Educação viabilizado pelo Projeto de Lei 8.035 de 2010 cujas metas para o período 2011-2020 incluem aqueles que, de alguma forma, estão excluídos

da educação e merecem uma ampla atenção para o desenvolvimento desse campo do conhecimento e, conseqüentemente, dos cidadãos e da nação brasileira.

O PNE aprovado para a educação desse decênio pode resolver o problema da estrutura financeira que tem dificultado alguns procedimentos do curso como o envio dos materiais ao polo em tempo hábil para a execução das leituras durante o oferecimento da disciplina.

O CONGRESSO NACIONAL

decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas. (MEC, 2011).

Com decretos, como a Lei 8. 035 que sanciona o PNE, é possível estruturar financeiramente cursos de formação de professores como o que se acha em estudo e viabilizar também o financiamento das diárias e passagens dos professores que vão aos polos para a realização dos encontros presenciais, entre outras necessidades dessa modalidade de educação. O próximo item apresenta as conclusões.

CONCLUSÕES

O objeto de estudo deste trabalho foi a interação observada e abordada em um curso de pedagogia oferecido na modalidade a distância. Este estudo teve a sua origem nos problemas e insatisfações iniciais dos estudantes do curso em relação à falta de comunicação no ambiente virtual, sendo tais ocorrências utilizadas como fatos e evidências da historicidade do objeto de pesquisa. Tal problemática ficou ainda mais evidenciada nas observações do ambiente, das aulas presenciais nos polos durante a coleta dos dados, nas entrevistas e também nos resultados da aplicação dos questionários aos participantes. As análises realizadas nortearam-se pelos objetivos específicos, no sentido de transformar práticas pedagógicas inadequadas e, sobretudo, para sugerir elementos que venham a contribuir para o aprimoramento do fazer pedagógico, seja ele presencial ou virtual. Espera-se, com este estudo, atingir, ainda, o propósito de contribuir com futuras ofertas desse curso no que se refere a uma interação dialética que promova a aprendizagem.

Os resultados iniciais dessa pesquisa, obtidos na elaboração do estado da arte, mostraram que, entre os artigos analisados, não há um consenso sobre a definição de interação, embora esses estudos tenham discutido essa temática em seus contextos de ambientes virtuais de aprendizagem.

Observou-se, nas referências analisadas, que o termo interação associa-se à interatividade (BEZERRA, 2011); (FERREIRA, 2008); (MARTINS, 2010); (SCHERER, 2008); (SANTANA, 2009); (SILVA, 2008, 2001) e à mediação (FREITAS, 2008, 2009); (KENSKI, 2008, 2009); (OLIVEIRA, 2007) e (TIJIBOY *ET ALL*, 2009). Essas constatações permitiram concluir que as interações realizadas nos contextos daqueles estudos assumiam características peculiares ao ambiente virtual de aprendizagem – AVA e também em ambientes diversificados encontrados nos produtos analisados, tanto para pesquisadores investigados quanto para os participantes dos cursos em que foram estudados. Nos artigos selecionados com predominância de estudos sob a base teórica relacionada no materialismo dialético, a mediação foi apresentada como um elemento necessário à realização da interação numa base cultural, histórica e social, ao acreditar-se que a mediação humana entre sujeitos e o meio educativo, em conjunção com instrumentos, objetos, máquinas, nesse contexto, transforma o indivíduo, a situação, os seus saberes, e culmina, assim, numa interação sócio-histórica que possibilita a aprendizagem (FREITAS, 2008).

A interação, dessa forma, assume diferentes significados para os estudiosos do assunto no âmbito da educação a distância, semi-presencial e/ou bimodal, conforme apresentado no

estado da arte, subitem da revisão de literatura deste relatório de tese. Por conseguinte, com base nos pressupostos epistemológicos do interacionismo Vygotskyniano (2003), buscou-se, por meio do estudo realizado, defender a tese de um EaD interação, cujo sentido foi ressignificado no conceito de **inteiração**⁶². A inteiração é oriunda do ato de estar inteiro, completo ao relacionar-se com seus pares, com professores e tutores (a distância e presencial) e inteirar-se das discussões, debates, ideias, opiniões, conhecimentos, informações e das influências das relações sociais, culturais e históricas que se estabelecem entre os participantes do contexto educativo virtual e/ou presencial. Nesse conceito, estar inteiro é participar completamente de todos os espaços e tempos do curso, a fim de que a interação necessária nessa modalidade de educação seja realizada para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem.

A interação estudada nesta pesquisa foi abordada no contexto de um curso de pedagogia denominado “Pedagogia a Distância”⁶³, mas, após as análises das observações das aulas presenciais e virtuais, concluiu-se que a sua nomenclatura é inadequada porque o referido curso não se realiza completamente a distância. De acordo com o conceito de educação a distância, segundo Moran (2005), atualmente, há diversos modelos de educação: presencial, a distância, semi-presencial, bimodal e/ou híbridos, conforme as explicações apresentadas no capítulo um desta tese. O exame mais atento da identificação desses modelos levou à constatação de que o curso investigado, cujas práticas pedagógicas foram observadas nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem – AVA –, constitui um curso no modelo híbrido, de acordo com as definições desse modelo contidas também no capítulo um deste relatório. Nesse modelo de curso, os processos interativos ocorrem parte em momentos presenciais e parte em momentos virtuais como o observado e analisado no capítulo 4 desta tese.

Contudo, não é a nomenclatura que define a interação nesse curso, mas sim a sua estruturação, quanto à normatização e ao financiamento governamental de acordo com o depoimento da professora PDPE entrevistada. Para ela, a interação foi permeada pelos limites decorrentes da infraestrutura precária nos polos em que o curso foi oferecido e também pelo despreparo dos profissionais diretamente envolvidos com os estudantes.

As observações permitiram constatar que, na realização desse curso, muitos obstáculos foram enfrentados pelos seus participantes. Entre outros observados, ressaltam-se aqueles que se relacionam ao projeto político pedagógico - PPP, cuja elaboração ocorreu, segundo o depoimento da professora PDPE, a partir de um recorte de três outros cursos de pedagogia (da

⁶² Negrito da autora desta tese.

⁶³ Aspas da autora desta tese.

educação infantil, da educação especial e da pedagogia presencial), sendo tal adequação – necessária para a modalidade a distância – estudada por um núcleo docente estruturante do curso.

Destaca-se, nas análises do PPP apresentadas no capítulo 4 (quatro), que detalhes da metodologia com relação à execução das atribuições dos docentes do curso estudado não foram contemplados, como o método de execução da atribuição do professor titular da disciplina. O referido documento estabelece que é responsabilidade do professor titular a atribuição de interagir com os estudantes nos fóruns, *chat* e lista de discussão. Contudo, na prática, verificou-se que esses professores elaboravam os conteúdos e as avaliações do curso, ficando a cargo dos: 1) Tutores a distância, a correção das avaliações e a interação virtual com os estudantes para a solução de dúvidas, e 2) Tutores presenciais, a tarefa de aplicar as avaliações e interagir com os estudantes presencialmente nos polos, o que se fez de maneira parcial, com o agendamento de hora para quem desejava tirar dúvidas, mas sem participação no ambiente do curso, conforme mostraram as análises na seção da tutoria do capítulo 4 (quatro), e também das atribuições e perfis desses profissionais apresentados no capítulo 3 (três) da metodologia.

Um desafio que representou também um limite vivenciado nesse curso por seus organizadores foi a ausência da cultura de EaD ou de educação *online* que precisa ser desenvolvida. O uso do AVA, no sentido de fomentar e realizar as interações entre os participantes do curso foi mínimo e sua estrutura virtual foi desvalorizada na medida em que foi muito pouco utilizada pela maioria dos participantes do curso, abrangendo aí a própria coordenação de tutoria, os professores, os tutores a distância e presencial e os estudantes. A exigência da presença dos professores por estudantes – como os entrevistados no Pólo de Nova Londrina e de Rio Brillhante, conforme as análises apresentadas no capítulo 4 (quatro), sugere que, apesar de inscreverem-se em um curso a distância, tais estudantes ainda reivindicam aulas que satisfaçam a sua cultura de educação presencial. Pelo lado dos estudantes, concluiu-se que o seu despreparo para a realização de curso a distância, somado aos outros limites explorados nesta tese, pode ter gerado frustrações, desestímulo e, conseqüentemente, desistência e evasão não apenas entre eles mesmos, mas também no lado dos professores, da tutoria e da coordenação do curso nos polos e na sua sede ao longo dos quatro anos de realização do curso.

Depoimentos da coordenação geral do curso permitiram concluir que a desorganização administrativa e de gestão dos recursos financeiros dessa pedagogia resultou no atraso dos envios dos materiais didáticos e impressos, bem como a execução de aulas presenciais também em atraso, isto é, após a realização da disciplina no AVA, como se constatou nas

análises dos limites apresentados no capítulo 5, evidenciando a ausência de uma capacitação na área da gestão pública para os docentes organizadores e gestores do curso.

A quantidade de estudantes e de polos para administrar nesse curso, cuja abrangência envolveu três estados e 10 polos distribuídos em 10 municípios com um total de 450 estudantes matriculados numa única turma, também constituiu os limites e desafios. As consequências foram o adiamento dos encontros presenciais de algumas disciplinas em momentos críticos com relação aos recursos financeiros, de acordo com depoimento da coordenação geral do curso no ano de 2011. Essas dificuldades geraram reflexões que, durante esta pesquisa, começaram a ser contornadas nas ofertas posteriores desse curso, segundo o depoimento da coordenadora geral, ao afirmar que as últimas ofertas do curso de pedagogia têm realizado seleções de estudantes para polos que envolvem apenas cidades do estado de Mato Grosso do Sul, limitando-se a dois ou três polos. As soluções relacionadas a esses limites requerem da administração do curso ações de capacitação de todos os profissionais envolvidos.

A capacitação e o desenvolvimento de habilidades específicas para a atuação em cursos, cuja modalidade seja a distância, semi-presencial ou bimodal, pode ser alcançada segundo a visão de que o profissional da educação desses contextos deve desenvolver a sua formação em três dimensões pedagógica, didática e tecnológica, segundo sugestão de Belloni (2001). As possibilidades de mudanças e solução dos limites e problemas dos cursos dessas modalidades só podem ser factíveis a partir do preparo efetivo de todos os profissionais participantes, sob a consideração das dimensões apontadas.

A dimensão pedagógica é possibilitada a partir da formação pedagógica específica. Isto é, se o curso a distância é de pedagogia, os profissionais que atuarão nele, como professores e tutores, necessariamente precisam estar habilitados na área da educação e/ou com especializações que integram o conhecimento do campo da educação aos aspectos de uma pedagogia colaborativa e cooperativa, conforme requerido no AVA utilizado nas modalidades atuais.

A formação na dimensão didática requer um preparo que habilite os profissionais para o domínio do desenvolvimento de aulas, com técnicas que trabalhem os conteúdos num contexto educativo, em que os recursos tecnológicos e mídias devem ser utilizados de forma integrada aos ambientes virtuais de aprendizagem, segundo Moran (2004).

E, por fim, a dimensão tecnológica na formação dos profissionais da educação dos atuais sistemas educacionais é alcançada com cursos de capacitação que habilitem esses docentes para o domínio não apenas do uso dos recursos tecnológicos e mídias, mas também

para a formação e o desenvolvimento de uma cultura de educação a distância conectada, *online*, integrada, a uma realidade de sociedade da informação globalizada.

A seleção de profissionais para o curso de pedagogia a distância da instituição pesquisada, com base no exame da formação nessas três dimensões sugeridas, pode possibilitar a realização da interação proposta nesta tese. Tais profissionais em inteiração, devem estar inteiros e em interação dialética nos ambientes virtuais, e que não somente habitem os espaços e tempos presenciais e/ou virtuais, mas que “estejam juntos virtualmente”⁶⁴ e realizem interações dialógicas colaborativas e cooperativas no curso, levando-se em conta as relações histórico-culturais dos estudantes, com o objetivo de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos futuros profissionais da educação requeridos nas regiões desfavorecidas do país.

Em síntese, espera-se que a reflexão crítica realizada, usando como campo empírico o curso de Pedagogia a distância em estudo, contribua para a formação dos profissionais da educação que realizarão as 20 metas do Plano Nacional de Educação – 2011-2021, em particular os estudantes da UAB, cuja singularidade é composta por aspectos comuns apresentados neste relatório de tese, e para a avaliação de cursos, em particular oferecidos na modalidade semi-presencial e/ou bimodal e a distância. Além dessas contribuições, espera-se que o processo de interação dialética proposto neste trabalho, ressignificado no conceito de inteiração, venha somar para o campo científico e, em particular, para a área da educação e também para os cursos de licenciatura no sentido de subsidiar novos estudos sobre a interação e a aprendizagem nos contextos educativos tanto da modalidade a distância quanto na presencial. Algumas questões que surgiram no âmbito dessa investigação e não foram averiguadas, como a presencialidade e a sua implicação para a interação em curso a distância organizado metodologicamente com o uso de encontros presenciais; a interação em curso completamente a distância; e, principalmente, a formação dos sujeitos que atuam nos cursos a distância (professores, tutores, coordenadores e técnicos administradores do AVA), merecem destaque e podem ser fontes de estudos vindouros que venham também contribuir para essa modalidade da educação.

