

ADRIANA CLEMENTINO

**Didática intercomunicativa em cursos *online*
colaborativos**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino
e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski.

São Paulo
Março/2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375
C626d Clementino, Adriana
Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos /
Adriana Clementino ; orientação Vani Moreira Kenski. São
Paulo : s.n., 2008.
238 p. : il., grafs. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo.

1. Didática 2. Educação – On- Line 3. Ensino a distância 4.
Ensino e aprendizagem 5. Colaboração - Educação I. Kenski,
Vani Moreira, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Adriana Clementino

Didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Vani Moreira Kenski (orientadora)

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Ass.: _____

Profª Drª. Belmira A. de Barros Oliveira Bueno

Instituição: Universidade de São Paulo

Ass.: _____

Profª. Drª. Mirza Seabra Toschi

Instituição: Universidade Estadual de Goiás

Ass.: _____

Profª. Drª. Heloísa Dupas Penteado

Instituição: Universidade de São Paulo

Ass.: _____

Profª. Drª. Ademilde Silveira Sartori

Instituição: Universidade Estadual de Santa Catarina

Ass.: _____

"O amor não consiste em olhar um para o outro, mas sim em olhar juntos para a mesma direção."

Antoine de Saint-Exupéry

A Renato Mosca, meu marido, com amor e gratidão por sua compreensão, carinho, presença, incentivo, companheirismo e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Vani Moreira Kenski, por ter me ensinado tanto durante todos esses anos de convivência.

À minha família que compreendeu as ausências em muitos momentos. Em especial a meus pais, pela educação que me deram, e por terem sido os meus inspiradores na busca constante por conhecimento.

À Profª Drª. Belmira A. de Barros Oliveira Bueno, por ter me aceitado como sua monitora do programa PAE, e pelos momentos de aprendizagem que a nossa convivência me proporcionou.

Aos amigos e colegas. Em especial a querida ex-professora Áulida Regina Caivano Santos e o colega Felix Szuster pelas revisões de língua portuguesa e inglesa, respectivamente.

Aos novos amigos conquistados nesta trajetória, que tantas vezes compartilharam comigo momentos de dúvidas e conhecimento.

À CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Sebrae-SP, pela autorização concedida em tornar o “Cursos de Capacitação de Tutores” o objetivo empírico desta pesquisa.

A todos os demais que colaboraram, direta ou indiretamente, para a conclusão do trabalho.

“A diversidade e o afluxo dos saberes hoje é tal que nenhum indivíduo, e principalmente nenhum grupo fechado, pode mais possuir o conjunto dos conhecimentos como ainda era possível nas sociedades arcaicas ou tradicionais. A inteligência, o pensamento, o conhecimento estão condenados à partilha, à abertura.”

Jean-François Lyotard

RESUMO

CLEMENTINO, Adriana. **Didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos**. 331p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

Este trabalho traz os resultados de uma investigação de caráter qualitativo, apoiada em descrições provenientes de um curso *online* de capacitação baseado na abordagem colaborativa de aprendizagem. Esta investigação comprova a tese de que a didática realizada em cursos a distância *online*, orientados pela abordagem colaborativa, favorece a participação, comunicação e interação entre os participantes, e, desta forma, possibilita maior aprendizado. As referências teóricas buscaram situar os conceitos centrais que envolviam a proposta. A prática observada no curso trouxe elementos que aprofundaram a reflexão sobre os novos caminhos da didática, viabilizadas pelas atividades colaborativas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem. A proposta do curso desafiou os conhecimentos e conceitos já assumidos pela didática, e orientou a ação para a incorporação de novos conceitos e pressupostos, na fronteira entre comunicação e educação. As inovações tecnológicas, no entanto, mostraram novos aspectos e possibilidades que vão além da comunicação didática, no sentido apresentado pelos teóricos estudados. As possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, para interação e comunicação entre todos os participantes dos cursos *online*, a qualquer hora e em qualquer lugar, mudam significativamente o potencial das estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas. A escolha das abordagens colaborativas como orientação metodológica, para o desenvolvimento das estratégias e procedimentos desencadeados no curso estudado, agregou aos aspectos tecnológicos as condições ideais para que o processo didático de aprendizagem baseado na interação e comunicação fosse ampliado. Em termos de resultados – no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem desejados pelo curso e os almejados pela pesquisa – a proposta do curso alcançou suas finalidades. Para a pesquisa, a vivência, a participação, a interação e a comunicação dos alunos no curso validaram e superaram as hipóteses mais audaciosas em relação ao fazer didático em cursos *online* colaborativos, postas pela investigação.

Palavras-chave: didática, educação *online*, ensino a distância, ensino e aprendizagem, colaboração.

ABSTRACT

CLEMENTINO, Adriana. Intercommunicative didactic in online collaborative courses. 331p. Thesis (Doctorate) - Education College, University of São Paulo. São Paulo, 2008.

This work brings the results of an investigation of qualitative character, supported by descriptions from an online training course based on the collaborative approach of learning. This investigation proves the thesis that the didactic held in distance online courses, guided by the collaborative approach, favors the participation, communication and interaction among the participants, and this way enables higher learning. The theoretical references looked for to place the centrals that involved the proposal. The practice observed in the course brought elements that deepened the reflection on the new ways of the didacticism, made by the collaborative activities developed in virtual atmospheres of learning. The proposal of the course challenged the knowledge and concepts already assumed by the didacticism and it guided the action for the incorporation of new concepts and presupposed on the border between communication and education. The technological innovations, however, showed new aspects and possibilities that are going besides the didactic communication in the sense presented by the theoretical ones studied. The possibilities offered by the virtual atmospheres of learning for interaction and communication among all the participants of the courses online, at any time and in any place, change significantly the potential of the strategies of teaching-learning that can be used. The choice of collaborative approaches as methodological guidance for the development of strategies and procedures unchained in the studied course, joined to the technological aspects the ideal conditions for the teaching-learning process based on interaction and communication were expanded. In terms of results - with regard to the learning objectives desired by current and desired by the research - the proposal of the course has achieved its purposes. For the research, the experience, participation, interaction and students' communication in the course validated and outperformed the hypotheses in relation to do the didactic in collaborative online courses, putted by the investigation.

Key words: didactic, online education, distance teaching, teaching and learning, collaboration.

Lista de Siglas

ABDE	- Associação dos Bancos de Desenvolvimento
ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNDE	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CBT	- <i>Computer Based Training</i>
CIETEC	- Centro Incubador de Empresas Tecnológicas
DI	- <i>Design Instrucional</i>
EAD	- Educação a Distância
FAQ	- Perguntas mais freqüente (do inglês: <i>Frequently Asked Questions</i>)
FIPEME	- Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa
FUNTEC	- Atual FINEP
IPEN	- Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares
LMS	- <i>Learning Management System</i>
MIC	- Ministério da Indústria e Comércio
MPEs	- Micro e pequenas empresas
NAI	- Núcleos de Assistência Industrial
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
USP	- Universidade de São Paulo
WBT	- <i>Web Based Training</i>
WWW	- <i>World Wide Web</i>

Lista de Tabelas

Tabela 1	- Padrões de utilização das TICs no ensino <i>online</i>	..... p. 48
Tabela 2	- Fatores que influenciam a utilização da Web na educação	..... p. 50
Tabela 3	- Comparação entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa	..... p. 55
Tabela 4	- Acordo tácito de comunicação entre professor e alunos	..... p. 63
Tabela 5	- Quadro de valores	..... p. 71
Tabela 6	- Pós-graduação dos alunos	..... p. 108
Tabela 7	- Módulos do curso	..... p. 130
Tabela 8	- <i>Chats</i> realizados com a professora	..... p. 190
Tabela 9	- Fóruns ocorridos no curso	..... p. 192
Tabela 10	- Formas de comunicação adotadas pelos grupos	..... p. 207
Tabela 11	- Competências gerais do empreendedor	..... p. 316

Lista de Figuras

Figura 1	- Etapas do processo cognitivo na aprendizagem colaborativa	..... p. 57
Figura 2	- Produção do conhecimento na abordagem colaborativa	..... p. 58
Figura 3	- Conversação didática	..... p. 78
Figura 4	- Tela inicial do ambiente virtual de aprendizagem “Web Ensino”	..... p. 112
Figura 5	- Material de apoio e FAQ	..... p. 114
Figura 6	- Modo de atuação linear	..... p. 120
Figura 7	- Modo de atuação em rede	..... p. 121
Figura 8	- Características de um plano de disciplina	..... p. 123
Figura 9	- Processo de adequação conteúdo X tempo de curso	..... p. 128
Figura 10	- Estudo de texto	..... p. 133
Figura 11	- Apresentação Pessoal	..... p. 140
Figura 12	- Tela do Glossário no ambiente “Web Ensino”	..... p. 141
Figura 13	- Enquete sobre agendamento de <i>chat</i>	..... p. 144
Figura 14	- <i>E-mail</i> de cadastro dos alunos no LMS	..... p. 158
Figura 15	- <i>E-mail</i> para alunos ausentes	..... p. 159
Figura 16	- Atividade de formação dos grupos	..... p. 163
Figura 17	- Ambiente de grupo no LMS “WebEnsino”	..... p. 164
Figura 18	- <i>E-mail</i> de acompanhamento da formação dos grupos	..... p. 165

Figura 19	- Relato da formação do grupo <i>Persistir é Palavra Chave</i>	..... p. 170
Figura 20	- Tela inicial do trabalho “O mundo de Alice no país da Web”	..... p. 227
Figura 21	- Enquete do chopp	..... p. 230
Figura 22	- Didática intercomunicativa	..... p. 257

Lista de Gráficos

Gráfico 1	- <i>Continuum</i> da educação <i>online</i>	..... p. 47
Gráfico 2	- Faixa etária dos alunos	..... p. 107
Gráfico 3	- Área de formação dos alunos	..... p. 108
Gráfico 4	- Localização geográfica dos alunos	..... p. 110
Gráfico 5	- Vivência em cursos em EAD	..... p. 111

SUMÁRIO

Introdução	p. 19
Trajetória pessoal	p. 26
Capítulo 1: A Internet e a Educação	p. 29
1. Contexto de mudanças	p. 30
1.1 A Internet como espaço de integração tecnológica	p. 30
1.2 A Internet na educação	p. 32
1.3 Educação a Distância	p. 34
1.3.1 Antecedentes	p. 34
1.3.2 Conceitos	p. 36
1.3.3 Características dos espaços de aprendizagem <i>online</i>	p. 39
1.3.4 Ambientes virtuais de aprendizagem na EAD <i>online</i>	p. 41
1.3.5 Equipe multidisciplinar	p. 43
1.3.6 Tipos de cursos <i>online</i>	p. 46
1.3.7 As teorias pedagógicas e os tipos de cursos <i>online</i>	p. 51
1.3.7.1 Abordagem colaborativa	p. 54
1.3.7.1.1 Cursos colaborativos online: entre o dito e o feito	p. 59
Capítulo 2: Intercomunicação didática em cursos <i>online</i> colaborativos	p. 61
1. Didática	p. 64
2. Propostas teóricas de interação e comunicação na educação	p. 68

2.1 Pedagogia da comunicação	p. 68
2.2 Didática comunicativa	p. 72
2.3 Conversação didática dirigida na educação a distância	p. 76
2.4 Mediação pedagógica na educação a distância “alternativa”	p. 80
2.5 Pontos comuns entre as propostas teóricas de interação e comunicação	p. 84
3. Intercomunicação didática em cursos <i>online</i> colaborativos	p. 86
3.1. Professor - sujeito comunicante	p. 91
3.2 Intercomunicação didática e aprendizagem	p. 95
Capítulo 3: Metodologia da pesquisa	p. 99
1. Proposta metodológica	p. 100
2. Contexto da pesquisa	p. 105
2.1 Os sujeitos	p. 106
2.2 O cenário (ambiente virtual de aprendizagem)	p. 111
Capítulo 4: Outras possibilidades de fazer didático - planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica do curso	p. 117
1. Planejamento do curso	p. 119
1.1 Tipos de planejamento	p. 119
1.2 Modalidade, tipo de curso e objetivos	p. 122
1.3 Delimitação dos conteúdos	p. 126
1.4 Elaboração dos materiais	p. 131
1.5 Atividades	p. 133

1.6 Formas de avaliação	p. 134
1.7 Validação do curso	p. 136
2. Estrutura do curso: os módulos	p. 137
2.1 Ambientação <i>online</i>	p. 137
2.1.1 Conteúdo e atividades da ambientação <i>online</i>	p. 138
2.2 Módulo 1: Educação a Distância via Internet	p. 141
2.2.1 Conteúdo e atividades do módulo 1	p. 142
2.3 Módulo 2: Ambientes virtuais de aprendizagem	p. 144
2.3.1 Conteúdo e atividades do módulo 2	p. 144
2.4 Módulo 3: Ensinar e aprender a distância	p. 147
2.4.1 Conteúdo e atividades do módulo 3	p. 147
2.5 Módulo 4: Papéis de tutores e alunos na EAD via Internet	p. 148
2.5.1 Conteúdo e atividades do módulo 4	p. 149
2.6 Módulo 5: Interação e comunicação em EAD via Internet	p. 151
2.6.1 Conteúdo e atividades do módulo 5	p. 151
2.7 Módulo 6: <i>Feedback</i> e gerenciamento do tempo de tutoria em EAD	p. 152
2.7.1 Conteúdo e atividades do módulo 6	p. 153
Capítulo 5: Outras possibilidades de fazer didático – interação e comunicação	p. 155
1. Para o curso começar	p. 156
2. Os primeiros contatos	p. 157
3. A formação dos grupos	p. 160

3.1 Na visão da professora	p. 162
3.2 Na visão dos alunos	p. 167
4. O processo de liderança nos grupos	p. 171
5. Espaços comuns de trocas comunicativas	p. 177
5.1 Fóruns	p. 177
5.2 <i>Chats</i>	p. 186
6. O curso em números	p. 189
Capítulo 6: Didática intercomunicativa em cursos <i>online</i> colaborativos	p. 193
1. Participação democrática	p. 195
1.1 Tomada de decisões coletiva	p. 196
1.2 Replanejamento	p. 202
2. Processos comunicativos que fizeram diferença: a humanização do curso	p. 204
2.1 Interação, o coração dos cursos colaborativos	p. 205
2.2 <i>Feedback</i> , o sonar dos alunos de cursos <i>online</i>	p. 215
2.3 Atendimento personalizado	p. 219
3. Motivação para participar e aprender	p. 222
4. Trabalhos em grupo: Inteligências em conexão	p. 231
5. Reflexão e criticidade sobre a própria aprendizagem	p. 240
5.1 Revendo conceitos	p. 241
5.2 Criando conceitos	p. 248
Considerações finais	p. 254

Referências bibliográficas	p. 259
Apêndice A - Mapa de conteúdos - planejamento	p. 269
Apêndice B - Mapa de atividades - planejamento	p. 272
Anexo A - Exemplo de trabalho final do Módulo 1	p. 279
Anexo B - Trabalho de grupo do Módulo 5	p. 284
Anexo C - A instituição Sebrae	p. 300

“O mundo não é. O mundo está sendo.”

Paulo Freire

Introdução

As últimas décadas foram palcos de acontecimentos que provocaram mudanças significativas na sociedade e na forma como as pessoas vivem. Não só as alterações da geopolítica global, como o surgimento de novas relações de trabalho e a Internet colaboraram - entre numerosos fatores - para que as pessoas modificassem suas formas de aprender, produzir, comunicar-se e conviver socialmente.

Segundo Castells, trata-se de “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação [que] começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (1999, p.39). Mas, ainda segundo o autor, esse pensamento não tem a intenção de sugerir que as transformações tecnológicas sejam responsáveis por novas formas e processos sociais. Para ele, existe uma interação dialética entre a sociedade e a tecnologia. Castells considera que “a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a. Mas a sociedade também não determina a inovação tecnológica: utiliza-a”. (ibid., p.62, notas)

As inovações causadas pelo grande desenvolvimento das áreas das telecomunicações e da informática e o advento da Internet revolucionaram as formas de comunicação e interação entre as pessoas. A possibilidade de acesso irrestrito e permanente aos mais variados tipos de informações fascinou a todos. O crescimento exponencial da Internet – em número de usuários¹ e em informações disponíveis – possibilitou que vários setores da sociedade se expandissem em novas formas e condições de acesso, entre eles o setor educacional.

No Brasil, a EAD tem mais de um século de existência como forma supletiva e secundária de educação. Neste período, já foram utilizadas as mais diversas mídias comunicacionais para o oferecimento de ensino, sobretudo, profissionalizante. Meios como correspondência, rádio e mais tarde, televisão e vídeo (os telecurros) procuraram tornar este tipo de educação mais acessível a todas as pessoas, principalmente as que tinham dificuldades em frequentar salas de aula convencionais.

No modelo de EAD via Internet, a flexibilização do tempo, representado pela quebra do compromisso espaço-temporal e a possibilidade de comunicação permanente entre professores e alunos, são algumas das vantagens que mudaram as formas como a Educação a Distância pode ser vista e utilizada. A educação realizada a distância, via Internet, tornou-se atraente para a oferta diferenciada de cursos, independente do espaço em que os alunos se

¹ Entre os anos 2000 e 2007, o uso global total da Internet apresentou um crescimento de 249,6% - incluindo 879,6% na África, 303,9% na Ásia, 577,3% na América Latina, 227,1% na Europa, 119,4% na América do Norte, 152,6% na Oceania/Austrália e 920,2% no Oriente Médio, segundo dados fornecidos pela Nielsen/NetRatings e publicados em <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>> (acessado em Dez. 2007)

encontrem e do horário disponível que possuam. A grande mudança provocada na EAD nesses novos tempos, conforme afirma Kenski,

é que a Internet, [...] mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas. A possibilidade de ter graus diferenciados de interatividade entre seres em busca de aprendizado - grupos de professores e alunos, situados em múltiplos espaços -, essa sim é a forma diferente e revolucionária de interação e comunicação para o ensino. (2003, p.120-1)

No contexto da EAD *online*, as diferentes formas de interação podem ser unidirecionais, sem maiores trocas comunicativas; bidirecionais, num processo comunicativo entre o professor e o aluno; ou ainda, multidirecional, com todos os participantes de um curso em constante interação. Estas formas de interação podem ser determinadas de duas maneiras: (1) pela escolha dos diferentes tipos de cursos *online* - auto-instrucionais com ou sem apoio de tutor (CBTs e WBTs)², tele ou videoconferências, cursos totalmente a distância com o uso de LMSs (*Learning Management System*)³ e cursos semipresenciais com diferentes abordagens de ensino e formas de interação -; (2) pelas propostas didáticas adotadas.

O fato é que o avanço das tecnologias digitais e disponíveis na Internet e as possibilidades comunicativas oferecidas por elas, tornam possível o desenvolvimento de cursos *online* com extrema comunicação e interação entre professor/alunos e alunos/alunos - comunicação multidirecional. São os chamados “cursos colaborativos”, que, em geral, fazem uso de LMS e são baseados na abordagem de ensino colaborativa que, segundo pesquisadores da Universidade de Évora⁴, tem como elementos básicos:

1. A interdependência do grupo. Os alunos, como um grupo, têm um mesmo objetivo a perseguir e devem trabalhar eficazmente em conjunto para o alcançar. Primeiro, os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem. Segundo, por facilitar a aprendizagem de todos os membros do grupo. Terceiro, por facilitar a aprendizagem de alunos de outros grupos. Todos os alunos interagem e todos contribuem para o êxito da atividade.

² Nessa modalidade o estudante realiza isoladamente o seu processo educacional. Representantes desse tipo de curso são os de curta duração para treinamentos específicos, em que são privilegiados comportamentos, habilidades e conteúdos que precisam ser aprendidos rapidamente.

O CBT (*computer based training*) é um curso geralmente apresentado em CD-ROM ou DVD-ROM. Ele se utiliza de pequenos textos, imagens e recursos de animação para disponibilizar os conteúdos em pequenos passos, seguido de imediata necessidade de realização, por parte do aluno, de exercícios, testes e atividades variadas. O aluno tem algumas chances para responder corretamente à questão (normalmente, todas no formato de múltipla escolha). Todas as respostas são previstas antecipadamente e o aluno não pode inovar. Todas as vezes que errar, será convidado a rever o conteúdo e retornar ao teste.

O WBT (*web based training*) é o mesmo tipo de curso do CBT. O que o diferencia é estar disponível em site ou portal *online* de empresa ou de instituição de ensino.

³ Os LMSs são também conhecidos como AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem).

⁴ <<http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>> acessado em Out. 2007

2. A interação. Um dos objetivos da aprendizagem colaborativa é o de melhorar a competência dos alunos para trabalhar em equipe.
3. O pensamento divergente: Não deve haver nenhum elemento do grupo que se posicione ostensivamente como líder ou como elemento mais “esperto”, mas uma tomada de consciência que todos podem pôr em comum as suas perspectivas, competências e base de conhecimentos. As atividades devem ser elaboradas de modo que exijam colaboração em vez de competição (tarefas complexas e com necessidade de pensamento divergente e criativo).
4. Avaliação. Os métodos para a avaliação independente são baseados em jogos de perguntas, exercícios, observações da interação do grupo e heteroavaliação.

As possibilidades de interação e comunicação ocorridas em cursos *online*, a distância, colaborativos, oferecem condições para uma prática docente diferenciada. Um fazer docente que privilegie as relações e interações humanas com a consciência das especificidades do espaço (o virtual) no qual o curso está inserido e dos recursos tecnológicos que este espaço oferece. É preciso que o professor esteja ciente que além dos aspectos pedagógicos inerentes às atividades de ensino e aprendizagem, o processo comunicativo a ser desencadeado nesse ambiente é de extrema importância. Esse processo é distinto do que ocorre nas salas de aula presenciais e deve buscar novas formas de ensino que se aproveitando das características da Internet, favoreçam ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede (LÉVY, 1999).

Segundo HARASIM (2005), o processo de ensino-aprendizagem colaborativo está transformando as relações, as oportunidades e os resultados do ensino e da aprendizagem. “As redes - a convergência e o amadurecimento da informática e das telecomunicações - tornaram-se o motor de uma nova forma de educação e criaram uma mudança de paradigma: um modelo e um conjunto de expectativas e regras novas de como atuar com sucesso em um novo ambiente de aprendizagem” (Harasim *et alii*, 2005, p.337). As TICs tanto exigem quanto permitem novas formas de ensinar e aprender. Isso cria a base para mudanças na maneira pela qual a educação será conceituada e praticada. Ainda segundo a autora,

o que está cada vez mais claro é que os modelos, as estruturas, os métodos educacionais atuais são inadequados. Os estudantes precisam de recursos de informação, habilidades, papéis e relacionamentos novos e diferentes. O modelo de educação tradicional, baseado principalmente no conceito de que o professor e a escola/sala de aula são ilhas, que vivem isolados e sem conexão com a sociedade ou outras instituições de ensino, não gerará competência numa sociedade do conhecimento. [...] A educação está passando de um conceito de individualismo e competição (no qual a colaboração e a troca entre os estudantes são vistas como destruidoras) para um no qual o trabalho em equipe e em rede é valorizado, refletindo as alterações na sociedade e na força de trabalho. (Harasim *et alii*, 2005, p.338)

A ação docente *online* é uma outra maneira de se fazer Educação ou, mais especificamente, um outro fazer didático, que não renega os pressupostos teóricos-metodológicos de ensino do passado, mas que incorpora novas condições baseadas na mediação tecnológica.

A apropriação crítica das tecnologias de informação e comunicação (TICs) por parte dos professores e demais envolvidos na EAD via Internet, é necessária. É preciso conhecer e refletir sobre as possibilidades e limitações didático-pedagógicas dos LMSs e demais ferramentas/dispositivos tecnológicos disponíveis para a Educação *online*. Este é um passo para viabilizar cursos *online* comprometidos com a qualidade do ensino. Conforme afirma Almeida,

[...] o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos. (Almeida, 2003, p.329)

A partir do cenário apresentado, pressupondo-se que a comunicação e a interação são inerentes à atividade de ensinar, e que “o homem como ser social que é, é essencialmente um ser de comunicação” (Penteado, 2002, p. 30), a **tese** a ser defendida nesta pesquisa é a de que *a didática realizada em cursos a distância online, orientados pela abordagem colaborativa, favorece a participação, comunicação e interação entre os participantes e, desta forma, possibilita maior aprendizado.*

Estabelece-se então o **problema da pesquisa**: *como se dá essa didática voltada à participação, comunicação e interação entre todos os participantes de um curso online? Quais são os seus pressupostos? Que outras e diferenciadas possibilidades de fazer didático os ambientes virtuais de aprendizagem viabilizam?*

Para responder a essas questões, elegeu-se como **objeto de estudo empírico** desta pesquisa o “Curso de Capacitação de Tutores” do Sebrae-SP. Curso este que foi realizado totalmente a distância via Internet com carga horária total de 33 horas e duração de 45 dias corridos, que aconteceu no primeiro semestre do ano de 2006.

Os **objetivos** delineadores do processo desencadeado pela pesquisa são os seguintes:

- ④ *Definir as especificidades das abordagens, princípios e estratégias que orientaram o processo de planejamento de um curso a distância online colaborativo.*

- *Analisar as interações didáticas ocorridas no “Curso de Capacitação de Tutores” e que se apresentaram como momentos significativos de aprendizagem.*
- *Identificar os elementos que compõem a didática intercomunicativa em cursos a distância online, orientados pela abordagem colaborativa.*

Para comprovar a tese e responder às perguntas levantadas, este trabalho de pesquisa está organizado em seis capítulos.