⁶⁴ Aspas da autora desta tese.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S, BARBOSA, J. G. (Orgs). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Central de Texto: EDUFMT.Cuiabá,2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. E CANDAU, V. M. **O Projeto LOGOS II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo**. Comunicação apresentada no II Seminário Regional de Pesquisa em Educação de Belo Horizonte, MG, em outubro de 1983. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n50/n50a03.pdf>> Acesso mar/2013.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO INEP/MEC. **Indicadores de Avaliação de Instituições revelam melhora de qualidade**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/indicadores-de-avaliacao-de-instituicoes-revelam-melhora-de-qualidade?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 2006.

BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância**. Comunicação oral apresentada no IX Ciclo de Palestras Novas Tecnologias Na Educação - CINTED/UFRGS. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>> - Acesso julho/2010.

_____. **As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line**. (pp. 249-261). Artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP. Volume 87. ISSN 034-7183. Brasília 2006.

BATISTA, E. M. **O papel do fórum on-line em um curso de pós-graduação lato sensu a distância: Um estudo de caso**. 2006. 213p. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2ª edição. Autores Associados, Campinas 2001.

_____. **O que é mídia-educação?** Autores Associados, Campinas, 2001.

BEZERRA, C.; FERNANDES, S. H. A. A.; SANTOS, C. E. R.; FERNANDES, O. O. J. **Aprendizagem matemática por alunos surdos utilizando o AVA Moodle**. Trabalho apresentado no XIII Congresso Interamericano de Educação Matemática-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/1643/822>. Acesso mar/2013.

BEZERRA, C. **A Interatividade entre Aprendizes Surdos Através da Resolução de Problemas Utilizando o Fórum de Discussões do AVA Moodle**. Disponível:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebapem/trabalhos/d3687baf6c5199fd50f0c67a8e675a37\(1\).pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebapem/trabalhos/d3687baf6c5199fd50f0c67a8e675a37(1).pdf)>. Acesso mar/2013.

CARVALHO, A. B. G. **Etnografia digital na educação a distância e uso de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho apresentado no III Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – Construindo novas trilhas. Campina Grande, 2006. Disponível em:

<http://www.academia.edu/1911583/ETNOGRAFIA_DIGITAL_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA_E_USO_DE_JOGOS_ELETRONICOS_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM>. Acesso mar/2013.

CORRÊA, J. **Do Laboratório de Informática às Páginas Web - Ambientes Virtuais e Contextos Escolares**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16906int.rtf>> Acesso mar/2010.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia – Dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2ª edição, 3ª reimpressão. Editora: Companhia das Letras. São Paulo, 2002.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista – Categorias e Leis da Dialética**. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. Editora Alfa-Omega. São Paulo, 1982.

DIAS, R. A, LEITE, L. S. **Educação a Distância – da legislação ao pedagógico**. Editora: Vozes. Petrópolis, 2010.

FERREIRA A B H. **Novo Aurélio Século XXI - Dicionário da Língua Portuguesa**. 5ª impressão. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1999.

FERREIRA, R. **Interatividade Educativa em Meios Digitais: Uma visão Pedagógica**. Tese, UNICAMP, 200 fls. Campinas, 2008. Disponível em:<<http://www.slideshare.net/ruferreira/tese-de-doutorado-1915900>> Acesso out/2011.

FIORENTINI, L. M. R. **Questões pedagógicas e curriculares da formação continuada de professores a distância**. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs) “**Integração das Tecnologias na Educação**”. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

FRANCISCO, D. J. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Diálogo e Processos de Subjetivação**. Caxambu, MG, 2004. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso fev/2010.

FRANCO, I. M. **Internet**. In Giusta, A. S. e Franco, I. M. (org.). **Educação a Distância. Uma articulação entre a teoria e a prática**. Editora PUC Minas Virtual. Belo Horizonte, 2003.

FREITAS, D. N. T E FERNANDES, M. D. E. **Educação municipal e efetivação do direito à educação**. Ensaio publicado na Revista Avaliação das Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 555-574, jul./set. 2011.

FREITAS, M. T. de A. **Janela sobre a utopia: Computador e Internet a partir do olhar da abordagem Histórico-Cultural**. Artigo apresentado na 32ª reunião anual da ANPED em out/2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso abr/2011.

_____. **Computador/Internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural**. Artigo apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Multimodalidade e Ensino. 1ª Edição UFPE. Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>> Acesso mar/2013.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa**. Cadernos de Pesquisa nº 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso dez/2012.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 2ª reimpressão. Editora Práxis, Campinas, 1998.

GATTI, B. **Critérios de qualidade**. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs) **“Integração das Tecnologias na Educação”**. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

GIUSTA, A. S. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In Giusta, A. S. e Franco, I. M. (org.). **Educação a Distância. Uma articulação entre a teoria e a prática**. Editora PUC Minas Virtual. Belo Horizonte, 2003.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. Relatório de pesquisa apresentado no Congresso da ABED em maio de 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso mar/2013.

_____. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias**. Caderno 7 da série Cadernos Pedagogia Universitária – USP. São Paulo, Nov/2008. Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/pt/pdf-formularios/CadernosEPP/Caderno7.pdf>>. Acesso mar/2013.

LÈVY P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. Editora 34, 4ª reimpressão. São Paulo, 2001.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. EPU, São Paulo, 1986.

LURIA, A. R. **Vygotskyi**. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. Ícone Editora, São Paulo, 1988.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Psicologia e Pedagogia – Bases psicológicas da

aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. Centauro Editora, São Paulo, 2003.

MARQUES, G.C, CAVALCANTI, C.C. Educação a Distância na Universidade de São Paulo: Desafios no Processo de Implantação de um Novo Modelo Educacional. In Revista ETD – Educação Temática Digital, Número Temático: EAD Por Que Não? Campinas, v.10, n.2, p.37-53, jun.2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/issue/view/143/showToc>>. Acesso mai/2011.

MARTINS, J. **A educação como atividade comunicacional: interdisciplinaridade, interatividade e currículo.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 85 – 103, jul. / dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2128/1632>>. Acesso mar/2013.

MAZZOTTI, A. J. A. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.**In: BIANCHETTI, L, MACHADO, A. N. N. **A Bússola do escrever.** Florianópolis: Editora da UFSC. Cortez, São Paulo, 2002.

MEC. **O PNE 2010-2020. Metas e estratégias.** Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso mar/2013.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Editora Boitempo. São Paulo, 2008.

MONTEIRO, D. M.; RIBEIRO, V. M.B.; STRUCHINER, M. **As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual.** SCIELO, dez/2007. Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso jun/2010.

MORAES, R. A. **O PROFORMAÇÃO e o seu modelo de educação a distância.** Revista HISTEDBR *online*. Vol. n.44, p. 262-274, - ISSN: 1676-2584. Campinas, dez/2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art17_44.pdf> Acesso mar/2013.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância.** Texto atualizado na Internet pelo autor em 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso jan/2012.

_____. **Os modelos educacionais na aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso out/2012.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Editora Papirus, 17ª edição. Campinas, 2010.

_____. **Desafios da televisão e do vídeo à escola.** In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs) **“Integração das Tecnologias na Educação”**. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

MORAN, J. M. **Educação inovadora presencial e a distância**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm,> Acesso fev/2013.

_____. **Os novos espaços de atuação do educador com o uso das tecnologias**. Texto publicado nos anais do 12º ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, in ROMANOWSKI, Joana Pauli *et al* (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/espacos.htm>> Acesso mar/2013.

_____. **Para onde caminhamos na educação**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/caminhamos.pdf>>. Acesso mar/2013.

MORETTINI, M. T, URT, S. **Cancioneiro do Pantanal**. Life editora. Campo Grande, 2010.

MORTIMER, E. F. e SCOTT, P. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino**. Artigo apresentado no I Encontro Ibero-Americano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências. Universidade de Burgos, Espanha, Publicado na Revista: Investigações em Ensino de Ciências – V 7(3) pp. 283-306. Espanha, 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID94/v7_n3_a2002>. Acesso mar/2013.

MOZZAQUATRO, P. M. e MEDINA, R. D. **Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar**. Revista Novas Tecnologias na Educação do CINTED-UFRGS, vol. 06, nº 02, dezembro de 2008.

NEVES, C. M. **A Educação a Distância e a Formação de Professores**. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs) “**Integração das Tecnologias na Educação**”. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L.; VILLARDI, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de Interação: análise do discurso de professores em Um curso de formação continuada a distância. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1413-1434, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso jun/2010.

PALLOFF, R. M, PRATT, K. **O aluno virtual**. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e educação**. Tradução: José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. 2ª edição. Editora Brasiliense, São Paulo, 1986.

_____. **LOGO: Computadores e educação**. 3ª edição. Editora Brasiliense, São Paulo, 1988.

PEREIRA, J. H. V.; ROJAS, J. S.; RODRIGUEZ, M. G. (Orgs). **Manual para elaboração de trabalhos técnico-científicos de acordo com as normas vigentes da ABNT**. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc/UFMS. Campo Grande, 2011.

PRADO, M. E. B B. **Educação a distância: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas**. In: Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso out/2010.

PRADO M. E. B. B E ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando Estratégias na Própria Ação: Formação do Professor a Distância em Ambiente Digital. In VALENTE, J A (orgs). Educação a distância via Internet. Editora Avercamp. São Paulo, 2003.

PRETI, O. **Apoio à aprendizagem: O orientador acadêmico**. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs) “**Integração das Tecnologias na Educação**”. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

PRETI, O.; OLIVEIRA, G. M. S.A Tutoria num curso de licenciatura a distância: Concepções e Representações. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_concepcoes_representacoes.pdf>. Acesso mar/2012.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. E- Compós (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso mai/2011.

REANI, V. O que é uma *Lan House*.

Disponível em: <<http://www.valeriareani.com.br/?p=3101>>. Acesso mar/2013.

REGO, T. C. VYGOTSKY – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20ª edição. Vozes, Petrópolis, 2009.

RIVILLA, A. M.; GARRIDOM. C. D.; ROMERO, C. S. **La comunicación didáctica en la tutoría virtual**. In Revista ETD – Número Especial: “**Tecnologias na Educação**”. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.12-30, mar. 2011 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2308>>. Acesso mai/2011.

RODRIGUES, R. S. E MOTA, M. B. **Comunicação científica em educação a distância** In: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S, BARBOSA, J. G. Organizadores. **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Central de Texto: EDUFMT. Cuiabá, 2010.

ROSA, M. F. **De interativo à interatividade: onde está o salto?** Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/interativo.pdf> Acesso mar/2013.

SANTANA, D. A. O uso da plataforma *moodle* na educação a distância como forma de democratizar o ensino. Publicado em 08/07/2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-plataforma-moodle-na-educacao-a-distancia-como-forma-de-democratizar-o-ensino/20991/>>. Acesso out/2010.

SCHERER, S. Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais: Uma Experiência em Estatística Aplicada à Educação. Tese de Doutorado, 241 fls. PUC, São Paulo, 2005.

_____. **Comunidades virtuais de aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes.**

Artigo apresentado no Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED em maio/2008. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf>> Acesso mar/2013.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico.** 22ª edição revista e ampliada. Cortez, São Paulo, 2002.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição revista e atualizada, 2ª reimpressão. Cortez, São Paulo, 2008.

SILVA, M. **Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online.** Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 37, dezembro de 2008, publicação quadrimestral.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606>> Acesso mar/2013.

_____. **Sala de aula interativa. A educação presencial e à distância em sintonia com a era Digital e com a cidadania.** XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em:

<<http://www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf>>. Acesso mar/2013

STANTON, M. **A evolução das redes acadêmicas no Brasil: Parte 1 – da BITNET à Internet.** In: **Boletim Bimestral sobre tecnologias de redes.** Publicado pela Rede Nacional de Pesquisa – RNP, sob o ISSN: 1518-5974. Vol. 2 nº 06 em julho/1998. Disponível em:

<<http://www.rnp.br/newsgen/9806/inter-br.html>>. Acesso mar/2012.

TERRA, L. A.; DOMINGOS, D. C.; KLAES, L. S.; DUARTE, K. G.; SABINO, M. M. F. L.; E ROSA, R. S. **Uma investigação sobre o papel motivador do tutor de acordo com a visão dos alunos dos cursos de capacitação do Ministério da Saúde.** Disponível em:

<http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio10/159.pdf>. Acesso mar/2013.

TIJIBOY, A. V.; CARNEIRO, M. L. F.; WOICIECHOSKI, L. R.; PEREIRA, E. A.

Compreendendo a mediação do tutor a distância. RENOTE - Novas Tecnologias na Educação – Revista do CINTED/UFRGS. Porto Alegre, N. 1, V. 7, Julho de 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913/7820>>. Acesso dez/2012.

TORNAGHI, A. **Computadores, Internet e Educação a Distância.** In: ALMEIDA, E. B. & MORAN, J. M. (Orgs) **“Integração das Tecnologias na Educação”**. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias: Descrição e Fundamentos. In: VALIM, C. et al. Educação a Distância Via Internet – Formação de Educadores. Avercamp, São Paulo, 2003.

VALENTE, J. A. **Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa**. In VALENTE, J A (orgs). **Educação a distância via Internet**. Editora Avercamp. São Paulo, 2003.

_____. **Educação a distância via Internet – O Estar junto virtual**, Via Rede Telemática. Editora Avercamp. São Paulo, 2003.

VALENTINI, C. B. **Interação em Ambiente Virtual de Aprendizagem: redes sóciocognitivas e autopoiéticas**. Disponível em:

<<http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/25.pdf>> Acesso mar/2012.