No **capítulo 1, A Internet e a educação**, é apresentado um levantamento teórico sobre o tema. Inicia-se com um contexto de mudanças na sociedade provocadas pelos avanços tecnológicos das últimas décadas, para, em seguida, tratar especificamente da Educação a Distância *online* e suas especificidades - história, conceito, características dos espaços de aprendizagem *online*, ambientes virtuais de aprendizagem, equipe multidisciplinar, tipos de cursos *online* e as teorias pedagógicas que se relacionam com cada tipo e abordagem colaborativa.

No intuito de trazer a comunicação para o centro do processo didático da EAD *online*, o **capítulo 2, Intercomunicação didática em cursos *online* colaborativos**, apresenta um levantamento de estudos e propostas teóricas que preconizam interação e comunicação na educação. São quatro teorias que partem do pressuposto de que a partir de um processo comunicativo melhor estabelecido em uma situação de ensino-aprendizagem, é possível haver maior entendimento, sintonia e coesão entre professor, alunos e as propostas dos cursos. Nesse capítulo encontram-se as bases teóricas da didática intercomunicativa para cursos *online* colaborativos.

O **capítulo 3, Metodologia da pesquisa**, explicita como a pesquisa foi realizada. Neste capítulo são apresentados os métodos e técnicas adotados (os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos); o contexto em que a pesquisa ocorreu (a caracterização dos sujeitos e a descrição do cenário (ambiente virtual de aprendizagem)).

No **capítulo 4, Outras possibilidades de fazer didático - planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica do curso**, é descrito todo o processo de planejamento e desenvolvimento do “Curso de Capacitação de Tutores” do Sebrae-SP. As questões didáticas pertinentes a esses dois momentos são apresentadas neste capítulo (o tipo de planejamento adotado; definição de modalidade, tipo de curso e seus objetivos; delimitação

dos conteúdos; elaboração dos materiais e atividades; as formas de avaliação adotadas e a validação do curso, bem como a estrutura dele com os detalhes de cada um dos módulos).

O **capítulo 5, Outras possibilidades de fazer didático – interação e comunicação**, estruturado de forma diferente do anterior, em que as fases de planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica do curso são descritas seqüencialmente, passo-a-passo, apresenta como aconteceram os primeiros momentos de interação e comunicação entre professora e alunos. Além disso, sem se preocupar com a linearidade dos módulos, descreve situações consideradas significativas para o entendimento da dinâmica comunicativa do curso.

No **capítulo 6, Didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos**, são analisados os dados da proposta metodológica construída. São discutidos os conceitos e identificados os elementos que constituem os fundamentos da didática intercomunicativa.

Como considerações finais, são apresentadas as contribuições para o aprofundamento da reflexão sobre o tema.

Trajatória Pessoal

A pesquisa que escolhi para desenvolver como projeto de Tese, decorre das minhas inquietações e preocupações em relação ao ensino mediado pelas tecnologias, que permearam a minha trajetória pessoal nos últimos dez anos.

Depois de passar algum tempo trabalhando em empresas, optei por direcionar meus esforços para a área de ensino. Ser professora foi o maior desafio profissional que enfrentei após a minha formação em nível superior.

Disposta a compreender melhor o cenário apresentado nesta Introdução e a potencialidade do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino, e cada vez mais consciente de que a minha formação (Administração de Empresas com Ênfase em Informática) era insuficiente para que eu lecionasse, em agosto de 1999, com um projeto de pesquisa sobre o uso de tecnologias na Educação, iniciei o curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

Com a entrada da Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski – professora e pesquisadora do tema “ensino e novas tecnologias”, em especial da Educação a Distância via Internet - no programa do mestrado no ano de 2000, entrei em contato com o assunto EAD *online* pela participação em disciplinas e palestras por ela ministradas. Sob sua orientação, desenvolvi a dissertação intitulada *Professores em Movimento: Desafios da sociedade da informação para a prática docente no ensino superior*, obtendo o grau de Mestre em Educação em fevereiro de 2002. O trabalho de pesquisa realizado para a elaboração da dissertação, apresentou as opiniões e vivências de um grupo de professores universitários que passaram por um curso introdutório de capacitação para educação a distância *online* na Universidade Metodista de São Paulo.

A partir de agosto de 2000, a convite da professora, passei a integrar o grupo de pesquisas MENT⁵ que se reunia semanalmente na UMESP e a cada quinze dias na Faculdade de Educação da USP para a realização de seminários e discussões sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Como primeira experiência em curso *online*, de outubro a dezembro de 2001, fui monitora e tutora do curso de Capacitação Docente em EAD ministrado pela Prof^a Dr^a Vani

⁵ MENT – Memória, Ensino e Novas Tecnologias: grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski que iniciou suas atividades em 1992 na Unicamp e teve continuidade na USP (MENT/USP) e na UMESP (MENT/UMESP) reunindo alunos, orientandos e professores interessados em estudar e discutir as relações entre as tecnologias digitais e novas formas de ensinar e aprender.

Moreira Kenski, na Universidade Metodista de São Paulo. Um curso de extensão realizado de forma semipresencial para professores de todas as unidades da Universidade Metodista.

Após a conclusão da minha dissertação, participei como aluna especial e tutora da disciplina EDM 5044 – “Ensinando em Ambientes Virtuais I”, ministrada no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, desenvolvida de forma semipresencial para alunos de mestrado e doutorado, na sua maioria professores, interessados em adquirir formação para a EAD *online*. Desta experiência resultaram várias reflexões, estudos e debates no grupo de estudo MENT, que culminaram com a produção de vários artigos. No meu caso, interessei-me por estudar as possibilidades pedagógicas do uso da ferramenta “*chat*” em cursos *online*, o que resultou na produção do artigo “*Chat* como Ferramenta Pedagógica nos Cursos *on-line*”, apresentado no painel “Ensinando em Ambientes Virtuais” no XII ENDIPE, realizado em Curitiba em setembro de 2004 e publicado nos anais do evento.

Em 2003 a Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski deu início ao projeto de criação da empresa SITE Educacional - incubada no CIETEC / IPEN / USP - especializada em soluções pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de Educação a Distância *online*. Projeto que fui convidada a participar como colaboradora, do qual ainda faço parte e muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

No ano de 2004, com a entrada no programa de doutorado da Faculdade de Educação da USP, me desliguei da maioria das atividades docentes que exercia desde 1995 e, em 2005, assim que fui contemplada com uma bolsa de estudos da CAPES, passei a me dedicar integralmente à pesquisa realizando estudos e desenvolvendo projetos articulados com o tema.

Também em 2004, desenvolvi em co-autoria com a Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski, pela SITE Educacional, o curso Básico de Formação em EAD *online*, do qual fui professora em duas versões: de março a junho e de setembro a dezembro deste mesmo ano. Ainda em relação a planejamento pedagógico de cursos *online*, ofereci a disciplina *Planejamento e Design Instrucional* (turmas 2005, 2006 e 2007) no curso de especialização em *Design Instrucional para Educação Online*, realizado em parceria pela Universidade Federal de Juiz de Fora e a empresa SITE Educacional.

Na busca por aquele que seria o objeto empírico desta pesquisa, no ano de 2006, ofereci vários cursos *online* pela SITE Educacional (“Curso Básico de Formação em EAD *online*” ministrado para duas instituições, “Curso de Capacitação de Tutores”, “Planejamento e Design Instrucional” e “Curso para Capacitação de Docentes em EAD”) e, novamente, fui

aluna e tutora de uma nova versão da disciplina EDM 5044 – “Ensinando em Ambientes Virtuais I”, ministrada no primeiro semestre pela Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

O envolvimento com o ensino em Educação a Distância via Internet, possibilitou-me experiências na pesquisa e na vivência em atividades relacionadas ao planejamento pedagógico de cursos *online*. Tais atividades foram desenvolvidas com visão crítica da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, e com preocupação constante em possibilitar aprendizagem significativa aos alunos de tais cursos. Novas formas, técnicas, metodologias e didáticas sempre foram estudadas, discutidas e vivenciadas pela equipe SITE Educacional na busca de melhores condições e possibilidades de ensino e aprendizagem efetivos através da EAD *online*.

A base teórica e metodológica dessa pesquisa vem sendo delineada desde o início do meu curso de doutorado. Todas as experiências de ensino que vivenciei nas atividades da SITE Educacional, tiveram o intuito de transformarem-se em espaços empíricos nos quais realizaria as análises do estudo que tinha em vista. Contudo, sem descartar nenhuma dessas oportunidades e tendo a convicção de que poderia utilizá-las perfeitamente como objeto empírico desta investigação, a escolha pelo “Curso de Capacitação de Tutores” oferecido para o Sebrae-SP se deu pela qualidade das interações ocorridas e a maturidade e prontidão dos alunos para interagir e comunicar-se no ambiente virtual.

O curso excedeu nossas melhores expectativas e com a permissão do Sebrae-SP e da SITE Educacional, tornou-se o espaço privilegiado a que dediquei meus esforços como pesquisadora do tema DIDÁTICA INTERCOMUNICATIVA EM CURSOS *ONLINE* COLABORATIVOS.

“Nós precisamos de uma forma nova de competência crítica, uma arte ainda desconhecida de seleção e decodificação da informação, em resumo, uma sabedoria nova. Nós precisamos de um tipo novo de treinamento educacional.”

Umberto Eco

Capítulo 1

A Internet e a Educação

1. Contexto de mudanças

1.1 A Internet como espaço de integração tecnológica

Os avanços tecnológicos, ocorridos a partir do meado do século XX, provocaram, aos poucos, transformações em todos os setores da sociedade que, de forma silenciosa, deram início à revolução tecnológica (CASTELLS, 1999), ou revolução da informação (FRIEDMAN, 2005).

Segundo Gould (apud Castells, 1999, p.67), “a história da vida é uma série de situações estáveis, pontuadas em intervalos raros por eventos importantes que ocorrem com grande rapidez e ajudam a estabelecer a próxima era estável”. Castells complementa este pensamento afirmando “que no final do século XX vivemos um desses raros intervalos na história. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”. (id., ibid.)

De acordo com Friedman,

cada componente dessa revolução da informação foi consequência, por sua vez, de diferentes processos: a rede telefônica foi fruto do desejo das pessoas de conversarem a longas distâncias; o fax surgiu como uma forma de transmitir comunicações por escrito através da rede telefônica; o PC disseminou-se graças às suas aplicações mais cruciais: planilhas e processamento de texto; e o Windows foi desenvolvido em resposta à necessidade de viabilizar a utilização e programação disso tudo pelas massas. (2005, p.66)

A criação, disseminação e estabelecimento do Windows como principal sistema operacional dos microcomputadores do mundo todo, fez com que as áreas de produção de novos *softwares* trabalhassem cada vez mais para criar novos produtos que realizassem inúmeras tarefas diferentes e inéditas. No entanto, essa era apenas uma das fases da revolução em andamento.

Com o surgimento da Internet, presenciamos o mundo “passar de uma plataforma de computação baseada em PC para outra baseada na Internet” (ibid., p.70). Situações que até

então eram consideradas ficção - interação com pessoas fisicamente distantes via computador; envio e recebimento de documentos num prazo recorde; dentre outras coisas - tornaram-se realidade para aqueles que tinham acesso a um computador conectado a um *modem*.

No momento inicial dessa nova fase, os principais aplicativos foram o *e-mail* e os *browsers*. Estes últimos foram criados por vários cientistas e acadêmicos para “navegar” pela Internet a partir da criação da WWW (*World Wide Web*)⁶. Estava criado o ciberespaço, um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores” (Lévy, 1999, p.92).