VILARES, A. R. E SILVA, M. Interatividade como perspectiva comunicacional **no laboratório de informática: um desafio ao professor**. Trabalho apresentado na 28ª reunião anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em:

<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16137int.rtf>. Acesso mar/2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

_____. **A Formação Social da Mente**. COLE, M. *et all*(Org.). São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/bpp>>Acesso jul/2013.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Tradução de Cláudia Shilling. Editora Artmed. São Paulo, 2003.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento – Símios, Homem Primitivo e Criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

APÊNDICES



APÊNDICE A

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Prezada (o) Aluna (o):

Sou Erlinda Martins Batista, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PpgEdu/UFMS. Estamos pesquisando os processos de interação no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFMS. Por essa razão, solicito a sua colaboração disponibilizando alguns minutos de seu tempo para responder as questões contidas no questionário em anexo.

Esse questionário se constitui em um dos instrumentos que estamos utilizando para obter os dados necessários à nossa pesquisa. Ressaltamos que a sua participação é inteiramente livre, não implicando ônus de qualquer espécie.

Esclarecemos que não é preciso colocar o seu nome, pois sua identificação não será usada na análise das respostas em hipótese alguma, sendo, portanto, sua privacidade e anonimato plenamente respeitados. Assim, solicitamos que as informações sejam as mais completas e coerentes com as suas expectativas do curso. Desde já, somos gratas pela sua participação e enfatizamos que ela é muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, que certamente contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino praticado nesse curso.

OBSERVAÇÃO: Caso necessite mais espaço para as suas respostas, utilize o verso da página.

Erlinda Martins Batista – Doutoranda em Educação

Prof^ª. Dr^ª. Shirley Takeco Gobara – Orientadora

QUESTIONÁRIO PARA ALUNA (O)S DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
A DISTÂNCIA DA UFMS.

DATA: -----/-----/-----

I – DA IDENTIFICAÇÃO

1.1 - Sexo: F () M () Idade ()

1.2 - Ano de ingresso no curso: _____

1.3 - Atividade Profissional: Sim () Não ()

Tipo de Atividade: Educação () Outro ()

Especificar o tipo : _____

1.4 - Você já fez algum curso a distância antes do atual?

Sim () Não ()

Se sim, o curso foi de:

() Aperfeiçoamento () Graduação

() Formação Continuada () Especialização

Informações adicionais do curso:

Nome do curso:

Duração:

Instituição ofertante:

1.5 Qual(is) o(s) motivo(s) da sua escolha por um curso a distância?

() Impossibilidade de acompanhar um curso presencial () Número de vagas

() Adequação do tempo disponível para o curso () Interesse pela EAD

() Flexibilidade no acompanhamento do curso () Outros (Especifique):

() Dificil acesso aos cursos presenciais _____

II – DAS CONCEPÇÕES

2.1 - O que você pensa sobre Educação a Distância - EAD?

2.2 - Como você vê o papel do professor na modalidade da EAD?

2.3 - Em sua opinião, qual perfil deve ter o estudante (o aluno) de EAD?

2.4 - Na sua concepção, quais funções são atribuídas ao tutor em um curso da EAD?

III – DA INTERAÇÃO

3.1 – Considerando-se que o curso faz uso do ambiente virtual de aprendizagem AVA MOODLE:

3.1.1 Você já conhecia o ambiente MOODLE ao iniciar esse curso de pedagogia a distância?

Sim Não

Se sim, você adquiriu os conhecimentos e habilidades para o uso do ambiente por meio de:

cursos Buscas e leituras autônomas de informações sobre o MOODLE.

Se não, houve curso de preparo para o uso do ambiente MOODLE no início desse curso?

Sim Não

Se sim:

a) Qual a carga horária? _____

b) As aulas foram: Presenciais A distância

c) Essa preparação foi suficiente para adquirir habilidades de manuseio das ferramentas disponibilizadas no ambiente MOODLE?

Sim Não

Se não, você ainda tem dificuldades com as ferramentas do MOODLE?

3.1.2- Quais as ferramentas desse ambiente que você utiliza para se comunicar com os colegas, com os tutores e com os professores?

Webmail Fóruns Chat Diário de Bordo Outro.

Especifique:

3.1.3 - Descreva com que finalidade e como você utiliza cada uma dessas ferramentas (vantagens, desvantagens e problemas).

3.1.4 - Com quem você interage no curso?

Professores e colegas online

Colegas online

Colegas offline

Professores e colegas offline

Tutores online

Tutores Presenciais do pólo online

Tutores offline

Coordenadoria do curso online

Coordenadoria do curso offline

Coordenadoria de Tutoria online

Coordenadoria de Tutoria offline

IV – DA QUALIDADE DA INTERAÇÃO

4.1 – Como você classificaria as relações sociais entre:

a) Professores e alunos: Interação Comunicação Outro.

Especifique _____

b) Alunos e alunos: Interação Comunicação Outro.

Especifique _____

c) Tutores e alunos: Interação Comunicação Outro.

Especifique _____

d) Coordenação e alunos: () Interação () Comunicação () Outro.
Especifique _____

4.2 - Em sua opinião, quais são as ferramentas que mais favorecem a interação em um curso a distância?

() Fórum () Encontros Presenciais () Chat () Webmail () E-mail pessoal
() Outros: Especificar. _____

4.3 - Em sua opinião, em que medida a interação contribui para o alcance de seus objetivos nas disciplinas e no curso?

() Muito () Pouco () Nada

Justifique a sua opção de resposta.

4.4 – Você acha importante a interação com o professor?

() Sim () Não

Se não: Justifique: _____

4.5 – Em quais disciplinas desse curso houve ou está havendo interação com o professor?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| () Educação, Mídias e suas Tecnologias | () Língua Portuguesa |
| () Produção de Texto | () Filosofia da Educação |
| () Pluralidade cultural, educação e escola no Brasil | () História da Educação |
| () Educação Brasileira | () Psicologia da Educação |
| () Seminário Temático I | () Didática |
| () Docência e Relações Pedagógicas | () Geografia e Sociedade |
| () Educação Especial | () História da Pedagogia |
| () Literatura Infanto-juvenil | () Jogos, brinquedos e brincadeiras |
| () Políticas Educacionais | () Seminário Temático II |
| () Organização do Trabalho na Escola | () Pesquisa em Educação |
| () Práticas Pedagógicas em Educação Infantil | () Currículo e Escola |
| () Práticas Pedagógicas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental | |
| () Fundamentos Sociológicos da Educação | |
| () Fundamentos da EAD e uso das Tecnologias em Educação | |
| () Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática | |
| () Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa | |
| () Fundamentos e Metodologia do Ensino de História | |
| () Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências e Natureza | |

4.5 - Relate as dificuldades encontradas na interação com os professores nas disciplinas apontadas:

4.6 – Em quais disciplinas houve ou está havendo interação com o Tutor?

- | | |
|---|----------------------------|
| () Educação, Mídias e suas Tecnologias | () Língua Portuguesa |
| () Produção de Texto | () Filosofia da Educação |
| () Fundamentos Sociológicos da Educação | () História da Educação |
| () Educação Brasileira | () Psicologia da Educação |
| () Seminário Temático I | () Didática |
| () Pluralidade cultural, educação e escola no Brasil | () Currículo e Escola |

APÊNDICE - B

RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

- a) Polo de Apiaí – Identificação dos estudantes – Item I – questões. O primeiro quadro desse apêndice se refere ao Quadro 1A da identificação dos estudantes de pedagogia a distância da UFMS - turma de Apiaí.

QUADRO 1ª – Identificação dos estudantes do polo de Apiaí.

Sujeito Acadêmicos	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifique	Você fez curso de EAD antes? / Qual?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1A	M	-	Sim/Educação/Inspetor de alunos	N	Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso/Difícil acesso aos cursos presenciais
2A	F	26	Sim/Educação/Assistente de desenvolvimento infantil	N	Flexibilidade no acompanhamento do curso/Gratuidade
3A	F	40	Sim/Educação/Alfabetização de jovens e adultos	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
4A	F	24	Sim/Educação/Professora eventual	N	Adequação do tempo
5A	F	-	Sim/Outro/Merendeira	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial /Difícil acesso aos cursos presenciais
6A	F	-	Sim/Educação/Professora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
7A	M	40	Sim/Educação/Inspetor de alunos	S / Especialização	Difícil acesso aos cursos presenciais
8A	F	28	Sim/Educação/Bolsista	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
9A	F	29	Sim/Outro/Agente comunitário de saúde	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
10A	F	-	Sim/Outro/Autônoma	N	Flexibilidade no acompanhamento do curso/Federal
11A	F	-	Sim/Educação/Professora	S / Especialização	Difícil acesso aos cursos presenciais
12A	M	48	S/Educação/Professor	N	Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso
13A	F	38	N	N	Curso gratuito
14A	F	-	S/Educação/Professora	S/Especialização	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial / Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do

					curso/Difícil acesso aos cursos presenciais/ Interesse pela EAD
15A	F	45	S/Educação/Professora	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
16A	F	28	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
17A	F	33	S/Educação/Inspetora de alunos	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
18A	F	-	S/Educação/Professora	S/Aperfeiçoamento/ Formação continuada	Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso
19A	M	25	S/Educação/Agente de Organização Escolar	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial / Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso/Difícil acesso aos cursos presenciais
20A	F	30	N	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
21A	F	-	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial /Difícil acesso aos cursos presenciais
22A	F	-	N	N	Adequação do tempo
23A	F	-	Educação	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
24A	F	26	S/Educação	S/Graduação	Difícil acesso aos cursos presenciais
25A	F	-	S/Educação/Professora	S/Graduação	Difícil acesso aos cursos presenciais
26A	F	31	S/Outro/Digitadora	N	-
27A	F	-	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
28A	F	24	-	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
29A	F	-	S/Educação/Inspetora de alunos	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
30A	F	29	S/Educação/Professora	S/Especialização	Adequação do tempo
31A	M	43	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial / Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso/Difícil acesso aos cursos presenciais/Número de vagas / Interesse EAD

Organização: BATISTA & GOBARA (2011).

b) Polo de Água Clara – Item Identificação – Questões do questionário.

QUADRO 01AC – Identificação dos estudantes do polo de Água Clara.

ALUNOS	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifique	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1AC	F	40	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial /Difícil acesso ao presencial
2AC	F	29	S/Outro/Assistente administrativo	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
3AC	M	48	S/Educação/Professor	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/ Flexibilidade do curso/Interesse pela EAD
4AC	F	40	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
5AC	F	32	S/Educação/Professora		Impossibilidade acompanhamento presencial/ Flexibilidade acompanhamento do curso
6AC	F	25	S/Outro/Saúde	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
7AC	F	28	N	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

c) Polo de Camapuã Item I do Questionário.

QUADRO 01C – Identificação dos estudantes do polo de Camapuã

Estudante	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifique	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1C	F	24	S/Outro/Secretária	N	Difícil acesso ao presencial
2C	F	-	N	S/Aperfeiçoamento	Difícil acesso ao presencial
3C	F	43	N	N	-
4C	F	40	S/Educação/Professora	N	-
5C	F	32	N	S/Aperfeiçoamento	Difícil acesso ao presencial
6C	F	20	S/Educação/Estagiária	N	Difícil acesso ao presencial
7C	F	45	S/Educação/Professora	N	Outros/Falta de recursos
8C	F	30	N	N	Outros/Oportunidade em educação especial

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

d) Polo Cidade Gaúcha

QUADRO 01 CG – Identificação dos estudantes do polo de Cidade Gaúcha.

	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifíca	Fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de curso a distância?
S1CG	F	28	Sim/Educação/Professora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial.
S2CG	F	26	Sim/Outro/Atendente Correio	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial.
S3CG	F	36	Sim/Educação/Professora	S/graduação/Ed. Especial	Flexibilidade no acompanhamento do curso
S4CG	F	42	Sim/-/-	---	Difícil acesso aos cursos presenciais.
S5CG	F	49	-/-/-	----	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial.
S6CG	F	-	Sim/Educadora/Estágio	-----	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial.
S7CG	F	38	Sim/Educação/Educ. Infantil	S/Graduação/Nor mal Superior	Difícil acesso aos cursos presenciais.
S8CG	F	27	Não/Outro/Dona de casa	N	Adequação do tempo disponível para o curso.
S9CG	F	50	Sim/Educação/-	S/Graduação/Nor mal Superior não concluído	Adequação do tempo disponível para o curso.
S10CG	F	34	Sim/Outro/Serviços Gerais	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial.
S11CG	F	37	Sim/Educação/Educadora	N	Adequação do tempo disponível para o curso.