Com os usuários interligados, novas necessidades (e idéias) foram surgindo. Trocar *e-mails* e ter acesso às informações disponíveis na rede já não eram suficientes. Inovações tecnológicas tornavam possíveis as trocas de mensagens instantâneas em tempo real, a visualização de pessoas por meio de *web-cams*; comprar e vender pela Internet (*e-commerce*); fazer *download* de músicas ou ouvi-las na própria *web*; enviar e receber fotos, vídeos, etc.; analisar a radiografia de um paciente distante; ter acesso ao sistema da empresa de qualquer lugar e a qualquer hora; estudar por cursos *online*; etc. Enfim, uma infinidade de opções e possibilidades surgiu tendo a Internet como o espaço de integração das novas e velhas tecnologias, que Castells resume da seguinte forma:

Uma transformação tecnológica de dimensões históricas está ocorrendo com a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. Ou, em outras palavras, a formação de um hipertexto e uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana. (1999, p.414)

Essa tecnologia [a Internet] é mais que uma tecnologia. É um meio de comunicação, de interação e de organização social. [...] [Ela] é - e será ainda mais - o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade que nós já vivemos - aquela que eu chamo de sociedade em rede. (id., 2004, p.255-6)

As possibilidades geradas pela Internet, repercutiram em todas as áreas do conhecimento e nos vários setores do mercado. Alguns setores de forma mais contida e conservadora, outros de forma entusiasta e quase inconseqüente - de um extremo ao outro -, mas todos estão buscando se adaptar (infra-estrutura e pessoas capacitadas) às mudanças. As facilidades que a *web* trouxe para a vida dos cidadãos geraram novas necessidades e

⁶ O primeiro browser a ser popularmente conhecido e que se disseminou junto com a cultura do uso da web, foi o Netscape. O revolucionário sistema inventado por Marc Andreessen popularizou o uso da Internet e, apesar de hoje em dia não prestarmos mais atenção à tecnologia envolvida no processo de navegação pela rede, essa é considerada uma das mais importantes invenções da História moderna.

expectativas. Afinal, “as redes, mais do que uma interligação entre computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos”. (Kenski, 2007b)

1.2 A Internet na Educação

A inserção da Internet na área da Educação, mais precisamente, no processo de ensino-aprendizagem, pode dar-se de inúmeras formas: como recurso auxiliar de pesquisas extra-aula; meio de comunicação entre professor/aluno fora do espaço temporal da aula (troca de *e-mails*, por exemplo); recurso utilizado em sala de aula (debate sobre um determinado *site*, por exemplo); como meio de entrega de material ao aluno ou ao professor; como forma de continuidade da aula fora dos limites de tempo e espaço determinados (fórum de debate); utilizando-se de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para cursos semipresenciais ou inteiramente a distância; etc. As possibilidades são muitas.

No entanto, para Lévy, “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (1999, p.157). Sobre isto, o autor faz três constatações:

Primeira: a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*;

Segunda: a nova natureza do trabalho. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos; e

Terceira: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas que favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento. (id., *ibid.*)

Uma das características desse mundo global e conectado é a produção incessante de inovações e o avanço dos conhecimentos.

Na atualidade, para se obter informação sobre um determinado assunto, basta acessar um bom *site* de busca, digitar uma ou mais palavras-chaves e um grande número de *links* aparece na tela do computador. Ao movimento de alguns cliques - e algum tempo disponível - é possível ter acesso a uma enorme gama de informação sobre qualquer assunto que se queira conhecer.

Para a Educação, isso significa que o processo de ensino-aprendizagem deve ser realizado com uma postura diferente da pedagogia da transmissão, pois

na medida em que os conhecimentos são traduzíveis em linguagem informática, e enquanto o professor tradicional é assimilável a uma memória, a didática pode ser confiada a máquinas articulando as memórias clássicas (bibliotecas, etc.) bem como os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes. (Lyotard, 1998, p.92)

A possibilidade de acesso via Internet a bibliotecas, museus, centros de pesquisa, revistas, jornais, etc. - lugares estes que tanto alunos quanto professor podem aprender - pede uma nova dinâmica de aula. Uma dinâmica que considere também o aluno como sujeito do ato educativo. Uma dinâmica em que professor e alunos troquem experiências vividas com e pelas tecnologias, no contexto de interesse de ambos.

Contudo, para se chegar a esse tipo de dinâmica de interação que incentive a construção do conhecimento, é preciso adotar uma postura crítica em relação ao uso das novas tecnologias. A utilização de qualquer aparato tecnológico em um curso não pressupõe mudanças pedagógicas. As novas tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar posturas, comportamentos e práticas educativas. Sobre isto, Orozco afirma que o “tecnicismo por si só não garante uma melhor educação. [...] se a oferta educativa, ao se modernizar com a introdução das novas tecnologias, se alarga e até melhora, a aprendizagem, no entanto, continua uma dúvida”. (2002, p. 65)

Nesse sentido, tomando como base a utilização de diversos tipos de tecnologias de informação de comunicação no processo ensino-aprendizagem, Laurillard apresenta os papéis do professor e do aluno em quatro diferentes tipos de ensino:

No primeiro tipo, o professor se apresenta como o “contador de histórias” e pode ser substituído por um vídeo, um programa de rádio ou uma teleconferência, por exemplo. No segundo tipo, o professor assume o papel de negociador e o ensino se dá por meio da “discussão” do conteúdo aprendido em outros tipos de interações fora da sala de aula (a leitura de um texto ou de um livro, a observação ou visita a determinado lugar, assistir a um filme, por exemplo).

Uma terceira possibilidade exclui inclusive a ação direta do professor. Nesse caso, é o aluno que assume o papel de “pesquisador” e interage com o conhecimento por meio dos mais diferenciados recursos multimidiáticos. O aluno aprende “por descoberta” e ao professor cabe a interação final com o aluno, para “ordenar” os conhecimentos apreendidos pelos alunos nos outros espaços do saber.

A quarta e última modalidade de ensino é a que apresenta professores e alunos como “colaboradores”, utilizando os recursos multimidiáticos em conjunto para realizarem buscas e trocas de informações, criando um novo espaço significativo de ensino-aprendizagem em que ambos (professor e aluno) aprendem. (apud Kenski, 2003, p. 47)

A diferença didática entre os quatro tipos de ensino propostos, “não está no uso ou não-uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica” (Kenski, 2003, p. 49).

A compreensão das possibilidades de uso das TICs disponíveis na Internet, abre espaço para modalidades de cursos pouco utilizados na nossa sociedade até então: cursos semipresenciais ou totalmente a distância. Tais cursos apresentam a possibilidade de se fazer uma educação ampla. Ampla no sentido de “acesso amplo, e de múltiplas formas, de todos os cidadãos à educação. Uma educação não apenas oferecida em locais específicos, mas em todos os lugares.” (ibid., p.95)

1.3 Educação a Distância

1.3.1 Antecedentes

A Educação a Distância tem sua história iniciada em outros países há alguns séculos e uma trajetória brasileira marcada por rupturas e descontinuidade nos projetos governamentais.

Há controvérsias entre os estudiosos do tema sobre qual foi a primeira iniciativa oficial dessa modalidade de ensino. No entanto, segundo CLEMENTINO (2002), a primeira iniciativa oficial de Educação a Distância data de 1728, na Gazeta de Boston, com a publicação do material para ensino e tutoria por correspondência. No final do século XIX, instituições particulares dos Estados Unidos e da Europa já ofereciam cursos por correspondência. Na maioria das vezes, esses cursos eram de capacitação para ofícios existentes na época. Em 1892 a Universidade de Chicago instituiu curso por correspondência e, no ano de 1930, foram identificadas 39 universidades norte-americanas que ofereciam cursos a distância.

Nos Estados Unidos e na Europa, apenas nos anos 60 foi possível superar muitos preconceitos existentes em relação a essa modalidade de ensino, quando foram criadas as universidades a distância que competiam com as universidades da modalidade presencial.

A Universidade de Wisconsin criada para estudos a distância, marca um ponto importante no desenvolvimento dessa modalidade na educação norte-americana. A Universidade da Grã-Bretanha, mais conhecida como Open University, mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando

meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. A Open University transformou-se em um modelo de ensino a distância.

Na Europa, a criação da Fern Universität, na Alemanha, ou da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), na Espanha, gerou propostas atrativas para um grande número de estudantes em todo mundo, tanto de carreiras de graduação como de pós-graduação. A UNED, da Espanha, conta com uma parcela expressiva de matrículas de estudantes latino-americanos nos cursos de pós-graduação. (Litwin, 2001, p.15)

Da década de 60 para cá, em quase todos os países do mundo foram adotados cursos a distância (rádio, correspondência, TV, etc) como meio de capacitar, treinar, informar e/ou educar pessoas fisicamente distantes dos grandes centros.

No Brasil, a primeira geração de EAD (Educação a Distância) surge em 1904, com o ensino por correspondência. Instituições privadas ofertam iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. Duas décadas depois, registram-se experiências de educação a distância via rádio. A Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia, telefonia e línguas, entre outros, em 1923. O Instituto Universal Brasileiro (1941), entretanto, é considerado uma das primeiras experiências continuadas de EAD no Brasil, utilizando basicamente material impresso.

Somente na década de 70 a EAD realmente passa a ter expressão quando a Funtevê - em parceria com diversas rádios educativas e canais de TV - começa a oferecer programas educativos. Outros projetos também marcam a história da Educação a Distância no país, como o Projeto Minerva (via rádio), o Projeto Logos (material impresso), o Projeto Saci, o Telecurso 2º Grau (ambos via TV).

Segundo Vianney, “nas décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciam a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos” (2003, p.17).

Contudo, a maioria dos projetos das décadas de 60, 70 e início dos anos 80, não tiveram continuidade. Apresentavam currículos inadequados e materiais padronizados que não atendiam às necessidades dos alunos. O acompanhamento de grande número de alunos era deficiente e demorado, o que contribuiu para que a modalidade Educação a Distância se tornasse desacreditada e entendida por muitos como ensino sem qualidade.

Em 1996 tem-se “a consolidação da última reforma educacional brasileira, instaurada pela Lei nº 9.394/96, que oficializa na política nacional a era normativa da educação a distância no País como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino.”. (Vianney, 2003, p.17)

E só a partir daí, quando foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, que alguns projetos como TV Escola, Proinfo e Proformação começaram a ter caráter abrangente, envolvendo todo o país e preocupando-se em oferecer condições de expansão da sua implantação e formação de profissionais para realizá-los em todo o território brasileiro.

PETERS (2003) sugere que houve três períodos evolutivos significativos na EAD, cada um deles importante a seu modo e sua época e cada um tendo sido superado pelas facilidades de inovações tecnológicas e viabilidade de novos processos. O primeiro período foi o da instrução por correspondência, que preencheu lacunas do sistema educacional vigente. Este modelo de Educação a Distância foi importante na época da industrialização do trabalho, especialmente no treinamento profissional. O segundo período ocorreu nos anos 1970, 1980 e 1990: foi responsável pela expansão da capacidade das universidades nos países industrializados e em desenvolvimento (por canalizar os alunos que não haviam completado o segundo grau para o ensino superior); desenvolveu novas formas de combinação de trabalho e estudo; introduziu estudos universitários regulares na educação de adultos; inspirou e efetuou importantes inovações pedagógicas. E o terceiro período é marcado pela EAD informatizada.

1.3.2 Conceitos

Alunos e professores, em locais fisicamente diferentes, durante todo ou parte do tempo em que aprendem e ensinam; esta é a idéia mais básica que se tem de Educação a Distância.

Para Litwin, falar de Educação a Distância (EAD) implica “fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam”. (2001, p.13)

Num posicionamento mais abrangente Moore afirma que

a educação a distância é, ao mesmo tempo, uma causa e um resultado de mudanças significativas em nossa compreensão do próprio significado da educação como de mudanças mais óbvias na compreensão de como ela deveria ser organizada. No nível mais óbvio, a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso

mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente. À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível. Alunos com deficiência física também poderão ter acesso aos mesmos cursos ministrados às demais pessoas, mesmo permanecendo em suas residências ou em instituições. Adultos que precisarem de treinamento especializado para melhorar seu desempenho profissional ou obter aptidões básicas poderão fazer cursos sem ter de se afastar de casa ou do trabalho. Os alunos em um determinado país podem aprender com professores e colegas em outras nações. Os cursos poderão ser acessados sempre que o aluno desejar e no seu ritmo preferido, a partir de quase todo local. A educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas. (2007. p.20-1)

A idéia do distanciamento físico entre professor e alunos, por si só, pressupõe o uso de algum tipo de tecnologia para a transmissão de informações e para uma possível interação entre eles. No entanto, “empregar bem essas tecnologias depende, por sua vez, da utilização do tipo de técnicas de criação e comunicação específicas dessas tecnologias e diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de aula. Usar essas tecnologias e técnicas para a educação a distância exige mais tempo, planejamento e recursos financeiros”. (ibid., p.1)

Segundo PALLOF e PRATT (2002), a descoberta das possibilidades educativas do computador criou uma redefinição do que tradicionalmente era considerado como Educação a Distância. Das várias definições encontradas no *site* do *California Distance Learning Project*⁷, por exemplo, todas se referem ao oferecimento de recursos para a aprendizagem de alunos “remotos” e envolvem tanto o *ensino a distância* (papel do professor no processo) quanto a *aprendizagem a distância* (papel do estudante).

De acordo com as informações encontradas nesse *site*, os seguintes elementos são definidores como sendo fundamentais na aprendizagem a distância:

- A separação do professor e do aluno durante, pelo menos, a maior parte de cada processo de instrução;
- O uso de mídia educacional para unir professor e aluno, a fim de transmitir o conteúdo do curso;
- O oferecimento de uma via dupla de comunicação entre o professor e o aluno;

⁷ <<http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>> acessado em Set. 2007

- ⓐ A separação do professor e do aluno no tempo e no espaço;
- ⓑ O controle da aprendizagem é do estudante e não do professor.

Com alguns séculos de história e já tendo sido realizada em diferentes mídias, hoje a Educação a Distância está vivendo o seu quarto período (PETERS, 2003) representado pela utilização da Internet. Segundo o autor, “está ocorrendo uma revolução pedagógica na educação a distância: o uso crescente de ambientes informatizados de aprendizagem e da rede. [...] Isso requer o planejamento de novos formatos de aprendizagem e ensino e causa mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo de ensino-aprendizagem” (2003, p.41).

Na opinião de ARETIO (apud Van Der Linden, 2005), para falar de EAD no atual contexto marcado pelo desenvolvimento da tecnologia e, em especial, pelas potencialidades da Internet, é preciso considerar os principais fatores que contribuem para a construção de uma proposta metodológica e aplicação de projetos, a saber:

- ⓐ A concepção teórica e filosófica que dá suporte ao projeto educativo;
- ⓑ Os apoios políticos e sociais possíveis;
- ⓒ O grupo destinatário;
- ⓓ A disponibilidade de recursos tecnológicos;
- ⓔ O modelo institucional que se pretende implantar;
- ⓕ Os meios utilizados para interação entre professores e alunos;
- ⓖ O desenvolvimento dos meios de comunicação e tecnologias da informação; e
- ⓗ As necessidades educacionais da população não atendidas pelo sistema convencional.

Com um índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história⁸, e sendo um espaço de integração das diversas tecnologias, a Internet viabiliza projetos de ensino a distância *online* diferenciados. Dentre todas as possibilidades de ação educativa proporcionada neste tipo de ensino, para esta pesquisa, destaca-se a comunicação e interação possível entre os participantes de um curso.

⁸ Nos EUA, o rádio levou trinta anos para chegar a sessenta milhões de pessoas; a TV alcançou esse nível de difusão em 15 anos; a Internet o fez em apenas três anos após a criação da teia mundial. (Castells, 1999, p.439)

Contudo, mesmo com todos os avanços tecnológicos, novas propostas pedagógicas para trabalhar com as tecnologias, e tudo o mais que esteja por vir, em termos de inovações e mudanças, não se acredita numa substituição do ensino presencial pelo virtual. Conforme Kenski,

o ambiente educacional virtual não suprime o espaço educacional presencial. Ao contrário, ele o amplia. Os projetos de educação permanente, as diversas instituições e os vários cursos que podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino - através das redes - criam novas dimensões para o acesso à educação, novas possibilidades de comunicação e agregação, novas oportunidades para o avanço na ação e na formação do cidadão que habita os múltiplos espaços das escolas - e das suas múltiplas linguagens. (2003, p.68)

As duas modalidades (presencial e virtual) não disputam entre si, pois cada uma tem características, público e métodos próprios. Ambas devem coexistir sem comparações, dadas as suas especificidades. A EAD *online*, ou a EAD de forma geral, cresce a cada dia por propiciar oportunidade de ensino (formal, continuado ou informal) em condições diferentes da presencial. Condições estas que procuram atender às exigências e necessidades de situações específicas.

1.3.3 Características dos espaços de aprendizagem *online*

HARASIM (2005) afirma que os cursos *online* colaborativos compartilham várias características com o ensino presencial como, por exemplo, a apresentação de idéias, as discussões em classe, os debates e outras formas de construção de conhecimento pela interação e troca.

Para conhecer melhor as possibilidades e limitações da EAD *online*, PETERS (2003) traçou um comparativo entre os espaços tradicionais de aprendizagem e os espaços de aprendizagem virtuais, a partir do qual definiu as características gerais do último.

Com base nessa comparação, as seguintes características gerais dos espaços de aprendizagem virtuais foram definidas pelo autor: ausência de limites, ausência de disposição espacial, opacidade, virtualidade e telepresença.

Ausência de limites: a tela do computador é associada com espaços infinitamente grandes. A Internet permite que todas as distâncias sejam vencidas em frações de segundo e,

consequentemente, os espaços de aprendizagem virtuais podem abarcar o mundo. Tal fato, de acordo com Peters, é “algo sem precedentes para os estudantes” (2003, p.140).

Ausência de disposição espacial: alusão à perda da disposição espacial de todos os lugares e objetos. Imagens, símbolos, objetos e a escrita perderam seu “vínculo” e ficaram dinamizados. A gravidade foi vencida. Segundo Kuhlen, “as letras parecem imperturbáveis, aparecem vindas do nada e voltam calmamente para o lugar de onde vieram quando você ordena que o façam, e quando você as apaga, elas se dissolvem” (apud Peters, 2003, p.141). Esta característica, para Peters, “resulta em oportunidades sem precedentes para o planejamento destes novos espaços de aprendizagem” (id., p.142).

Opacidade: Conceitos espaciais de indefinição difusa (opacidade) são criados uma vez que a tela do computador não dá indicações para a estruturação do espaço da aprendizagem. Isto possibilita que os estudantes possam desenvolver uma sensibilidade para o espaço, até de diferentes perspectivas.

Virtualidade: Para explicar esta característica, Peters faz uso da seguinte definição de virtual: “que existe em essência ou efeito, mas não de fato” (Webster apud Peters, 2003, p.143). E conclui que como o espaço virtual de aprendizagem é tão vazio e abstrato quanto o espaço real, são os dados e objetos virtuais que ajudam o aluno a formar estruturas espaciais cuja aparência difere daquelas dos espaços tradicionais de aprendizagem.

Já Lévy se baseia numa acepção filosófica da palavra virtual: “aquilo que existe apenas em potência e não em ato” (1999, p.47), para explicar que “em filosofia o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade” (id., ibid.). A partir deste conceito, o autor constata que a cibercultura está ligada ao virtual de forma direta e indireta. Direta: a digitalização da informação pode ser aproximada da virtualização. “No centro das redes digitais, a informação certamente se encontra *fisicamente situada* em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também está *virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida*” (ibid., p.48, grifos do autor). Indireta: o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita.

O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográfico (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). [...] apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. (ibid., p.49)

Telepresença: Segundo Kleinschroth, o fenômeno da telepresença reduz a distância entre estudantes e professores e permite “presença mental com ausência física” (apud Peters, 2003, p.143). A interação estabelecida no ambiente virtual permite que se tenha consciência de que os participantes de um curso, por exemplo, estejam geograficamente distantes, mas, ao mesmo tempo, tenha-se a sensação de proximidade, por poder participar de discussões com os colegas, como se estivesse um de frente para o outro fisicamente. A isto Peters chama de “experiência esquizofrênica de espaço e um modo totalmente novo de se envolver no processo ensino-aprendizagem” (ibid., p.144)

Para MICHAEL MOORE (2002), a distância entre alunos e professores se dá pelo espaço psicológico e comunicacional existente entre eles: a distância transacional. Segundo o autor, a separação entre alunos e professores leva a diferentes padrões de comportamento de ambos, donde surge “um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções” realizadas. Este é o espaço psicológico e comunicacional que deve ser transposto. A distância transacional, então, é determinada pela medida que docentes e discentes interagem e pela influência que sofre de programas de ensino preparados.

Sobre programas de ensino diferenciados e preparados, Peters afirma que nesse novo espaço de aprendizagem “os professores não se concentram mais em apresentar conteúdos cognitivos selecionados e sistematizados, mas descobrir e dar forma a ambientes de aprendizagem estimulantes... que permitem aos alunos criarem suas próprias construções”. (2003, p.133)

1.3.4 Ambientes Virtuais de Aprendizagem na EAD *online*

Além das questões clássicas de facilidades com relação ao tempo e espaço, uma das principais vantagens que a EAD *online* apresenta sobre as formas anteriores, é a possibilidade de interação e comunicação humana entre os participantes de um curso, oferecida através de diferentes tecnologias já incorporadas à Internet.

Segundo Kenski,

o ensino via redes pode ser uma ação dinâmica e motivadora. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos

que visem à superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos. (2003, p.74)

Apesar de que em alguns dos modelos anteriores de Educação a Distância a comunicação humana tenha sido possível, ela acabava não acontecendo de forma intensa como, por exemplo, no modelo da EAD por correspondência. Neste modelo, a interação professor-aluno dependia do tempo de envio e recebimento das cartas (isto sem levar em conta o tempo de redigir a carta), o que, dependendo da localização geográfica do aluno e/ou do professor, demorava várias semanas.

Na EAD *online* “tradicional”, os cursos são realizados a partir de uma página *web* em que são disponibilizadas informações essenciais sobre um determinado assunto. São utilizados os *e-mails* dos próprios alunos para a comunicação entre eles. Em geral, são criadas listas de discussão com os endereços de todos os envolvidos, professores e alunos. Nessas “turmas” *online* (listas de *e-mail*), todos têm liberdade de colocar suas dúvidas, perguntar e responder. Utilizam as ferramentas abertas disponíveis na *web* para a realização de *chats*, fóruns de discussão, diários/*blogs*, etc... Os professores ou tutores têm um papel muito destacado nesses cursos, pois eles são os coordenadores das listas e dinamizadores da interação e comunicação entre os alunos.

Com a constante evolução na criação de *softwares* para a Internet e, principalmente, a partir do momento em que ela se tornou o espaço de integração de várias tecnologias, começaram a ser desenvolvidos os primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também conhecidos como *Learning Management Systems* (LMS).

Os ambientes virtuais de aprendizagem ou LMSs são sistemas - de livre acesso ou pago - que se destinam ao gerenciamento eletrônico de situações de ensino (presencial e a distância) com a possibilidade de integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, etc.). Seus recursos podem ir da simples apresentação de textos e exercícios a complexos sistemas de gestão, incluindo serviços administrativos e *e-commerce*. Hoje, nesses ambientes, há uma grande diversidade em número e qualidade dos recursos em termos de flexibilidade, navegabilidade e acessibilidade.

Os primeiros LMSs criados ainda estavam ligados à visão da sala de aula presencial. No entanto, assim como a simples incorporação das TICs no processo de ensino-

aprendizagem não garante a qualidade e sucesso do mesmo, o uso dos ambientes virtuais também não garante a qualidade e sucesso do curso a distância, via Internet.

É possível realizar diferentes tipos de cursos nesses ambientes. Contudo, o uso crescente deles mostrou que se tratava de uma outra realidade educacional, com características e sentidos próprios. A flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas⁹ de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas.

Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam o desenvolvimento de cursos *online* com maior interação entre alunos e professores. São cursos colaborativos em que todos os participantes têm voz ativa. Nesses cursos cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e pelo desenvolvimento de todo o grupo de participantes. Reunidos em pequenos grupos, podem realizar diversos tipos de atividades - inclusive individuais - procurando superar desafios comuns que possam contribuir para a aprendizagem de todos. Os alunos oferecem colaborações e o curso vai sendo definido de acordo com o desempenho de toda a “comunidade” de professores e alunos envolvidos.

A ênfase de tais cursos está nas possibilidades de interação entre todos. Orientam-se pelos princípios teóricos que preconizam a relação direta entre interação e aprendizagem, ou seja, quanto maior a interação e a troca de informações entre os alunos, maior será a capacidade de aprendizagem de todos.

1.3.5 Equipe multidisciplinar

De acordo com o novo documento de referenciais de qualidade para a Educação a Distância, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação - MEC - e publicado em agosto do ano de 2007, independentemente dos modelos de cursos, os recursos humanos para trabalhar nos cursos a distância devem configurar uma equipe

⁹ As formas de comunicação síncronas são aquelas que acontecem em tempo real, ou seja, a comunicação é simultânea. O exemplo mais comum é o *chat*, em que todos os participantes estão *online* ao mesmo tempo para debaterem determinado assunto.

A forma assíncrona é a que acontece em tempos diferentes. As pessoas estabelecem comunicação através de trocas de *e-mails* e/ou fóruns, por exemplo, mas para estas comunicações as pessoas não precisam estar *online* ao mesmo tempo. O debate fica gravado no LMS e as participações/contribuições acontecem conforme as pessoas acessam o ambiente, em diferentes horários e dias.

multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos. Para a realização dessas funções, três categorias profissionais são consideradas essenciais para a oferta de cursos de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

O documento considera que o trabalho dos docentes requer alta qualificação uma vez que suas funções se expandem e, para uma participação efetiva no projeto, devem ser capazes de:

- ④ Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- ④ Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- ④ Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- ④ Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- ④ Elaborar o material didático para programas a distância;
- ④ Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- ④ Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino a distância.

Com relação ao tutor, o referencial de qualidade indica que, em cursos de nível superior, um sistema de tutoria deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Para tanto, deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade.