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

e) Polo de Cruzeiro do Oeste

QUADRO 01CO– Identificação dos estudantes do polo de Cruzeiro do Oeste

	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifíca	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1CO	M	27	S/Outro/Frentista	N	Difícil acesso ao presencial/Interesse pela EAD
2CO	F	-	S/Educação/ -	S/Formação continuada	Impossibilidade acompanhamento presencial
3CO	F	35	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
4CO	F	-	S/Outro/Administração	N	Adequação de tempo disponível para curso
5CO	F	32	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
6CO	F	23	N	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
7CO	F	54	S/Outro/Transporte	N	Adequação de tempo disponível para curso
8CO	F	40	N	N	Flexibilidade acompanhamento

					do curso
9CO	F	33	-	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
10CO	F	-	S/Educação/Professora	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
11CO	F	37	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
12CO	F	-	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
13CO	F	-	S/Outro/Administração	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Interesse pela EAD
14CO	F	29	S/Educação/Coordenadora	N	Outros/Oportunidade de estudar pedagogia em uma instituição federal
15CO	F	38	N	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
16CO	F	43	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
17CO	F	40	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
18CO	M	39	S/Educação/Agente educacional	N	-
19CO	F	51	S/Outro/Comércio	N	Adequação de tempo disponível para curso
20CO	M	26	S/Outro/Orientador social	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
21CO	F	30	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
22CO	M	38	S/Outro/Policial	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
23CO	F	49	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
24CO	F	42	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
25CO	F	34	S/Outro/Comércio	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
26CO	F	-	-	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
27CO	F	33	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
28CO	F	31	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
29CO	F	24	S/Educação/Secretaria	N	Adequação de tempo disponível para curso
30CO	F	33	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade

					acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso/Difícil acesso ao presencial/ Baixo custo
31CO	F	29	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
32CO	F	21	S/Educação/Estagiária	N	-
33CO	F	46	S/Educação/Secretaria	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
34CO	F	21	S/Outro/Comércio	N	Difícil acesso ao presencial
35CO	F	25	S/Outro/Agente saúde	N	Outros/Baixo custo
36CO	F	28	S/Educação/Professora	N	Flexibilidade acompanhamento do curso/ Interesse pela EAD

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

f) Polo de Nova Londrina – Identificação dos Estudantes.

QUADRO 01NL– Identificação dos estudantes do polo de Nova Londrina

	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Específica	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1NL	M	28	S/Educação/Coordenador	S/Graduação	Impossibilidade acompanhamento presencial
2NL	M	65	S/Educação/Professor	S/Aperfeiçoamento	Impossibilidade acompanhamento presencial
3NL	F	-	S/Outro/Auxiliar dentista	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
4NL	F	-	S/Educação/ -	N	Interesse pela EAD
5NL	F	42	S/Educação/Professora	S/Graduação	Difícil acesso ao presencial
6NL	F	36	S/Educação/Professora	N	Difícil acesso ao presencial
7NL	F	58	S/Outro/Agente de apoio	N	Adequação de tempo disponível para curso
8NL	F	31	S/Educação/Professora	S/Especialização	Impossibilidade acompanhamento presencial
9NL	F	34	S/Outro/Auxiliar tesouraria	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso/Difícil acesso ao presencial
10NL	M	-	S/Educação/Professor	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
11NL	F	39	S/Outro/Agente saúde	N	Adequação de tempo disponível para curso
12NL	F	-	S/Outro/Ajudante cozinha	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
13NL	F	25	S/Educação/Professora	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
14NL	F	40	S/Outro/Secretária	N	Impossibilidade acompanhamento

					presencial/Adequação de tempo disponível para curso/Difícil acesso ao presencial/Limitação financeira
15NL	F	34	S/Educação/Professor	S/Especialização	/Flexibilidade acompanhamento do curso
16NL	F	41	S/Educação/Professora	S/Formação continuada	Difícil acesso ao presencial
17NL	F	24	S/Outro/Saúde	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
18NL	F	-	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
19NL	F	33	S/Educação/Auxiliar secretaria	N	Adequação de tempo disponível para curso
20NL	F	-	N	N	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
21NL	F	32	S/Educação/técnico administrativo	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
22NL	F	-	S/Educação/Tutora	N	/Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
23NL	F	27	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
24NL	F	32	S/Educação/Professora	S/Especialização	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
25NL	F	24	S/Educação/Professora	S/Graduação	Interesse pela EAD/Adquirir novos conhecimentos
26NL	F	43	S/Educação/Professora	S/Formação continuada/especialização	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso/ Interesse pela EAD
27NL	F	28	S/Educação/Agente educacional	N	Flexibilidade acompanhamento do curso/Difícil acesso ao presencial
28NL	F	42	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

g) Polo de Paranavaí – Identificação dos estudantes.

QUADRO 01P– Identificação dos estudantes do polo de Paranavaí

Estudantes	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifique	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1P	F	35	S/Outra/Cartorária	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
2P	F	-	S/Outro/ -	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
3P	F	40	N	N	Impossibilidade acompanhamento do curso/Flexibilidade acompanhamento do curso/Interesse pela EAD

4P	F	42	N	N	Adequação de tempo disponível para curso
5P	F	45	S/Educação/Professora	S/Formação continuada	Flexibilidade acompanhamento do curso
6P	F	42	S/Outro/Empresa privada	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
7P	M	43	S/Outro/Almoxarife	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
8P	F	42	N	N	Outro/Passou no vestibular
9P	F	39	S/Outro/Saúde	N	Interesse pela EAD
10P	F	40	S/Outro/Adm.Financieira	S/Especialização	Impossibilidade acompanhamento presencial /Flexibilidade acompanhamento do curso
11P	F	-	N	S/Especialização	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
12P	F	26	S/Outro/Saúde	S/Graduação/Aperfeiçoamento	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
13P	F	38	S/Educação/Professora	S/Formação continuada	Impossibilidade acompanhamento presencial
14P	F	48	S/Educação/ -	N	Adequação de tempo disponível para curso
15P	F	37	S/Outro/Saúde	N	'Outros
16P	F	40	S/Outro/Agente conservação	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
17P	F	52	N	N	Adequação de tempo disponível para curso
18P	F	33	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
19P	F	-	S/Educação/Professora	S/Formação continuada aperfeiçoamento	Adequação de tempo disponível para curso
20P	F	31	S/Educação/Estagiária	N	Adequação de tempo disponível para curso
21P	M	38	N	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
22P	F	21	N	N	Difícil acesso ao presencial
23P	F	38	S/Educação/Professora	N	Adequação de tempo disponível para curso
24P	F	-	S/Outro/Saúde	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
25P	F	23	S/Outro/Vendedora	N	Interesse pela EAD
26P	M	52	S/Outros/Garçom	S/Formação continuada	Difícil acesso ao presencial
27P	F	27	S/Educação/Professora	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
28P	F	23	N	N	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso/Difícil acesso ao presencial
29P	M	52	S/Outro/Secretaria de	S/formação	Adequação de tempo disponível

			Saúde do Estado	continuada	para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso
30P	F	31	S/Outro/ -	N	Adequação de tempo disponível para curso
31P	F	34	S/Educação/Professora	N	Interesse pela EAD
32P	F	26	S/Educação/Professora	N	Difícil acesso ao presencial
33P	F	-	S/Educação/Auxiliar de sala	N	Adequação de tempo disponível para curso

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

h) Polo de Rio Brilhante – Identificação dos estudantes.

QUADRO 01RB– Identificação dos estudantes do polo de Rio Brilhante

Acadêmicos	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifique	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1RB	F	49	S/Educação/Secretaria	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/ Difícil acesso ao presencial
2RB	F	28	S/Educação/Auxiliar do Desenvolvimento Infantil	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
3RB	F	38	S/Educação/-	N	Adequação de tempo disponível para curso
4RB	F	28	S/Educação/Professora – Educação Especial – SEM e Intérprete.	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
5RB	F	25	S/Educação/Professora Auxiliar do Desenvolvimento Infantil	N	Adequação de tempo disponível para curso/Flexibilidade acompanhamento do curso

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

i) Polo de São Gabriel do Oeste

QUADRO 01SGO– Identificação dos estudantes do polo de São Gabriel do Oeste

Alunos	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifique	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1SGO	F	20	S/Educação/Auxiliar professor	N	-
2SGO	F	22	S/Educação/Auxiliar professor	N	-
3SGO	F	29	S/Outro/Assistente social	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
4SGO	F	-	S/Educação/Professora Assistente	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
5SGO	F	34	S/Educação/Professora	N	Flexibilidade acompanhamento do curso

6SGO	F	55	S/Educação/Professora	S/Formação continuada	Adequação de tempo disponível para curso
7SGO	F	32	S/Outro/Funcionária pública	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
8SGO	F	20	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/Adequação de tempo disponível para curso
9SGO	F	-	S/Educação/Professora	S/Formação continuada	Adequação de tempo disponível para curso /Difícil acesso ao presencial
10SGO	F	28	S/Educação/Monitora	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
11SGO	F	22	S/Outro/Segurança e medicina no trabalho	N	/Difícil acesso ao presencial
12SGO	M	38	S/Outro/Policial Militar	S/Aperfeiçoamento	Impossibilidade acompanhamento presencial
13SGO	F	31	S/Outro/Indústria	N	Flexibilidade acompanhamento do curso
14SGO	F	32	S/Educação/Professor	N	Impossibilidade acompanhamento presencial
15SGO	F	29	S/Educação/Secretaria escolar	N	Adequação de tempo disponível para curso
16SGO	F	24	S/Educação/Monitora	S/Formação continuada	Adequação de tempo disponível para curso
17SGO	F	-	S/Educação/Estagiária	N	Impossibilidade acompanhamento presencial/ Interesse pela EAD
18SGO	M	26	S/Educação/Judiciário	S/Aperfeiçoamento/Formação continuada/Especialização	Adequação de tempo disponível para curso
19SGO	F	51	S/Educação/Assistente de atividades educacionais	N	Flexibilidade acompanhamento do curso/Interesse pela EAD

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

j) Polo de Siqueira Campos

QUADRO 01SC– Identificação dos estudantes do polo de Siqueira Campos.

Alunos	Sexo	Idade	Exerce Atividade Profissional?/Tipo/Especifiqu e	Você fez curso de EAD antes?	Quais as razões da escolha de um curso a distância?
1SC	M	26	S/Educação/ -	N	Outros: existente na cidade
2SC	F	-	N	N	Oportunidade surgida
3SC	F	22	S/Educação/Estagiária	N	Flexibilidade no acompanhamento do curso
4SC	F	-	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
5SC	F	29	S/Outro/Autônoma	N	Adequação do tempo
6SC	F	38	S/Outro/Advocacia	N	Adequação do tempo
7SC	F	20	S/Educação/Estagiária	N	Interesse pela EAD
8SC	F	38	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
9SC	F	29	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
10SC	F	35	S/Outro/Agricultora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
11SC	F	21	S/Educação/Estagiária	N	Adequação do tempo/ Interesse pela EAD
12SC	F	30	S/Educação/Professora	N	-
13SC	F	36	S/Educação/Professora	S/Graduação	Flexibilidade no acompanhamento do curso
14SC	F	42	S/Educação/Professora	N	Flexibilidade no acompanhamento do curso
15SC	F	-	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
16SC	F	-	-	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
17SC	F	-	S/Educação/Professora	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial
18SC	F	30	N	N	Adequação do tempo
19SC	F	23	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
20SC	F	-	S/Educação/Auxiliar serviços gerais	N	Adequação do tempo
21SC	F	-	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo
22SC	M	-	S/Educação/Professor	N	Adequação do tempo
23SC	F	46	S/Educação/Professora	S/Aperfeiçoamento	Adequação do tempo
24SC	M	35	S/Outro/Advocacia	N	Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso
25SC	F	34	S/Educação/Professor	N	Impossibilidade de acompanhar um curso presencial / Adequação do tempo/Flexibilidade no acompanhamento do curso
26SC	F	20	S/Educação/Estagiária	N	Interesse pela EAD
27SC	M	-	S/Educação/Agente educacional	N	Adequação do tempo
28SC	F	-	S/Educação-Professora	N	Adequação do tempo
29SC	F	-	-	N	Adequação do tempo
30SC	F	49	-	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
31SC	F	46	-	N	Difícil acesso aos cursos presenciais
32SC	F	48	S/Educação/Professora	N	Adequação do tempo

Organização: BATISTA e GOBARA (2011).

APÊNDICE - C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TECLE**

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa. Você tem toda a liberdade de decidir se quer participar ou não. Tome a decisão sem pressa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo caso tenha alguma dúvida. Este estudo é conduzido por **Erlinda Martins Batista**, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc/UFMS, sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Shirley Takeco Gobara**.

A finalidade da pesquisa é investigar como se dá o processo de interação, tanto no âmbito dos encontros presenciais quanto nos espaços virtuais do MOODLE do curso de Pedagogia a Distância ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceria com a Universidade Aberta Brasileira – UAB/MEC.

Desde já, somos gratas pela sua participação e enfatizamos que ela é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, que certamente contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino praticado nesse curso.

Os sujeitos potenciais deste estudo são os coordenadores, os tutores presenciais e a distância, os professores e os alunos. Serão realizadas entrevistas sobre as interações nos momentos presenciais das disciplinas e nos espaços a distância nos quais as disciplinas são desenvolvidas com os recursos do ambiente MOODLE utilizados no curso. A entrevista será gravada com a permissão dos entrevistados. Se você concordar em participar desse estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para 3387 0018 – Erlinda Martins Batista.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do voluntário

Nome e pólo: _____

Data ____ / ____ / ____ Telefone para contato: _____

Pesquisadora: Erlinda Martins Batista

Data__ / __ / __ Telefone para contato: 99838388

APÊNDICE - D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ESTUDANTES

Disciplina em oferta no 1º Semestre de 2011 para o 3º ano do Curso de Pedagogia a Distância da UAB:

Disciplina: _____

É necessário esclarecer o passo inicial que será realizado antes da entrevista: De cada pólo se requisita 10% dos estudantes do pólo em caráter voluntário.

- 1) Contato com os estudantes durante encontro presencial da disciplina: LIBRAS.
- 2) Entrega do TECLÉ pessoalmente com informações do dia e da hora da entrevista; bem como de sua permissão para a gravação da entrevista, com a utilização de um gravador digital.