Junto aos alunos, o tutor deve:

- ④ Auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo;
- ④ Fomentar o hábito de pesquisa;

- Esclarecer dúvidas em relação a conteúdos específicos e ao uso das tecnologias disponíveis no curso;
- Participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios, quando se aplicam;
- Manter permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

O domínio do conteúdo do curso no qual irá atuar é classificado como imprescindível e condição essencial para o exercício das funções. Tais condições devem estar aliadas à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as tecnologias de informação e comunicação¹⁰.

O corpo técnico-administrativo, conforme os referenciais, tem por função oferecer o apoio necessário à realização dos cursos atuando junto à equipe docente responsável pela gestão e nos pólos de apoio presencial. Estas atividades envolvem duas dimensões: a administrativa e a tecnológica.

A dimensão tecnológica diz respeito a atuação desses profissionais nos pólos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, e nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. Na dimensão administrativa, os profissionais devem atuar em funções de secretaria acadêmica (registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes) e no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e/ou a distância, na distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o coordenador do pólo de apoio presencial como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos da unidade.

¹⁰ Complementando o perfil do tutor elaborado nos referenciais de qualidade para a EAD do MEC, segue uma breve explicação sobre o papel do tutor de cursos *online* quando atua junto com um professor. “Pode-se dizer que o tutor é um auxiliar do professor quando trabalham juntos num curso. Ele fica responsável por determinadas tarefas que não exigem tanto conhecimento do conteúdo como, por exemplo, responder aos *e-mails* com dúvidas sobre o ambiente do curso ou verificar constantemente se os alunos estão acessando e participando ativamente e, caso seja necessário, entrar em contato com os ausentes. O fato de desempenhar um papel mais restrito que o professor em termos de participação no curso, não o isenta, no entanto, de estar a par de toda a estrutura criada. Ele deve conhecer e ter domínio sobre o tema discutido, deve saber quais são as atividades propostas e seus objetivos educacionais, deve conhecer o perfil dos alunos, enfim, o tutor é o profissional com quem o professor divide a realização do curso e, portanto, suas responsabilidades, e também é ele quem dará continuidade ao curso, se por algum motivo o professor estiver impossibilitado de fazê-lo”. (Clementino, 2005, *online*)

Segundo o documento, tanto professores quanto tutores e corpo técnico-administrativo devem estar em constante qualificação e aprendizado para que a qualidade dos cursos seja mantida.

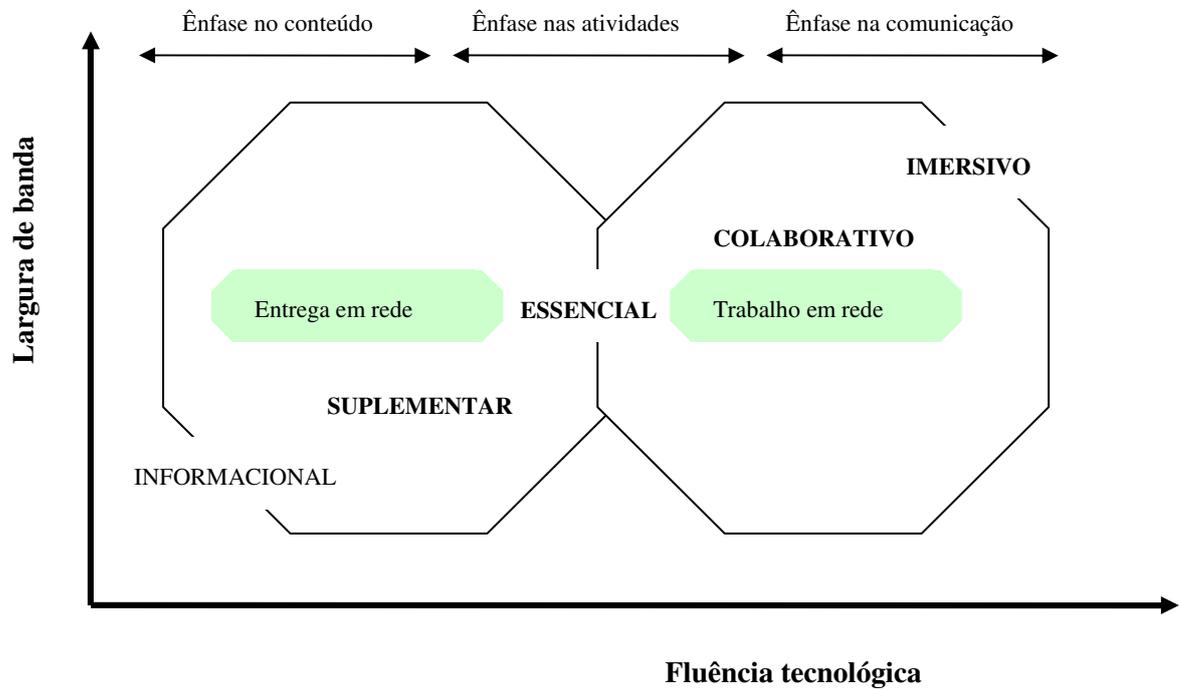
1.3.6 Tipos de cursos *online*

Vários tipos de cursos são possíveis na Educação a Distância *online*. Cada um desses tipos tem diferentes níveis de incorporação da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, cada tipo de curso tem situações de aprendizagem, padrões de utilização das TICs e didáticas distintas. Tais variações vão de cursos com acesso individual a conteúdos “prontos”, estáticos e sem mobilidade - como é a maioria dos auto-instrucionais (CBT e WBT) - até a imersão total em um LMS, no qual todos os participantes formam uma comunidade virtual de aprendizagem.

Para HARMON e JONES (1999), o conceito de educação *online* fica mais claro quando o compreendemos como um *continuum* de ênfases didáticas, situações de aprendizagem e padrões de utilização de TICs, que vão desde o acesso ocasional pelos estudantes a informações inalteráveis e não-críticas até a imersão total em um ambiente de prática liderado por um docente (professor ou tutor) e apoiado por uma comunidade de aprendizagem.

Conforme é mostrado no gráfico 1, a variação dos cursos se apóia na questão da ênfase educacional dada ao curso: conteúdo, atividades ou comunicação. De acordo com o tipo de curso *online*, varia a largura de banda a ser utilizada e a necessidade de fluência tecnológica por parte dos participantes do curso.

Gráfico 1 - Continuum da educação online



Fonte: Filatro, 2004, p.53

Cada um dos padrões de uso das tecnologias de informação e comunicação possui características próprias que levam a diferentes tipos de cursos que, por sua vez, exigem diferentes formas didáticas para lidar com as especificidades de cada processo de ensino-aprendizagem, conforme é apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Padrões de utilização das TICs no ensino *online*

Padrão	Informacional	Suplementar	Essencial	Colaborativo	Imersivo
Descrição	<p>Fornecer informações relativamente estáveis, com propósitos de consulta.</p> <p>As informações podem ser inseridas pelo pessoal administrativo.</p> <p>Requer pouca manutenção, espaço mínimo de memória e baixa largura de banda.</p>	<p>Fornecer algum conteúdo que deve ser publicado pelo professor.</p> <p>A experiência maior ocorre na sala de aula.</p> <p>Requer algumas competências tecnológicas do professor, manutenção diária ou semanal e de baixo a moderado espaço em disco e largura de banda.</p>	<p>O aluno é obrigado a acessar a Internet regularmente, mas ainda ocorrem aulas presenciais.</p> <p>A maior parte do conteúdo é obtida na Internet.</p> <p>Requer competências tecnológicas do professor para alimentação constante do suporte virtual do curso.</p> <p>Requer do aluno uma postura pró-ativa em garantir a própria aprendizagem.</p>	<p>As aulas ocorrem tanto presencialmente quanto <i>online</i>.</p> <p>O conteúdo pode ser fornecido nos dois ambientes.</p> <p>Os alunos geram parte do conteúdo por meio de ferramentas de colaboração (correio eletrônico, fóruns, <i>chats</i>, etc.)</p> <p>Requer competências tecnológicas tanto do professor quanto dos alunos.</p> <p>Exige maior largura de banda e maior espaço em disco, assim como manutenção constante.</p>	<p>Todo o conteúdo do curso é encontrado na Internet e todas as interações ocorrem <i>online</i>.</p> <p>Em geral, corresponde a um complexo ambiente virtual construtivista, centrado no aluno e em comunidades de aprendizagem virtual.</p> <p>O professor e os alunos devem ter um alto nível de competência tecnológica e participar de sofisticadas estratégias de aprendizagem.</p>
Tipo de curso	Auto-instrucional	Auto-instrucional com apoio	Semipresencial	Semipresencial ou totalmente a distância <i>online</i>	Totalmente a distância <i>online</i>
Ênfase	Conteúdo		Atividades		Comunicação

Fonte: Adaptação do “Quadro 1 - Padrões de utilização das tecnologias de informação e comunicação *on-line*” (Filatrou, 2004, p.50)

Os cursos cuja ênfase educacional se apóia no conteúdo (informacional e suplementar), em geral, são cursos em que o estudante realiza isoladamente o seu processo de aprendizagem. São cursos que entendem a Educação a Distância via Internet como “entrega em rede”, ou seja, a tecnologia é utilizada quase que unicamente para entregar/disponibilizar

aos alunos o conteúdo (textos, apostilas, vídeos, etc) a ser estudado. Comparando às formas anteriores de EAD, é a substituição do correio pela Internet. Enquadra-se nesta categoria os cursos auto-instrucionais com e sem apoio, os cursos por teleconferência e boa parte dos realizados por videoconferência.

Cursos que têm a ênfase educacional nas atividades (essencial) transitam entre a “entrega em rede” e o “trabalho em rede”. São cursos que apresentam pouca ou nenhuma variação no calendário das aulas presenciais, mas que adotam algum ambiente virtual de aprendizagem para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, cursos que diminuem a carga horária presencial (encontros uma vez por semana, por exemplo) e trabalham atividades - normalmente de forma individual - no LMS adotado. São exemplos deste tipo, parte dos cursos realizados por videoconferência e a forma como grande parte das instituições de ensino superior vêm trabalhando.

A ênfase educacional na comunicação (colaborativo e imersivo) diz respeito a cursos baseados na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem com diversas ferramentas/dispositivos que possibilitem interação e comunicação entre todos os participantes. A EAD é entendida como “trabalho em rede”. O processo de ensino-aprendizagem se dá pela troca, pelo compartilhamento, o conhecimento é construído e não dado. Nesse tipo de curso o encontro presencial é só uma questão de cumprir com a legislação - se se tratar de educação formal - ou para as pessoas se conhecerem informalmente - como aconteceu no curso trabalhado nesta pesquisa.

Em adição ao *continuum* da educação *online*, HARMON e JONES (1999) identificaram onze fatores que influenciam a utilização da Web na educação (tabela 2). Segundo os autores, é importante que professores coloquem o uso da Internet na perspectiva correta, pois “a Web não é apropriada para todas as coisas em todas as situações. Os educadores devem examinar suas próprias necessidades e recursos, e determinar individualmente se empregarão ou não a Web, e em que nível, em cada situação didática proposta”. (ibid., p.28)

1.3.7 As teorias pedagógicas e os tipos de cursos *online*

Os diferentes padrões de uso das tecnologias de informação e comunicação levam a diferentes tipos de cursos. Diferentes tipos de cursos exigem fazeres didáticos diferenciados para lidar com as especificidades de cada situação. Como os fazeres didáticos estão diretamente relacionados às teorias pedagógicas sobre como melhor se aprende, faz-se necessário identificar a teoria predominante em cada tipo de curso *online*.

Nos cursos com ênfase no conteúdo (auto-instrucionais com e sem apoio), nos quais os estudantes realizam isoladamente o seu processo educacional, os fundamentos da teoria behaviorista podem ser facilmente identificados: estudo individualizado, conteúdo apresentado em pequenos passos, condicionamento controlado por reforço, exercícios pontuais logo após a apresentação do conteúdo. São frequentes nesta modalidade os cursos de curta duração para treinamentos específicos, em que são privilegiados comportamentos, habilidades e conteúdos que precisam ser aprendidos rapidamente. É o caso, por exemplo, de treinamentos profissionais para o exercício das mais diversas atividades. As dúvidas dos alunos, normalmente, são resolvidas pelo retorno às explicações disponíveis nas telas de conteúdo de cada módulo ou sob a forma de FAQs (*frequently asked questions*) acessíveis na própria página do curso.

Skinner, um dos principais teóricos do Behaviorismo, desconsiderava as estruturas mentais e buscou explicar o comportamento e a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais. Sua teoria fundamenta-se no papel da recompensa ou reforço e parte da premissa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida. (BORDENAVE & PEREIRA, 1982)

Nessa teoria, o processo educativo é focado no ensino (figura do professor) cuja concepção é a de transmissão de conhecimento e a forma de ensino é baseada na aprendizagem reprodutiva (memorização). O aluno é entendido como um sujeito passivo, que recebe informações prontas e trabalha pouco sobre elas.

Na tentativa de explicar sua teoria, Skinner projetou uma máquina de ensinar cujo funcionamento era o seguinte: o material a ser ensinado era dividido em seqüências (módulos); o estudante deveria assistir à exposição do material apresentado em forma de texto; ao final de cada módulo vinham as atividades, espaços em brancos no texto para serem preenchidos/completados ou perguntas com múltiplas escolhas de resposta; o acerto das

respostas era imprescindível para que o estudante “passasse” para o próximo módulo; respostas erradas levavam o aluno novamente ao texto ou simplesmente era dada a resposta correta.

Os cursos com ênfase nas atividades são os representantes da teoria cognitivista no mundo dos cursos *online*. Tais cursos são organizados de forma hierárquica e seqüencial, têm o foco no ensino (figura do professor) e, apesar de o aluno não ser considerado um sujeito passivo como no behaviorismo, sua liberdade de “criação” é bastante controlada pelo professor.

Esses cursos têm um lugar físico de encontros previamente agendados, mas também contam com ambientes virtuais de aprendizagem e suas diversificadas tecnologias de interação e comunicação para dar continuidade ao processo de ensino. Existem cursos em que os encontros presenciais são esporádicos e, portanto, praticamente todo o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir das interações a distância, via Internet. Já outros, contam com encontros presenciais constantes e fazem das interações no LMS um complemento às aulas presenciais.

Desviando-se das práticas behavioristas, o Cognitivismo passa a se preocupar com os processos mentais e como eles podem ajudar a promover uma aprendizagem efetiva. A teoria da assimilação ou teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, um dos principais representantes desta linha de pensamento, afirma que o conhecimento se dá quando novas informações se relacionam de forma lógica e explícita com outras já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Além disto, para ser significativa, a aprendizagem precisa ser substantiva, ou seja, uma vez aprendido determinado conteúdo o indivíduo deve ser capaz de explicá-lo com suas próprias palavras. (AUSUBEL, 1980)

Na teoria ausubeliana a aprendizagem pode se processar tanto por descoberta quanto por recepção. Por descoberta o aluno deve aprender sozinho, já por recepção ele recebe a informação pronta e deve atuar ativamente sobre o material. Ausubel se preocupa mais com o processo de instrução com a apresentação de conteúdo com sentido, do que propriamente com os processos cognitivos do aluno. A programação de matérias deve ser feita por meio de uma série hierárquica (em ordem crescente) e seqüencial. (AMBROZEWICZ, 2003)

Na Educação a Distância, os cursos que representam as teorias construtivista e sócio-interacionista são os cursos cuja ênfase é dada à comunicação. Em geral, a proposta educativa de tais cursos entende o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-

aprendizagem e o professor como mais um do grupo. São cursos baseados na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem e contam com as diversas ferramentas/dispositivos do ambiente para garantir interação e comunicação entre todos os participantes do curso.

Implícito na concepção de tais cursos está o entendimento de que a Internet pode fazer muito mais pela EAD do que ser um simples meio de entrega do material ao aluno. Neste sentido Henderson afirma que “*the Internet is about `Net-work`, not `Net-delivery`. The Internet is not just a delivery system for data, and its nodes are not simply carriers and containers of value created somewhere else, but a system in which nodes add value and intelligence to the overall work of the network*”. (1999, p.52)¹¹

O Construtivismo (Piaget) e o Sócio-Interacionismo (Vygotsky) apresentam em comum com a teoria cognitivista, o fato de pressuporem a capacidade do aluno em aprender através da sua própria construção mental de significados. No entanto, tanto na teoria construtivista quanto na sócio-interacionista o foco passa a ser a aprendizagem (figura do aluno) e não mais o ensino. Estas teorias explicam o comportamento humano com base na perspectiva de que sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas. Nelas o conhecimento não é dado como algo pronto, acabado, ele deve ser construído.

Para PIAGET (1972), a aprendizagem é o aumento do conhecimento que se dá por uma contínua adaptação do indivíduo ao ambiente, promovido pela sua própria maturação biológica em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e das operações formais. Segundo o autor, tal aprendizagem se processa por dois movimentos simultâneos e integrados, mas em sentido contrário: a assimilação e a acomodação. “Pela assimilação o organismo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. (...) Pela acomodação o organismo transforma sua própria estrutura para adequar-se à natureza dos objetos que serão apreendidos.” (Bordenave & Pereira, 1982, p.28)

Na teoria sócio-interacionista, Vygotsky defende que a aprendizagem é um processo social, que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e um dado contexto sócio-histórico. Segundo ele, “a estrutura fisiológica humana, ou seja, aquela

¹¹ Tradução livre: “o foco da Internet é sobre o trabalho em rede (*net-work*) e não sobre a entrega em rede (*net-delivery*). Ela não é apenas um sistema de entrega de dados, e seus nós não são, simplesmente, transportadores e repositórios de valores criados por outros, mas um sistema no qual os nós agregam valor e inteligência à totalidade da rede”.

que é inata, não é suficiente para produzir o indivíduo humano na ausência do ambiente social. As características individuais, modos de agir, pensar, visão de mundo, etc., dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Existe uma recíproca ação entre o organismo e o meio.” (Vygotsky, 1984, p.12)

Para Vygotsky existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro define as funções que já amadureceram, e o segundo as funções que possuem as bases necessárias para serem desenvolvidas, processo esse conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

1.3.7.1 Abordagem colaborativa

Algumas confusões na utilização de determinados termos têm sido constatadas na Educação a Distância via Internet. Um dos mais recorrentes é a utilização das palavras cooperação e colaboração como sinônimas.

Segundo Kenski,

a colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos. (2003, p.112)

A importância que os procedimentos cooperativos e colaborativos ganharam com a utilização mais intensiva das TICs na Educação e nos procedimentos de atuação profissional em rede, pode ser avaliada pelo surgimento de grupos internacionais que discutem especificamente esses processos. A CSCW (*Computer Supported Cooperative Work* - Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador) “focaliza a cooperação em espaços de trabalho, entendendo trabalho cooperativo como atividades em que cada pessoa é responsável pelo desenvolvimento de uma parte do problema” (Barbosa & Pessôa, 2007, p.5). Já a CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning* - Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador), “focaliza o ambiente colaborativo em situação de ensino, entendendo-se que colaboração envolve compromisso mútuo dos participantes num esforço coordenado, visando à conclusão de um problema”. (id., ibid.)

Resumindo as idéias de vários autores, BARBOSA & PESSÔA (2007) elaboraram um quadro (tabela 3) comparativo entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa.

Tabela 3 - Comparação entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa

	Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Característica conceitual	Filosofia de ensino: engloba questões teóricas, políticas e filosóficas.	Técnica de trabalho: estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.
Concepção	Promove a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento.	Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.
Estruturação	Compartilhamento de autoridade e aceitação de responsabilidades entre os membros, nas ações do grupo.	Estrutura hierárquica em um processo mais direcionado pelo professor.
Foco	Processo mais aberto, com um papel mais ativo do aluno.	Processo centrado no professor e controlado por ele.
Forma de organização	Compromisso mútuo dos participantes num esforço coordenado, visando a conclusão de um problema.	Cada um é responsável pelo desenvolvimento de uma parte do problema.
Prescrição de atividades	Atividade sincronizada, resultado de um esforço continuado de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema.	Segue uma série de etapas com normas bem definidas.

Fonte: Barbosa e Pessôa, 2007

É possível observar na tabela que tanto a aprendizagem cooperativa quanto a colaborativa dizem respeito a atividades de grupo com um mesmo objetivo. As diferenças são percebidas, fundamentalmente, na regularidade da troca, na organização do trabalho em conjunto, na coordenação e no fato de que a colaboração implica em um processo mais aberto, enquanto que na cooperação existe uma organização maior do grupo, com controle da situação pelo formador.

De acordo com Harasim, vários aspectos da abordagem colaborativa são novos e não existiam na sala de aula tradicional.

A oportunidade de todos os membros do grupo participarem ativamente e frequentemente não é possível em aulas presenciais, com hora marcada, assim como nem sempre é possível aos alunos refletir e compor uma resposta a uma questão ou estudar nas melhores horas para si. As novas oportunidades que caracterizam a aprendizagem colaborativa prometem melhorias na interação cognitiva e social.

[...] As redes são ambientes de comunicação em grupo que ampliam a conectividade social. A aprendizagem em rede possibilita formas de colaboração sem precedentes, baseadas no compartilhamento de interesses, e não no de localização geográfica. (Harasim *et alii*, 2005, p.339 e 342)

Um curso *online* baseado na abordagem de aprendizagem colaborativa é um curso no qual a construção do conhecimento desloca-se da unidade de análise do indivíduo para a relação do indivíduo com o ambiente e a interação com os outros (muitos para muitos, aprendizagem em grupo).

Nesse tipo de curso, o professor deve estar atento aos vários ritmos e às descobertas dos alunos. Ele servirá de elo entre todos, será o divulgador dos trabalhos realizados pelos alunos, o problematizador e principalmente o incentivador. Faz parte do seu papel incentivar a constante troca de informações e a comunicação, mesmo parcial, dos resultados que vão sendo obtidos, para que todos os participantes possam se beneficiar das colaborações dos colegas. (MORAN, 2000)

O aluno, por sua vez, não é um “tarefeiro”, um executor de atividades e passa a ser co-pesquisador, responsável pela riqueza, pela qualidade e pelo tratamento das informações coletadas (ibid.). Em um curso colaborativo, os alunos trabalham juntos para apoiar uns aos outros a solucionar problemas, a compartilhar informações, a comunicar-se socialmente e a responder construtiva e ativamente aos trabalhos dos outros participantes, contribuindo para a construção do conhecimento coletivo. Segundo Harasim “a colaboração traz benefícios motivacionais e educacionais. A aprendizagem com colegas está entre os métodos mais eficazes de aprendizagem cognitiva e social já desenvolvidos pelos seres humanos” (Harasim *et alii*, 2005, p.342). O estudo partilhado/compartilhado permite a análise de uma questão, um tema ou um assunto a partir de múltiplas perspectivas. Isto pode tornar o processo de aprendizagem mais interessante do que no estudo solitário.

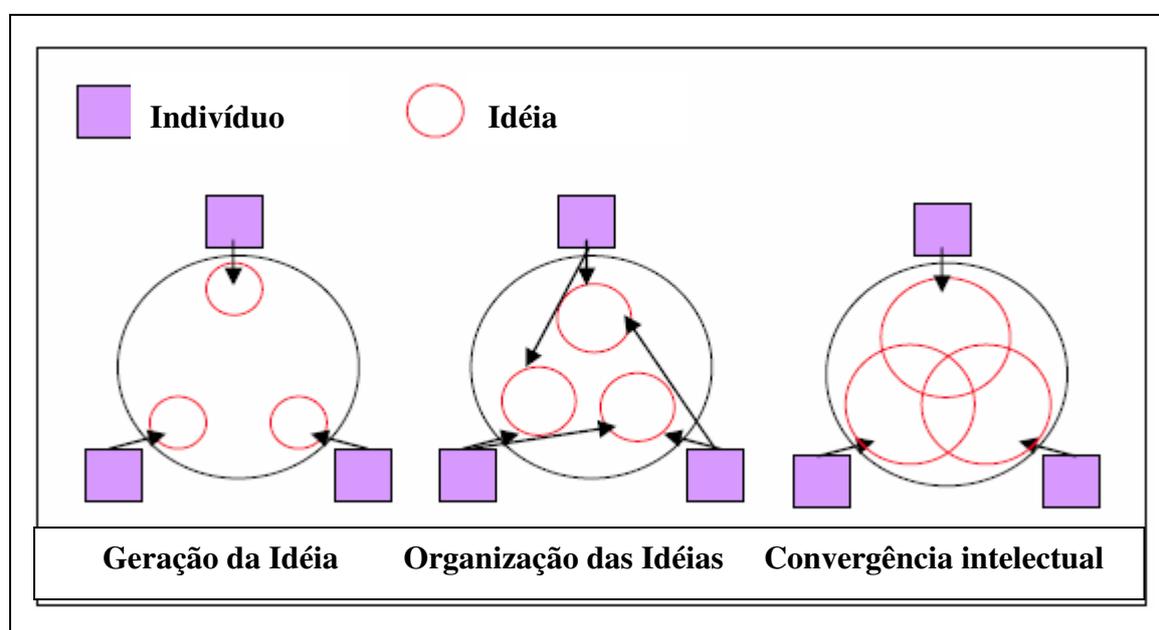
Dentro de um processo colaborativo de ensino-aprendizagem, HARASIM (2003) especifica três papéis: o do conhecimento; o das instituições de ensino e o dos professores. O papel do conhecimento é ser um construto social e promover o consenso entre os membros do

grupo. As instituições de ensino devem assumir o papel de instituições de reculturação e os professores o de agentes de mudança cultural que promoverá a reculturação. O processo de reculturação a que a autora se refere diz respeito ao fato de que na abordagem colaborativa os alunos aprendem a construir o conhecimento pela interação existente no grupo.