Questões introdutórias

Informações profissionais

- 1) Qual o seu nome (pode ser fictício e não será divulgado)?
- 2) Qual a sua idade?
- 1) Prof. (a), Qual a sua formação? (Para o caso de o acadêmico já ter outra formação)
- 2) Em quais Instituições você atua? (Para acadêmicos que já atuam como professores)
- 3) Qual a sua carga horária semanal nessas Instituições? (idem)
- 4) Quanto tempo de experiência em Docência você tem? (idem)
- 5) Você possui cursos na modalidade da EAD? Quais?
- 6) Qual a carga horária nesses cursos?
- 7) Você enfrenta dificuldades para interagir no ambiente do curso?
- 8) As dificuldades são em relação à ferramenta ou porque os colegas não respondem?
- 9) Você interage com os seus colegas no ambiente?
- 10) Quais são as ferramentas que você utiliza?
- 11) Com que finalidade você usa essas ferramentas?
- 12) Qual o tipo de interação?
- 13) Como é essa interação no ambiente?
- 14) Se não ocorre interação, quais são as suas sugestões para mudar essa situação?
- 15) Em sua opinião, as interações contribuem ou facilitam a aprendizagem?

Processo de interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle da disciplina

- 16) Em sua opinião os contextos educativos nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA MOODLE ou outros) permitem estabelecer interação com os alunos e com colegas das outras disciplinas?
- 17) Se sim. Na sua opinião quais são os recursos ou ferramentas utilizadas? Se não, quais mudanças deveriam ser efetuadas para que haja interação entre os sujeitos do curso a distância?
- 18) Na sua visão ocorre interação entre você e os professores?
- 19) E entre você e os tutores?
- 20) E entre você e os seus colegas?
- 21) Que tipo de interação?
- 22) Como ocorrem esses momentos de interação?
- 23) Qual a frequência?
- 24) Nos conteúdos desse curso, você discutiu a interação na modalidade a distância?
- 25) E na modalidade presencial, também?
- 26) Se sim, qual foi a abordagem?
- 27) Para você os recursos citados favorecem a interação entre professores e alunos e entre os alunos?
- 28) O que o motiva a continuar nesse curso?
- 29) Na sua concepção, o que é interação no curso a distância?
- 30) E no presencial?
- 31) Você gostaria de fazer algum comentário adicional ou descrever alguma situação relacionada às interações que não foram abordados nessa entrevista e que você considera importante para a melhoria do curso de Pedagogia da UFMS/UAB?

APÊNDICE – E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES E COORDENADORES DE PÓLOS

Disciplina em oferta no 1º Semestre de 2011 para o 3º ano do Curso de Pedagogia a Distância da UAB:

Disciplina: _____

É necessário esclarecer o passo inicial que será realizado antes da entrevista:

- 1) Contato com o Professor da disciplina solicitando uma entrevista com ela (e) a respeito de sua atuação na disciplina em oferta, por telefone, e-mail ou fórum após receber informações de contato da Coordenadora de Tutoria.
- 2) Entrega do TECLE pessoalmente com informações do dia e da hora da entrevista; bem como de sua permissão para a gravação da entrevista, com a utilização de um gravador digital.

Questões introdutórias comuns aos Professores e aos Coordenadores:

Informações profissionais

- 3) Qual o seu nome (pode ser fictício)?
- 4) Qual a sua idade?
- 5) Qual a sua formação?
- 6) Em quais Instituições você atua?
- 7) Qual a sua carga horária semanal nessas Instituições?
- 8) Quanto tempo de experiência você tem em Docência?
- 9) Você possui cursos na modalidade da EAD? Quais?
- 10) Qual a carga horária nesses cursos?
- 11) Quanto tempo você atua como professor em sala de aula a distância?
- 12) E em sala de aula presencial?
- 13) Nesse momento quantas turmas e em quantas disciplinas você atua nos cursos a distância da CED/RTR/UFMS?

Experiência no curso de pedagogia da UFMS

- 1) Há quanto tempo você atua nesse curso de Pedagogia da UAB?
- 2) Qual a sua carga horária nesse curso?
- 3) Quantas turmas você atende?
- 4) Você atua ou já atuou como Professor /ou Tutor a Distância?
- 5) E também como Tutor Presencial?
- 6) Por quanto tempo?

Processo de interação na disciplina

- 7) Em sua opinião os contextos educativos nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA MOODLE ou outros) permitem estabelecer interação com os alunos e com colegas das outras disciplinas?
- 8) Se sim. Em sua opinião quais são os recursos ou ferramentas utilizadas? Se não, quais mudanças deveriam ser efetuadas para que haja interação entre os sujeitos do curso a distância?
- 9) Você enfrenta ou já enfrentou dificuldades na interação com os alunos desse curso?
- 10) Quais?
- 11) Essas dificuldades se constituem em obstáculos para a aprendizagem?
- 12) Se sim, em que sentido?
- 13) Na sua visão ocorre interação entre você e os alunos?
- 14) Que tipo de interação?
- 15) Como ocorrem esses momentos de interação?
- 16) Qual a frequência?
- 17) Na sua formação, você discutiu a interação na modalidade a distância?
- 18) E na modalidade presencial?
- 19) Se sim, qual foi a abordagem?
- 20) Suas práticas no ensino a distância se fundamentam em que teorias ou teóricos?
- 21) Com relação à sua experiência como professor a Distância, você tem utilizado os recursos online como: webmail, fórum e chat?
- 22) Além desses, quais outros recursos você utiliza?
- 23) Na sua prática docente presencial, você usa esses recursos?
- 24) Para você os recursos citados favorecem a interação entre você e os alunos?
- 25) E favorecem a interação também entre os alunos?
- 26) Se sim, qual a diferença que você destaca no uso desses recursos?
- 27) Se não. Por quê?
- 28) Em sua opinião os recursos do ambiente Moodle citado favorecem também a interação entre professores?
- 29) Caso você não esteja atuando neste momento em disciplinas a distância, fale sobre quando você usou?
- 30) Na sua concepção, o que é interação no curso a distância?
- 31) E no presencial?
- 32) Você gostaria de fazer algum comentário adicional ou descrever alguma situação relacionada às interações que não foram abordados nessa entrevista e que você considera importante para a melhoria do curso de Pedagogia da UFMS/UAB?

APÊNDICE - F

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A TUTORIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Disciplina em oferta no 1º Semestre de 2011 para o 3º ano do Curso de Pedagogia a Distância da UAB:

Professor Titular da Disciplina: _____ Pólo: _____

Tutor Presencial:

Tutor a Distância:

É necessário esclarecer o passo inicial que será realizado antes da entrevista:

- 1) Contato com o Professor Tutor Presencial do Pólo solicitando uma entrevista com ela (e) a respeito da sua atuação na disciplina em oferta, por telefone, e-mail ou fórum após receber informações de contato da Coordenadora de Tutoria.
- 2) Entrega do TECLÉ pessoalmente com informações do dia e da hora da entrevista; bem como de sua permissão para a gravação da entrevista, com a utilização de um gravador digital.

Perguntas a(o) Prof. (a). Tutor (a) Presencial e ou a Distância do **Pólo**
_____ na data da Entrevista: _____

- 1) Prof. (a), Qual a sua formação?
- 2) Em quais Instituições você atua?
- 3) Qual a sua carga horária semanal nessas Instituições?
- 4) Quanto tempo de experiência em Tutoria você tem?
- 5) Você possui cursos na modalidade da EAD? Quais?
- 6) Qual a carga horária desses cursos?
- 7) Há quanto tempo você atua nesse curso de Pedagogia da UAB?
- 8) Qual a sua carga horária nesse curso?
- 9) Quantas turmas você atende?
- 10) Você atua ou já atuou também como Tutor a Distância?
- 11) Por quanto tempo?
- 12) Você enfrenta dificuldades na atuação de Tutoria Presencial?
- 13) Quais?
- 14) Essas dificuldades se constituem em obstáculos para a sua interação com os alunos?

- 15) Se sim, em que sentido?
- 16) Na sua visão ocorre interação entre você e os alunos
- 17) Que tipo de interação?
- 18) Como ocorrem esses momentos de interação?
- 19) Qual a frequência?
- 20) Quantos alunos vêm por semana ao pólo?
- 21) Na sua formação você discutiu a interação na modalidade a distância?
- 22) E na presencial?
- 23) Qual foi a abordagem?
- 24) Sua discussão se fundamenta em que teorias ou teóricos?
- 25) Com relação à sua experiência como Tutor a Distância quais recursos online você utiliza normalmente nesse curso? (O tutor presencial também interage a distância).
- 26) Na sua prática de tutoria presencial e ou a distância você tem utilizado os recursos online como: webmail, fórum e chat?
- 27) Para você os recursos citados favorecem a interação entre professores e alunos e entre os alunos?
- 28) Se sim, qual a diferença que você destaca no uso desses recursos?
- 29) Se não. Por que?
- 30) Se ele responder: Porque não estou atuando a distância – Pergunto: E quando você usou?
- 31) Na sua concepção, o que é interação no curso a distância?
- 32) E no presencial?
- 33) Você gostaria de relatar ou descrever alguma situação relacionada às interações nesse curso de Pedagogia da UAB, e que não foi suficientemente discutido nessa entrevista?

APÊNDICE - G

**CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NAS RESPOSTAS DOS
QUESTIONÁRIOS AOS ESTUDANTES DE APIAÍ**

	Respostas à Pergunta: 4.10 - O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1A	Participação em fórum de discussão (sic) e no ambiente.	Participação em fórum	Participação.
S2A	Trabalhar s disciplinas e dúvidas com conjunto.	Trabalhar s disciplinas e dúvidas.	Comunicação.
S3A	É trocar ideias dar opinião estar sempre conversando sobre as questões em aberto.	trocar ideias dar opinião estar sempre conversando	Comunicação.
S4A	Sem resposta	Não respondeu	NR
S5A	É se comunicar, trocar informações, debater.	É se comunicar, trocar informações, debater.	Comunicação.
S6A	É estar a qualquer dúvida ou mesmo ela não existindo estar conversando sobre as disciplinas estudadas.	estar conversando sobre as disciplinas	Comunicação.
S7A	São os contatos que acontecem no cotidiano sejam presencial ou a distância.	São os contatos	Contato.
S8A	As interações é tudo, conhecemos pessoas novas e muito mais.	interações é tudo	Indefinida
S9A	Interação para mim é uma troca de experiências e isso não acontece com a tutora a distância.	é uma troca de experiências	Comunicação
S10A	É quando todos os alunos se unem para trocar conhecimento.	Trocar conhecimento.	Comunicação
S11A	É ter diálogo entre professor e aluno, mesmo que através de email.	É ter diálogo	Comunicação
S12A	A comunicação e a curiosidade de compartilhar conhecimento.	A comunicação e compartilhar conhecimento.	Comunicação.
S13A	É entender o que se pode, e ser entendido. Obs.: a turma a que pertenceo tem grande insatisfação com a tutora a distância (Alice Felisberto). Ela não ajuda e só pune. Bem diferente da outra. As diferenças são visíveis.	É entender e ser entendido.	Comunicação.
S14A	É estarmos a todo momento nos comunicando e questionando ações e fatos quando acharmos necessário.	É nos comunicar e questionar	Comunicação.
S15A	Troca de conhecimentos, valorização dos conhecimentos prévios.	Troca de conhecimentos,	Comunicação
S16A	Interação de maneira geral é quando interagimos e tiramos nossas dúvidas com colegas.	é quando interagimos e tiramos nossas dúvidas.	Comunicação
S17A	É a melhor maneira de refletirmos para aumentar nosso conhecimento e expressar nossa opinião.	É refletirmos para aumentar nosso conhecimento e expressar nossa opinião.	Comunicação.

S18A	É a gente poder contar com eles de verdade, não só nos criticando, mas valorizando o pouco que fazemos sem ajuda nenhuma.	É contar com eles, valorizando o pouco que fazemos.	Comunicação
S19A	É a troca de informações.	troca de informações.	Comunicação.
S20A	É a comunicação, a participação de todos.	É comunicação, e participação	Comunicação
S21A	Sem resposta	Não respondeu	NR
S22A	Interação é uma comunicação entre alunos, professores, tutores presenciais e distância.	é uma comunicação	Comunicação.
S23A	Através das aulas presenciais, quando nós encontramos com os outros alunos.	das aulas presenciais quando encontramos com os outros alunos.	contato
S24A	Comunicação	comunicação	Comunicação.
S25A	A participação entre professores e alunos.	A participação.	Participação.
S26A	É a participação entre professores e alunos.	É a participação.	Participação.
S27A	A interação é uma forma de estar sempre por dentro do andamento do curso.	A participação.	Participação.
S28A	É estar em constante diálogo com os colegas e tutores.	É estar em constante diálogo	Comunicação.
S29A	É uma relação entre aluno e aluno, alunos e tutor e aluno e coordenação.	É uma relação	relação
S30A	A interação são trocas de experiências e até informações necessárias.	trocas de experiências e informações.	Comunicação
S31A	É trabalhar, estudar juntos procurando sempre os esclarecimentos duvidosos.	estudar juntos procurando esclarecimentos duvidosos.	Contato

Legenda das categorias:

01 - Participação - 04.
02 - Comunicação - 20.
03 - Não responderam - 02
04 - contato - 03.
05 - Indefinida - 01.
06 - relação - 01.
Totais - 31

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

**CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA APLICAÇÃO DOS
QUESTIONÁRIOS AOS ESTUDANTES DE ÁGUA CLARA**

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1AC	Além dos encontros presenciais, mais comunicação entre os tutores e os alunos a distância. Muitas vezes faço perguntas sobre as disciplinas, e não tenho respostas.	Além dos encontros presenciais, mais comunicação (...). Muitas vezes faço perguntas sobre disciplinas, e não tenho respostas.	Comunicação.
S2AC	É a comunicação como forma de ajudar, incentivar, tirar dúvidas não somente crítico.	É a comunicação como forma de ajudar, incentivar, tirar dúvidas (...).	Comunicação.
S3AC	É uma convivência dentro do curso, onde o acadêmico pode trocar ideias não somente com os tutores e professores como também com os demais colegas.	É uma convivência dentro do curso, (...) o acadêmico pode trocar ideias (...).	Relação.
S4AC	Nos comunicando, no pólo, no ambiente.	Nos comunicando (...).	Comunicação.
S5AC	É estar vencendo os obstáculos como nas dúvidas e superando com diálogo com determinação e paciência a busca de encontrar as soluções para certos problemas.	É estar vencendo os obstáculos como nas dúvidas e superando com diálogo (...) e paciência.	Comunicação.
S6AC	É trocar ideias relacionadas ao curso com colegas de curso, tutores, professores, etc.	É trocar ideias (...).	Comunicação.
S7AC	Interação é a comunicação para possam ser tirada todas as dúvidas, relatar novas ideias.	é a comunicação para (...) ser tirada todas as dúvidas, relatar novas ideias (sic).	Comunicação.

Legenda das categorias:

01 - Comunicação - 06.
02 - Relação - 01.
Total - 07.

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS AOS ESTUDANTES DE CAMAPUÃ

	4.10 O que é interação em um curso a distância?/ Respostas:	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1C	A forma de comunicação a relação entre os acadêmicos os tutores e professores.	A forma de comunicação a relação (...).	Comunicação.
S2C	Comunicar, dialogar sobre as dificuldades, esclarecer as dúvidas.	Comunicar, dialogar (...) esclarecer as dúvidas.	Comunicação.
S3C	Interação é quando o tutor e o professor tem uma grande comunicação para ajudar nos sobre as atividades e aulas.	(...) é quando o tutor e o professor tem uma grande comunicação para ajudar (...).	Indefinida
S4C	A interação em curso distância é que tenho um formação sozinho (sic).	(...) é que tenho um formação sozinho (sic)	Confusa
S5C	É sempre que precisamos trocar uma ideia, seja com os professores, com colegas e tutores conseguirmos.	É sempre que precisamos trocar uma ideia, (...) conseguirmos.	Comunicação.
S6C	Se por mensagens, chat, bate papo a qualquer momento que precisa , email.	Se por mensagens, chat, bate papo (...) email.	Comunicação.
S7C	É você estar entrando em contato a qualquer momento.	É você (...) entrando em contato (...).	Contato.
S8C	Mesmo depois que o professor apresentar a matéria, deveria ter um espaço no ambiente para nos comunicarmos.	(...) ter um espaço no ambiente para nos comunicarmos.	Comunicação.

Legenda das categorias:

01 - Comunicação - 05.
02 - Contato - 01.
03 - Indefinida - 01.
04 - Confusa - 01.
Total - 08

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE CIDADE GAÚCHA

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1CG	Estar interagidos com os professores das disciplinas em aulas presenciais.	Estar interagidos com os professores	Indefinida
S2CG	É o relacionamento entre professor-tutor-aluno, em busca do melhor aprendizado.	É o relacionamento entre professor-tutor-aluno (...).	Relação
S3CG	É comunicação, o encontro e a união que deve haver para que as coisas aconteçam com sucesso.	É comunicação, o encontro e a união (...).	Comunicação
S4CG	A interação ao curso da EAD é muito importante para desenvolvimento.	(...) é muito importante para desenvolvimento.	Indefinida
S5CG	É você está interagido (sic) com professores tutores e coordenadores à (sic) distância.	É você está interagido (...).	Indefinida
S6C	É a comunicação entre professores, tutores e alunos.	É a comunicação (...).	Comunicação
S7C	É a explicação online de determinado assunto.	É a explicação online (...).	Comunicação
S8C	É se comunicar através de chats, e etc. , só que eu na verdade não tenho tempo para isso.	É se comunicar através de chats, e etc. (...).	Comunicação
S9C	Interação não somente via internet, nos encontros presenciais a turma deveria interagir mais.	Interação não somente via internet, (...).	Indefinida
S10C	Estar se comunicando e trocar ideias e ajuda de forma esclarecedora da disciplina.	Estar se comunicando e trocar ideia (...).	Comunicação
S11C	Quando temos dúvidas temos respostas.	(...) temos dúvidas temos respostas.	Comunicação

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

Legenda das categorias:

01 - Comunicação - 06.

02 - Indefinido - 04.

03 - Relação – 01

Total: 11

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE CRUZEIRO DO OESTE

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do Discurso	CATEGORIAS
S1CO	É você ter contato com todos acadêmicos onde pode ser discutido o conteúdo da matéria que está sendo aplicada	É você ter contato	Contato
S2CO	Troca de informação, aprendizagem de verdade.	Troca de informação	Comunicação.
S3CO	É essa troca de informação e conhecimento que se adquire no decorrer do curso.	É troca de informação e conhecimento	Comunicação.
S4CO	A interação é parte fundamental de um curso EAD, é o que possibilita o aprendizado.	Resposta superficial	Indefinida
S5CO	É estar sempre se comunicando mesmo que por e-mails ou fóruns, trocando informações, dando e aceitando sugestões.	É estar sempre se comunicando	Comunicação.
S6CO	É a comunicação entre professores, tutores e alunos.	É a comunicação	Comunicação.
S7CO	É a explicação online de determinado assunto.	É a explicação online	Comunicação.
S8CO	É se comunicar através de chats, e etc. , só que eu na verdade não tenho tempo para isso.	É se comunicar através de chats, e etc.	Comunicação.
S9CO	Interação não somente via internet, nos encontros presenciais a turma deveria interagir mais.	nos encontros presenciais a turma deveria interagir mais.	Indefinida.
S10CO	Estar se comunicando e trocar ideias e ajuda de forma esclarecedora da disciplina.	Estar se comunicando e trocar ideias	Comunicação.
S11CO	Quando temos dúvidas temos respostas.	temos dúvidas temos respostas.	Comunicação.
S12CO	Contato regulares (sic) para não dizer diários entre os tutores a distância e os alunos	Contato regulares (sic)	Contato
S13CO	Na minha opinião, temos que poder falar diretamente com a faculdade e com o professor a distância.	temos que poder falar diretamente com a faculdade	Comunicação.
S14CO	Troca de informação, experiências e ilustração da teoria por meio de atividades práticas.	Troca de informação, experiências	Comunicação.
S15CO	Conseguir se comunicar seja a distância ou presencial.	se comunicar	Comunicação.
S16CO	É a troca de conhecimentos, experiências entre todos alunos, tutores e professores.	É a troca de conhecimentos, experiências	Comunicação.
S17CO	É quando você se comunica, interage com frequência com pessoas, troca informações, ideias, etc.	É quando você se comunica, (...) troca informações, ideias, etc.	Comunicação.
S18CO	Ter resposta sobre o que foi questionado, de forma rápida.	Ter resposta sobre o que foi questionado,	Feedback.
S19CO	São os feedback, pois é através deles que tenho a certeza ou não do meu desempenho, ou será se realmente aprendi.	São os feedback	Feedback.
S20CO	É a roda de estudos, o bate papo [...].	roda de estudos, o bate papo	Comunicação.
S21CO	É interagir com os alunos, tutores, sobre a tarefa.	É interagir com os alunos	Indefinida.
S22CO	Compartilhar dúvidas, conhecimentos, aprendizagem além da amizade.	Compartilhar dúvidas, conhecimentos,	Comunicação.

S23CO	Interação é a comunicação que deve existir entre aluno professor e tutor e colegas.	é a comunicação	Comunicação.
S24CO	É estar em contato com os tutores.	É estar em contato	Contato
S25CO	É ter condições e oportunidade de dialogar trocar ideias, experiências, expor (sic) nossas dúvidas, angústias e conseguir respostas e ajuda para essas situações.	É oportunidade de dialogar trocar ideias, experiências, (...) expor (sic) nossas dúvidas, etc.	Comunicação.
S26CO	sem resposta	Não respondeu	NR
S27CO	Muito importante, Uma troca de conhecimentos, experiências, afetividade, motivação.	Uma troca de conhecimentos, experiências, afetividade, motivação.	Comunicação
S28CO	Trocar conhecimento, e experiências, afetividade ser mais que meros estudantes e professores/tutores e sim tornarmos amigos.	Trocar conhecimento, e experiências, afetividade.	Comunicação.
S29CO	Em um curso a distância a interação é virtual entre webmail ou bate papo.	é virtual entre webmail ou bate papo.	Indefinida.
S30CO	São momentos de troca de opiniões, aprendizados, auxílio mútuo, etc.	troca de opiniões, aprendizados, auxílio mútuo, etc.	Comunicação.
S31CO	É estar dialogando, trocando informações sobre os conteúdos e atividades propostas.	É estar dialogando, trocando informações	Comunicação.
S32CO	É a conversa, dialogando, trocando informações.	É a conversa, dialogando	Comunicação.
S33CO	Estar sempre em contato, comunicar-se, trocar ideias.	Estar sempre em contato, comunicar-se	Comunicação.
S34CO	São encontros marcados e organizados pela coordenadoria onde seja exigida com mais rigidez a presença dos alunos encontros que tive e questionei ideias sobre o assunto estudado.	São encontros marcados e organizados pela coordenadoria.	Contato
S35CO	É uma forma de sanar dúvidas em tempo hábil.	É sanar dúvidas	Comunicação.
S36CO	Interação é estar aberto à conversar, tirar dúvidas, mesmo que por e-mail ou MSN.	é estar aberto à conversar, tirar dúvidas	Comunicação.

Legenda das categorias:

01 - Comunicação -25.
02 - Contato - 04.
03 - Indefinida - 04.
04 - Feedback - 02.
06 - Não Respondeu - NR - 01.
Totais - 36

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE NOVA LONDRINA

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1NL	A constante troca de informação e o entendimento que cada um pensa diferente.	A constante troca de informação (...).	Comunicação
S2NL	Seria um diálogo permanente entre partes.	um diálogo (...) entre partes.	Comunicação
S3NL	Não respondeu	Não respondeu	NR
S4NL	É relacionar-se para esclarecer dúvidas, ajudar uns aos outros a achar a melhor maneira de resolver os problemas e atividades.	É relacionar-se para esclarecer dúvidas, (...).	Relação
S5NL	É muito difícil dizer que há realmente uma interação principalmente com o professor as vezes não conhecemos nem o professor.	É muito difícil dizer que há realmente uma interação (...).	Indefinida.
S6NL	É todo um conjunto de aprendizagem (sic) que envolve conhecimento, troca de informações, etc.	(...) envolve, conhecimento, troca de informações, etc.	Comunicação
S7NL	Interação é trabalho em grupo e com os tutores presenciais e online.	é trabalho em grupo (...).	Reunião.
S8NL	Quando você é procurado para ter ajuda e tem suas dúvidas sanadas de verdade.	Quando você (...) tem suas dúvidas sanadas de verdade.	Comunicação
S9NL	É ter a orientação correta para realizar as atividades.	É ter a orientação correta (...).	Confusa.
S10NL	Um contato maior entre ambas as partes.	Um contato maior (...).	Contato
S11NL	É as pessoas envolvidas de alguma forma comentar sob as disciplinas troca ideia acrescentando conhecimento.	É as pessoas (...) troca ideia (sic) acrescentando conhecimento.	Comunicação
S12NL	É poder conversar, trocar ideias, tirar dúvidas e aprender.	É poder conversar, trocar ideias,	Comunicação
S13NL	É a liberdade de questionar os professores tutores, colegas, para que só assim possa encontrar suas respostas.	É a liberdade de questionar os professores tutores, colegas (...).	Comunicação
S14NL	É quando, mesmo que você não encontre presencial com as pessoas, mas que você use os meios de comunicações mais adequados.	É quando, mesmo que você não encontre presencial (...) mas que você use os meios de comunicações (...).	Comunicação
S15NL	Interação é quando você pode ter contato com os tutores, conversar com eles, tirar dúvidas, justificar atividades e até mesmo ausência, pedir opiniões.	é quando você pode ter contato com os tutores, conversar com eles, tirar dúvidas, (...).	Contato e Comunicação.
S16NL	Interação na minha opinião é quando discute os assuntos onde todos podem dar suas opiniões.	é quando discute os assuntos onde todos podem dar suas opiniões.	Discussão
S17NL	sem resposta	Não respondeu	NR
S18NL	A interação é quando os alunos tem oportunidade de expor suas ideias através de um fórum ou quando acontecem as aulas presenciais.	é quando os alunos tem oportunidade de expor suas ideias através de um fórum ou quando acontecem as aulas presenciais.	Comunicação

S19NL	É a possibilidade de trocar ideias, experiências, ou seja trocar conhecimento daquilo que se aprendeu e está aprendendo.	É a possibilidade de trocar ideias, experiências, (...).	Comunicação
S20NL	A interação é o que auxilia na aprendizagem.	é o que auxilia na aprendizagem	Indefinida.
S21NL	Seria a troca de informações, conhecimentos, pois acho que os tutores deveriam ter mais capacitação para sanar as dúvidas.	a troca de informações, conhecimentos, pois acho que os tutores deveriam ter mais capacitação para sanar as dúvidas.	Comunicação
S22NL	Estou sempre buscando o tutor presencial, estar sempre presente no pólo.	Estou sempre buscando o tutor presencial,	Confusa.
S23NL	É a comunicação que criamos no decorrer do curso e isso vai aumentando e acaba se tornando em interação.	É a comunicação que criamos no decorrer do curso	Comunicação
S24NL	Interação é um envolvimento que acontece por email e outros.	é um envolvimento que acontece por email	Confusa.
S25NL	Como se fosse um elo entre os envolvidos seja Prof. - Aluno, Tutor-Aluno. Enfim, algo que vise benefícios para que haja qualidade no proposto.	Como se fosse um elo entre os envolvidos seja Prof. - Aluno, Tutor-Aluno. Enfim, algo que vise benefícios	Indefinida.
S26NL	Interação é a troca de informações, opiniões conhecimentos diante das questões colocadas.	é a troca de informações, opiniões conhecimentos	Comunicação
S27NL	É a participação de todos.	É a participação	Participação
S28NL	É a troca de ideias durante as aulas e nos fóruns com os colegas.	É a troca de ideias durante as aulas e nos fóruns	Comunicação

Legenda de categorias:

01 - Comunicação -15 .
02 - Participação - 01.
03 - Indefinida - 03.
04 - Confusa - 03.
05 - NR - 01.
06 - Reunião 01.
07 - Discussão - 01
08 - Relação - 01.
09 - Contato - 02.
Total - 28

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE PARANAÍ

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1P	Interação é quando os alunos se reúnem junto com o professor para esclarecer dúvidas ou até mesmo com o tutor presencial. Tudo valendo nota.	(...) é quando os alunos se reúnem junto com o professor para esclarecer dúvidas (...).	Reunião.
S2P	Conversar, tirar dúvidas, pedir explicações, orientação, livros que chegam atrasados.	(...) Conversar, tirar dúvidas, (...).	Comunicação.
S3P	É obter respostas aos questionamentos e dúvidas.	É obter respostas aos questionamentos (...).	Feedback
S4P	É estar sempre trocando ideias e opiniões uns com os outros.	É estar sempre trocando ideias e opiniões (...).	Comunicação.
S5P	Deve ser interação onde há dois lados com fala, com voz. Não da para aprender sozinho sem pares. Como deve ser efetivada não sei.	onde há dois lados com fala, com voz. (...).	Comunicação.
S6P	Interação seria um contato, mesmo que esporádico entre tutores, professor e alunos.	seria um contato (...) mesmo que esporádico (...).	Confusa.
S7P	É ter acesso ao material didático antes do início da atividade e a presença do professor no pólo.	É ter acesso ao material didático antes do início da atividade (...).	Confusa.
S8P	Interação é cada um expor sua ideia e em conjunto, aprender muito mais.	é cada um expor sua ideia e em conjunto, (...).	Comunicação
S9P	É tipo estar sempre se conversando tendo esse apoio sobre as atividades tipo mandar para que ela olhe e explique o que está errado.	É estar sempre se conversando (...).	Comunicação.
S10P	sem resposta	Não respondeu	NR
S11P	É quando a gente consegue se comunicar e ser atendida em seus questionamentos.	É quando a gente consegue se comunicar	Comunicação.
S12P	Troca de e-mails, explicações de atividades (orientação) abertas de datas, encontros fora do pólo, MSN, Orkut, é estar perto mesmo estando à (sic) distância. É ter cuidado, mostrar interesse pelos alunos, mesmo que não nos encontremos com frequência, mostrar que mesmo não estando em contato presencial, é possível com recados mostrar que o tutor e os próprios alunos estão atentos aos acontecimentos dos curso é do interesse pelo conteúdo dos alunos.	Troca de e-mails, explicações de atividades (...).	Comunicação.
S13P	Necessita que as disciplinas sejam esclarecidas antes.	Necessita que as disciplinas sejam esclarecidas (...).	Confusa.
S14P	Quando nos é dado retorno mesmo offline do tutor.	Quando nos é dado retorno mesmo offline	Feedback

S15P	Troca de experiência e quando tenho retorno a uma indagação.	Troca de experiência e quando tenho retorno	Comunicação
S16P	Estar sempre em sintonia, busca das necessidades.	Estar sempre em sintonia, (...).	Contato.
S17P	É o convívio e a troca de ideias, é o encontro e a chance de darmos nossa opinião, convivência, oportunidades.	É o convívio e a troca de ideias, é o encontro (...).	Comunicação.
S18P	Interação é falar e ser ouvido é ouvir a opinião dos outros e respeitar suas opiniões, isso muitas vezes não acontece.	é falar e ser ouvido é ouvir a opinião dos outros (...).	Comunicação.
S19P	Limita-se ao contato do aluno com o material, e com o tutor presencial. Além disso fica difícil falar-se de interação.	Limita-se ao contato do aluno com o material, (...).	Confusa.
S20P	É ter contato e informado do que ocorre pois muitas vezes eu fico sabendo das coisas em cima (sic) da hora.	É ter contato	Contato.
S21P	Interação é interagir com professores e tutores a respeito do curso que está sendo realizado.	(...) é interagir com professores e tutores [...]	Indefinida
S22P	Interação é o momento onde os alunos pode tirar as dúvidas, no qual o prof. Pode ter a oportunidade de conhecer os alunos.	é o momento onde os alunos pode tirar as dúvidas (...).	Comunicação.
S23P	Poder conversar no momento exato da dúvida, assim como o MSN, com os colegas e com os tutores, mas tenho a plena consciência que isso é algo impossível, já que o curso oferece essa disponibilidade de cada aluno escolher o seu momento de estudo.	Poder conversar no momento exato da dúvida, (...).	Comunicação.
S24P	É a troca de informação, ideias, debates até críticas.	É a troca de informação, ideias, debates	Comunicação.
S25P	Interação é a gente perguntar e ser respondido mesmo que por e-mail. Conseguir (sic) as dúvidas criar até uma amizade. As webaulas são a pior coisa que pode acontecer em uma faculdade à (sic) distância.	é a gente perguntar e ser respondido mesmo que por e-mail. (...).	Comunicação.
S26P	É o equilíbrio o apoio necessário para o aluno.	É o equilíbrio	Indefinida
S27P	É interagir, trocar ideias.	trocar ideias.	Comunicação.
S28P	Interação é no contato diariamente com os colegas e tutores.	é no contato diariamente com os colegas e tutores.	Contato.
S29P	Troca total de informações! Faço um apêndice para relatar que tenho enorme dificuldade em interagir com a tutora à (sic) distância a qual apenas se relaciona para os FEEDBACK'S das atividades não respondendo inclusive as réplicas destes, " o que me preocupa muito principalmente agora que entramos em tempos de TCC pois se esta interação/respostas não forem objetivas e réplicas trará enorme prejuízo ao resultado final.	Troca total de informações!	Comunicação.
S30P	É uma forma de dialogar "melhor" entre professores e alunos e coordenação.	É uma forma de dialogar "melhor"	Comunicação.
S31P	É a troca de conhecimentos, direcionamento para melhores resultados não é dar respostas mas sim fazer chegar ao caminho certo de forma ética.	É a troca de conhecimentos	Comunicação.
S32P	É quando haver um questionamento ter oportunidade para interagir tirar as dúvidas com os professores.	tirar as dúvidas com os professores.	Comunicação.

S33P	Troca de experiência e conhecimento.	Troca experiência	de	Comunicação.
------	--------------------------------------	----------------------	----	--------------

Legenda das categorias:

01 - Reunião - 01.
02 - Comunicação - 20 .
03 - <i>Feedback</i> - 02
04 - Confusa - 04.
05 - NR - 01.
06 - Contato - 03.
07 - Indefinida - 02.
Total - 33

Organização: BATISTA e GOBARA (2013).

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE RIO BRILHANTE

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1RB	Interação é se eu conseguisse comunicar online.	(...) é se eu conseguisse comunicar online.	Comunicação
S2RB	É você discutir um assunto com todos.	É (...) discutir um assunto com todos.	Debate.
S3RB	Na minha opinião seria ter acesso direto com professores, tutores, a coordenação, enfim com todo grupo envolvido de forma que seja funcional.	ter acesso direto com (...) todo grupo (...).	Comunicação
S4RB	Interação é dialogar, dar apoio nas atividades., solidariedade, etc.	(..) é dialogar, dar apoio nas atividades, (...).	Comunicação
S5RB	É estar sempre disposto a ajudar, pois às vezes precisamos de algumas orientações, e se formos ajudados, creio que assim haverá interação.	É estar (...) disposto a ajudar, pois às vezes precisamos de algumas orientações, e se formos ajudados, creio que assim haverá interação.	Acompanhamento

Legenda das categorias:

01 - Comunicação - 03.
02 - Debate - 01.
03 - Acompanhamento - 01.
Total - 05

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE SÃO GABRIEL DO OESTE

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do discurso	CATEGORIAS
S1SGO	É a troca de experiências tanto com os alunos, tutores e professores.	É a troca de experiências	Comunicação.
S2SGO	É a troca de ideias e informações, tanto dos alunos com tutor e alunos professor.	É a troca de ideias e informações,	Comunicação.
S3SGO	Poder se comunicar com todos os alunos, professores e tutores.	Poder se comunicar com todos	Comunicação.
S4SGO	É de extrema importância para ampliar conhecimentos.	É de extrema importância	Indefinida
S5SGO	É você conseguir se comunicar com todos os agentes da instituição, de forma que todos tenham uma aprendizagem satisfatória.	É você conseguir se comunicar com todos	Comunicação.
S6SGO	É o aluno interagir com professores, tutores e alunos em conjunto com as ferramentas oferecidas para atingir o aprendizado.	É o aluno interagir com professores, tutores e alunos em conjunto com as ferramentas (...).	Indefinida
S7SGO	Interação é você trocar conhecimentos.	(...) é trocar conhecimentos.	Comunicação.
S8SGO	Interação seria as trocas de informação, conhecimento.	(...) as trocas de informação, conhecimento.	Comunicação.
S9SGO	É quando você se comunicação, como uma certa frequência.	É quando você se comunicação,	Comunicação.
S10SGO	Quando se concilia além da comunicação, a aprendizagem de uma forma social.	(...) se concilia além da comunicação, a aprendizagem de uma forma social.	Confusa.
S11SGO	É comunicação total de todos os participantes	É comunicação total de todos.	Comunicação.
S12SGO	É estarmos sempre em contato com professores, tutores e acadêmicos, sanando dúvidas e trocando ideias.	É estarmos sempre em contato (...) sanando dúvidas e trocando ideias.	Comunicação
S13SGO	Mesmo o professor estando longe tem que nos dar a opção de liberdade de expressão e pensamento.	(...) nos dar a opção de liberdade de expressão e pensamento.	Indefinida
S14SGO	É ter a oportunidade de se comunicar, é uma troca.	É (...) se comunicar, é uma troca.	Comunicação.
S15SGO	Seria estar se comunicando através da internet com professores.	(...) estar se comunicando através da internet (...).	Comunicação.
S16SGO	Troca de informações, respaldo das respostas, e direcionamento, flexibilidade.	Troca de informações, respaldo das respostas, (...).	Comunicação.
S17SGO	Interação, contato presencial ou online todos bons.	(...) contato presencial ou online todos bons.	Contato.
S18SGO	Diálogo no ambiente, dinâmica nas aulas presenciais.	Diálogo no ambiente, (...).	Comunicação.
S19SGO	Contato online e também <i>offline</i> .	Contato online e <i>offline</i> .	Contato.

Legenda das categorias:

01 - Comunicação - 13.
02 - Indefinida - 03
03 - Contato - 02.
04 - Confusa - 01.
Total - 19

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO OBTIDAS NA TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DE SIQUEIRA CAMPOS

	4.10 O que é interação em um curso a distância?	Essência do Discurso	CATEGORIAS
S1SC	São as reuniões que acontecem semanalmente na universidade.	Reunião semanal na universidade.	Reunião.
S2SC	Quando há comunicação e os professores coordenadores e tutores à (sic) distância consideram nossa opinião, nos ouvem e procuram melhorar nossa condição.	Ser ouvido pelos professores coordenadores e tutores a distância.	Comunicação.
S3SC	Deveria haver mais conversas entre alunos, professores e tutores, para que poderemos (sic) tirar dúvidas.	Conversas entre alunos e professores para tirar dúvidas.	Comunicação.
S4SC	É relação professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno sempre que houver necessidade.	relação professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno	Relação.
S5SC	Quando tiver alguma dúvida, interagir com o grupo.	interagir com o grupo	Indefinida
S6SC	É o contato constante e a troca de ideias entre tutor, professor e acadêmico e acadêmico - acadêmico.	É o contato constante e a troca de ideias	Contato
S7SC	É esclarecer dúvidas, responder as perguntas e estar sempre presente.	É esclarecer dúvidas,	Comunicação
S8SC	Quando nos comunicamos, tiramos dúvidas.	Quando nos comunicamos,	Comunicação.
S9SC	É dialogar, debater, discutir, analisar, ouvir. Apesar da distância.	dialogar, debater, discutir,	Comunicação.
S10SC	Estar sempre em contato com o tutor e os colegas no pólo, interagindo ideias.	Estar sempre em contato.	Contato.
S11SC	Interagir com os colegas, em aulas presenciais, trabalhos em grupos.	Interagir com os colegas,	Indefinida
S12SC	É troca de ideias/informações, esclarecimentos, saber o que o Prof. Deseja que realizemos em certa atividade.	É troca de ideias/informações, esclarecimentos	Comunicação.
S13SC	É ter uma aproximação maior com os colegas e tutores.	É ter uma aproximação maior	Contato.
S14SC	É se comunicar mais e ter uma aproximação maior. Dá-se a impressão que não nos interagimos pelo fato de ser a distância.	É troca de ideias/informações, esclarecimentos,	Comunicação.
S15SC	Interação é trocar conhecimento é ensinar para o iniciante por parte do ensinante Professor e tutor.	é trocar conhecimento é ensinar para o iniciante	Comunicação
S16SC	Poder conversar com o tutor a distância, sempre que precisar, tirando dúvidas e corrigindo nossos erros superar dificuldades.	Poder conversar	Comunicação.
S17SC	Já que não encontramos fisicamente, deveria haver mais boa vontade entre os envolvidos na aprendizagem.	mais boa vontade entre os envolvidos na aprendizagem.	Indefinida
S18SC	Interação é interagir, comunicar-se desenvolver aprendizagem.	é interagir, comunicar-se desenvolver aprendizagem.	Comunicação.
S19SC	É tudo pois é a principal ferramenta para questionarmos, esclarecer as dúvidas, compartilhar conhecimentos.	compartilhar conhecimentos.	Comunicação

S20SC	É quando o aluno e o tutor ou mesmo o professor estão se interagindo através de chat.	interagindo através de chat	Comunicação.
S21SC	Para interação tutor a distância tem que ser flexível e quando não concordar com o ponto de vista do aluno apontar o seu próprio ponto de vista para que possamos entrar num acordo.	tem que ser flexível e quando não concordar com o ponto de vista do aluno apontar o seu próprio ponto de vista para que possamos entrar num acordo.	Comunicação.
S22SC	Para que haja interação o Tutor à (sic) distância precisa ser maleável e quando não concordar com nosso ponto de vista pelo menos apontar qual é o dele.	quando não concordar com nosso ponto de vista pelo menos apontar qual é o dele.	Comunicação.
S23SC	Quando professores, tutores e acadêmicos, se interagem de uma forma simples, direta e legal.	professores, tutores e acadêmicos, se interagem	Indefinida
S24SC	É a comunicação, e a troca de experiências, é a convergência de vários pontos de vista sobre o mesmo assunto.	a comunicação, e a troca de experiências,	Comunicação.
S25SC	A interação em um curso a distância é a troca de opiniões e conhecimentos entre alunos, tutores e professores com o intuito de favorecer a aprendizagem de todos.	é a troca de opiniões e conhecimentos	Comunicação
S26SC	É a participação de todos, tanto alunos, como professores e tutores nas aulas ou qualquer outra atividade do curso.	É a participação de todos,	Participação.
S27SC	Interação é a valorização do ponto de vista do aluno, afinal o tutor não conhece a realidade nem a dificuldade do aluno.	é a valorização do ponto de vista do aluno	Comunicação
S28SC	É conseguir encontrar os tutores e professores a distância ter respostas mais rápidas para dúvidas.	encontrar os tutores e professores a distância ter respostas mais rápidas para dúvidas.	Comunicação.
S29SC	Fóruns, encontros presenciais.	Fóruns, encontros presenciais	Reunião
S30SC	Fórum.	Fórum.	Reunião
S31SC	Fórum, encontro (sic) presenciais.	Fórum.	Reunião
S32SC	A interação é um instrumento fundamental em um curso a distância.	é um instrumento	Indefinida

Legenda das categorias:

01 - reunião - 04
02 - Comunicação - 18
03 - Relação - 01
04 - Indefinido - 05
05 - Contato - 03
06 - Participação - 01
Total - 32

APÊNDICE - H

QUADRO DAS CATEGORIAS DE INTERAÇÃO DA TUTORIA PRESENCIAL

Quadro 01T– Concepção de Interação da tutoria Presencial nos 10 polos

POLOS	DISCURSO	ESSÊNCIA DO DISCURSO	CATEGORIAS
1) Apiaí	<p>Tutora 1: Eu acho que comunicação ali é a primeira coisa né, pra você realmente interagir com a pessoa tem que ter comunicação, e a comunicação tem que ser eficaz, porque as vezes eu vejo assim na UFMS eu acho que a comunicação ainda é muito falha nos estamos terminando o curso ainda acho que é muito falha, precisa melhora muito isso.</p> <hr/> <p>Tutora 2: é, como no MSN né.</p>	<p>pra você realmente interagir com a pessoa tem que ter comunicação, e a comunicação tem que ser eficaz,</p> <hr/> <p>como no MSN né.</p>	<p>Comunicação</p> <hr/> <p>Comunicação</p>
2) Água Clara	<p>Tutora 1: Interação no curso a distância, é você estar interligado com o aluno, nas dificuldades, é você estar a todo momento com ele. Eu tenho mais, eu to aqui tipo corpo a corpo, eles reclamam mais as coisas pra mim, eles falam assim, essa coisa está muito difícil, eu falo é só o primeiro momento, vai melhorar.</p>	<p>é você estar interligado com o aluno, nas dificuldades, é você estar a todo momento com ele.</p>	<p>Interligação</p>
3) Cidade Gaúcha	<p>Tutora 1: Ah eu acho que a interação ela é tudo né, ela é tudo porque ela é o suporte, eu percebo assim que as vezes quando alguma informação chega na plataforma tarde, tarde que eu quero dizer assim um dia, dois dias, dificulta, aí é uma falha na interação.</p>	<p>a interação ela é tudo ne, ela é tudo porque ela é o suporte,</p>	<p>suporte</p>
4) Cruzeiro do Oeste	<p>Tutora 1: Seria o professor lá a distância, o tutor que está lá a distância nós aqui presencial, sei lá, os alunos que está aqui, sei lá, acho que todos interajam ao mesmo tempo,</p> <hr/> <p>Tutora2: trocar ideias, trocar informações seria isso? Hahahahahaha Um bate papo com perguntas e respostas. Essa troca</p>	<p>sei lá, acho que todos interajam ao mesmo tempo,</p> <hr/> <p>Um bate papo com perguntas e respostas. Essa troca. trocar ideias, trocar informações</p>	<p>Indefinida</p> <hr/> <p>Comunicação</p>
5) Camapuã	<p>Tutora 1: A interação é, eu vejo ela assim como uma troca, por exemplo, a gente aqui o outro lá na pontinha do coxo, ... é a mesma coisa de você introduzir um trabalho em grupo <i>online</i>. Você manda pro outro e ele complementa oh, eu acho que isso aqui</p>	<p>eu vejo ela assim como uma troca, [...] um trabalho em grupo online.</p>	<p>Comunicação</p>
6) Nova Londrina	<p>Tutora 1: contato, não só físico, mas o fato de você estar expondo, e alguém estar respondendo, isso seria interação, não só físico.</p> <p>Tutora 2: (...) seria ter mais contato com o</p>	<p>Seria você estar expondo e alguém respondendo</p> <hr/> <p>Contato, além do físico</p>	<p>Comunicação</p> <hr/> <p>Contato</p>

	<p>peçoal de lá. E é pouco. Por exemplo, se a gente for ver, eu tenho mais interação com a [...] do que com a própria tutora a distância. É que as vezes você cria mais vínculo com ela né.</p>		
7) Paranaíba	<p>Tutora 1: Bom a interação é realmente a troca de ideias, é uma relação né, que a pessoa tem de contribuir com conceitos com noções. Ela também ela parte para o campo do pessoal né, tem hora que ela está bem outras não vc está confortando, eles ficaram vários dias sem acessar então a gente já entra em contato, telefona, estava com o filho doente.</p> <p>Tutora 2: é isso que a gente faz né, um contato por telefone, pra saber da vida do aluno, uma ganha nenê.</p>	<p>Tutora 1: realmente a troca de ideias, é uma relação</p> <p>Tutora 2: contato por telefone, pra saber a vida do aluno, como ela falou</p>	<p>Relação, Comunicação</p> <p>Contato</p>
8) Rio Brilhante	<p>Tutora 1: Eu acho que a interação no âmbito da universidade ela seria mais ampla se houvesse por parte da UFMS mais abertura pro aluno. Se todos lá dessem essa abertura. Se colocassem mais no nível do acadêmico, não se colocasse no pedestal nós teríamos uma interação, melhor, seria mais produtivo.</p>	<p>a interação no âmbito da universidade ela seria mais ampla se houvesse por parte da ufms mais abertura pro aluno.</p>	<p>Diálogo</p>
9) São Gabriel do Oeste	<p>Tutora 1: é essa troca assim de informações, diálogos, discussões. De o aluno poder conhecer os outros, interagir sobre o curso. É uma forma de você ter essa oportunidade de ter essa comunicação, mesmo estando a distância.</p>	<p>é essa troca assim de informações, diálogos, discussões, comunicação,</p>	<p>Diálogo, Comunicação</p>
10) Siqueira Campos.	<p>Tutora 1: É todo aquele contato que a gente tem com o aluno, desde uma motivação que a tutora presencial tem que levar para eles, a , a estimulação, a realização das tarefas. Eles têm que ser estimulados o tempo todo né. São alunos que não adquiriram ainda o conceito de que devem ser autodidatas. Então a interação para mim seria tudo isso.</p> <p>Tutora 2: apenas abanou a cabeça concordando com a Tutora 1</p>	<p>E todo aquele contato que a gente tem com o aluno, desde uma motivação [...] das tarefas.</p>	<p>Contato</p> <p>Contato</p>

Organização: Batista e Gobara (2012)

Frequência das Categorias listadas no Quadro 01T:

Comunicação -	07
Contato	04
Diálogo	02
Suporte	01
Indefinida	01
Relação	01
Interligação	01

APÊNDICE - I

QUADRO DAS CATEGORIAS DE INTERAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE 04 TUTORAS A DISTÂNCIA ENTREVISTADAS

Quadro 01 – Categorias da concepção de interação da tutoria a distância de 4 polos

Tut a Distância	Discurso	Essência do discurso	Categorias
TD1P	É um processo que permite aos educandos e aos educadores estabelecer, não apenas relações mais principalmente construir um conhecimento suficiente para o que se pretende para uma educação. Interação passa pela relação educando e educador e tem que passar por um processo onde ocorra ensino e aprendizagem, na mesma proporção.	Interação passa pela relação educando e educador e passa por um processo onde há ensino e aprendizagem.	Relação
TD1A C	É a mesma coisa do curso presencial. Trocar idéias.	Trocar idéias.	Comunicação
TD1C O	é complicado, porque realmente, há uma interação e ao mesmo tempo não há. Tem alguma duvida, tem o colega. Já no a distância, tudo tem que procurar a tutora presencial e o presencial a distância e o a distância entra em contato com a professora.	Tem alguma duvida, tem o colega. Já no a distância, tudo tem que procurar a tutora presencial e o presencial a distância e o a distância entra em contato com a professora.	Contato
TD2P	A interação para mim é uma relação, é um relacionamento, a gente tem um relacionamento professor-aluno e nós interagimos por esse motivo, pelo curso de pedagogia. No curso de pedagogia com meus alunos lá em Paranaíba ela é essencial. Até o momento que a gente se conheceu era de um jeito, morriam de medo de mim, era uma tirana, carrasca. Quando eles me conheceram tiveram outra visão, a partir desse momento houve uma interação.	A interação para mim é uma relação, é um relacionamento, a gente tem um relacionamento professor-aluno e nós interagimos por esse motivo, pelo curso de pedagogia.	Relação

Organização: Batista e Gobara (2012)

APÊNDICE J

CATEGORIAS DA INTERAÇÃO NA VISÃO DE 03 PROFESSORAS

Quadro 01 – Categorias sobre a concepção de Interação na visão dos professores

Professor as	Discurso	Essência do Discurso	Categorias
P1DL	A: interação do próprio conhecimento, acho isto faz parte de uma proposta de interação.	do próprio conhecimento	Conhecimento
P2DL	Esse ensino a distância com esse ambiente, então assim, você fez aquela atividade? É por esse meio que eles vão dialogar. E por esse meio, vamos dizer assim a tecnologia. O que é a internet, você tem lá tudo.	ensino a distância com esse ambiente, [...] É por esse meio que eles vão dialogar.	Diálogo
PDPE	Eu acho que não deveria haver diferença de interação entre modalidades, você tem a questão da relação professor/ aluno da relação aluno/aluno da relação desses sujeitos todos no ambiente Educativo, então o fato de você estar mediando esses elementos por tecnologias não deveria ser um elemento diferencial no sentido da proposta teórica metodológica só que a diferença se dá porque nós não temos ainda ferramentas, não temos recursos humanos e não temos condições de infraestrutura adequadas para que esses elementos realmente eles possam contribuir para que você tenha um processo de interação.	relação professor/ aluno da relação aluno/aluno da relação desses sujeitos todos no ambiente Educativo	Relação

Organização: Batista e Gobara (2012)

Legenda:

P1DL: Professora Auxiliar da disciplina Libras

P2DL: Professora Titular da Disciplina Libras

P3DPE: Professora Titular da Disciplina Pesquisa Educacional

ANEXOS