A partir do entendimento de que “o discurso é a natureza fundamental de construir conhecimento”, HARASIM (2003) desenvolveu um modelo conceitual sobre como se dá o processo cognitivo na aprendizagem colaborativa, cujo foco é a análise da comunicação que ocorre nos ambientes *online*.

Para a autora, o conhecimento emerge do diálogo ativo que vai das idéias iniciais ao entendimento compartilhado das mesmas. Neste modelo a autora identifica três etapas no processo cognitivo: *Idea generating* (geração de idéias ou idéias iniciais), *Idea organizing* (organização das idéias) e *Intellectual convergence* (convergência intelectual), conforme mostra a figura 2 a seguir.

Figura 1 - Etapas do processo cognitivo na aprendizagem colaborativa



Fonte: Harasim, 2003, *online*¹²

VAN DER LINDEN (2005), citando Harasim, explica que na primeira fase ocorre a exposição das idéias iniciais. É quando os participantes apresentam livremente suas opiniões,

¹² Disponível em: < <http://www.slideshare.net/aquifolium/linda-harasim-on-online-collaborative-learning>>. Acessado em: nov. 2007.

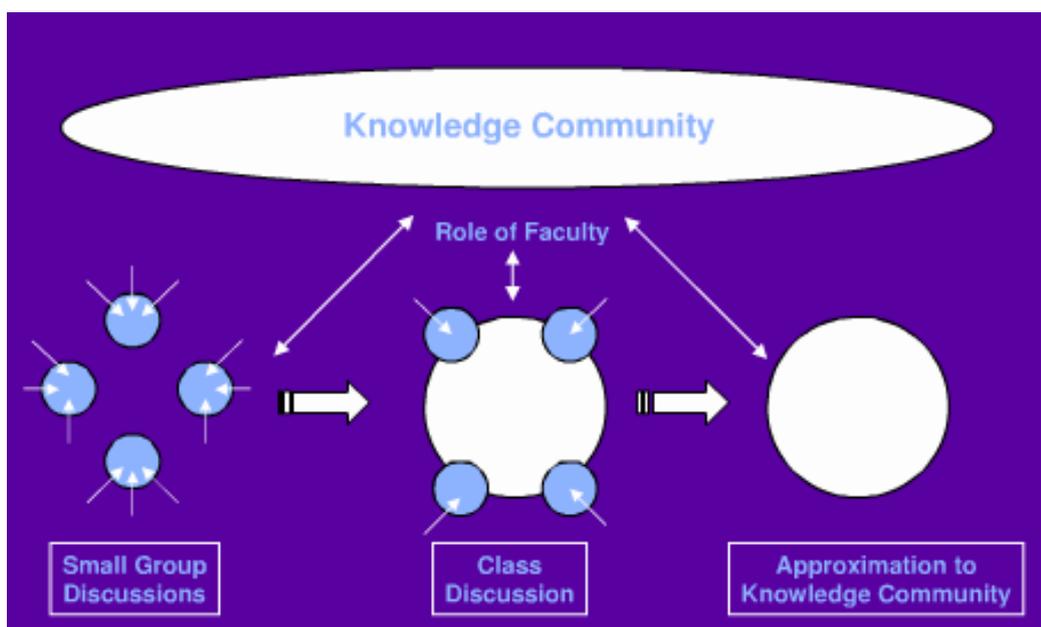
introduzem idéias, conceitos, tópicos, etc. Esta fase é caracterizada pela participação individual. Pelo processo de brainstorming, os participantes começam a relacionar as idéias entre si, resultando em atos cognitivos freqüentemente relacionados à descrição, background e contexto.

A segunda fase é marcada pela organização das idéias. Ela acontece quando os participantes começam a posicionarem-se sobre as idéias já colocadas: concordam, discordam, indagam, questionam, problematizam, elaboram, organizam, avaliam e refletem sobre suas próprias idéias e as idéias dos outros. Aqui têm início as interações por meio de diálogos construtivos, marcados pela articulação e co-construção do conhecimento.

Na terceira fase, a última do modelo, é quando acontece a convergência intelectual, marcada pela construção do conhecimento com a compreensão compartilhada das idéias (*commonlogue*). É quando os participantes empenham-se na construção cooperativa-colaborativa do conhecimento. As idéias compartilhadas são esclarecidas, sintetizadas e estendidas a diferentes óticas e/ou contextos. O resultado final do *commonlogue* pode ser expresso em teorias, proposições, hipóteses, etc.

Segundo HARASIM (2003), esse processo gera novas formas de aprendizagem em grupo que, por sua vez, geram novos resultados visando o consenso do grupo e produzindo maior conhecimento relevante para a comunidade, conforme demonstra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Produção do conhecimento na abordagem colaborativa



Fonte: Harasim, 2003, online

Outra característica peculiar a um curso com abordagem colaborativa, diz respeito à estrutura do curso. Embora no início o curso apresente um roteiro e um cronograma fixo, o planejamento deve prever certa flexibilidade para que uma metacomunicação aconteça e os alunos possam discutir o conteúdo e o processo do curso, possam apresentar novas questões, novos problemas e oferecer sugestões de mudanças. (HARASIM, 2005)

Enfim, um curso *online* colaborativo é um curso que tem como base a constante comunicação entre seus participantes, mas para que isto aconteça, uma comunicação que estimule a participação dos alunos deve ser estabelecida pelo professor no início do processo - a intercomunicação didática.

1.3.7.1.1 Cursos colaborativos *online*: entre o dito e o feito

Uma outra questão perturbadora tem sido a liberdade na interpretação dos conceitos que permeiam as práticas pedagógicas nos cursos *online*. O modismo da Educação a Distância via Internet e, nos últimos tempos, de cursos *online* colaborativos tem feito com que profissionais pouco preparados pedagogicamente estejam envolvidos com essa modalidade de ensino e intitulem cursos como sendo colaborativos, sem que estes o sejam realmente.

O fato de fazer uso de ferramentas/dispositivos como fórum e/ou *chat* não é suficiente para que um curso seja definido como colaborativo. Como mostra a tabela 3, a aprendizagem colaborativa é uma filosofia e, como tal, envolve uma série de questões que não podem ser resumidas à mera disponibilização de alguns poucos recursos comunicativos. A abordagem colaborativa diz respeito à interação intensa e de alta qualidade e, segundo Harasim, “it is the interaction among learners that distinguishes collaborative settings from other learning environments”¹³. (1988, *online*)¹⁴

De acordo com Moraes, o processo de aprendizagem colaborativa precisa ter presente que a interação reconhece

que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto, a partir dos quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si. É uma proposta sociocultural, ao compreender que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros,

¹³ Tradução livre: “É a interação entre os alunos que distingue a abordagem colaborativa de outras formas de aprendizagem.

¹⁴ Disponível em <http://www.bdp.it/rete/im/harasim1.htm#_ftn1>. Acessado em set. 2007.

incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento. (Moraes, 1997, p.66)

A premissa da abordagem colaborativa é um modelo centrado no aluno (HARASIM, 2005). Diferentemente dos modelos educacionais centrados no professor, que enxergam o aluno basicamente como receptor passivo de informações, essa abordagem trata o aluno como participante ativo em interação com os outros membros do grupo.

São diversas as características de um curso colaborativo que vão além da disponibilização no LMS de ferramentas/dispositivos comunicacionais (que por si só não estabelecem o processo comunicativo entre os participantes de um curso): aprendizagem ativa; trabalho em grupo; foco no aluno; papéis fluídos entre professor e alunos; criação de comunidades de aprendizagem; etc. Portanto, se um curso é colaborativo ou não, é o modelo didático-pedagógico adotado para otimizar e potencializar a aprendizagem dos alunos pelas tecnologias que irá confirmar.

“As pessoas desejam se comunicar. Em comunidades antigas elas faziam isto oralmente; em uma sociedade mais complexa elas tentaram fazer isto imprimindo. [...] Hoje elas fazem isto por e-mail ou Internet.”

Umberto Eco

Capítulo 2

Intercomunicação didática em cursos *online* colaborativos

Vários autores (PERRENOUD, 1995; FREIRE, 1977; HOLMBERG, 1988; e outros) concordam que a relação de ensino-aprendizagem é baseada na comunicação entre alunos e professor, e que o último deve ter domínio da comunicação para usá-la pedagogicamente. No entanto, com relação ao ensino presencial, Perrenoud afirma que “a organização da escola não favorece, globalmente, a aprendizagem da comunicação” (1995, p.173). Segundo o autor “as interações são, em larga parte, da ordem da comunicação, mas de uma comunicação, por vezes, clandestina, subterrânea. Entre professores e alunos, as lógicas da comunicação são múltiplas, por vezes antagônicas, muitas vezes escondidas ou implícitas”. (id., *ibid.*)

Contudo, ainda que seja paradoxal, a comunicação num contexto de ensino-aprendizagem é determinada pelo acordo tácito de comunicação existente entre professor e alunos, no qual ambos têm funções determinadas e distintas, conforme mostra a tabela 4:

Tabela 4 - Acordo tácito de comunicação entre professor e alunos

	Função	Atividades
PROFESSOR	ensino	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta - descreve - analisa } o objeto da aprendizagem
	avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - faz perguntas - formula instruções - classifica
	comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta estratégias que valorizem o conteúdo - fala com entonação que prende a atenção dos alunos
ALUNO	motivação	<ul style="list-style-type: none"> - demonstra interesse nos assuntos discutidos - responde às perguntas do professor - responde às solicitações do professor - pede informação

Fonte: Adaptação a partir de Lacotte, 1994, p.5

Sobre o acordo tácito de comunicação existente entre professor e alunos, mas tendo como base os cursos presenciais, Lacotte afirma que

this conception determines, roughly speaking, the roles defined for each partner in the communication contract which operates in the classroom. This contract, most often an implicit one, clearly places the teacher in a managing position as regards classroom communication. He enjoys a preferential status as sender of messages, whereas the student's role is restricted to the largely passive one of a receiver whose energies are entirely devoted to understanding the teacher's messages, reproducing models and reacting to solicitations in a way expected by the teacher. (1994, p.6)¹⁵

Em cursos *online* colaborativos, o estabelecimento de uma intercomunicação didática entre professor e alunos tem como princípio não deixar estabelecer para o professor tal *status*

¹⁵ Tradução livre: "Esta concepção determina os papéis definidos para cada parceiro no acordo de comunicação que opera na sala de aula. Este acordo, na maioria das vezes implícito, coloca claramente o professor em uma posição de gestão no que se refere à comunicação da turma. Ele goza de um status preferencial de remetente de mensagens, enquanto que o papel dos estudantes restringe-se a uma posição passiva de receptor cujas energias são inteiramente dedicadas à compreensão das mensagens do professor, reproduzindo modelos e reagindo às solicitações de uma forma esperada pelo professor."

preferencial. Ele deve promover a comunicação entre os participantes (principalmente no início do curso, quando os alunos ainda não se conhecem), mas não pode permitir que se torne o centro do processo comunicativo, pois, como afirma Lévy “a melhor maneira de manter e desenvolver uma coletividade não é mais erguer, manter ou estender fronteiras, mas alimentar a quantidade e melhorar a qualidade das relações em seu próprio interior”. (2001, p.27).

Na contramão do posicionamento de professor como remetente de mensagens e alunos como receptores passivos, Moran afirma que “não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária” (2000, p.27), e propõe que

um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, notadamente os pais. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro desse contexto. (id., *ibid.*)

Tais mudanças na educação implicam mudanças na didática, para se adequar a essa comunicação autêntica e aberta, participativa, interativa e vivencial entre professores e alunos. É colocar a comunicação como um dos pilares da didática ao lado da avaliação, dos conteúdos, etc. É perceber que existem outros estruturantes, como afirma Oliveira:

O grande desafio da didática atual é assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. Portanto, o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase da articulação; articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles. (1992, p.81)

O contexto desta tese entende a comunicação como um desses estruturantes da didática que, embora seja negligenciado por ela, passa a ter enorme importância nos cursos *online* de forma geral e, em especial, nos colaborativos. E é no intuito de trazer a comunicação para o centro do processo didático da EAD *online* que este capítulo apresenta as referências obtidas acerca de um processo educacional comunicativo.

1. Didática

Libâneo define a Didática como sendo

a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso, investiga as leis e princípios gerais do ensino e da aprendizagem, conforme as condições concretas em que se desenvolvem. Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como os domínios dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor. (1994, p.71)

Segundo CASTRO (apud Oliveira, 1992), na antiguidade clássica, o caráter adjetivo da expressão didática era atribuído a ações ou obras em que se propunha ensinar. Já como substantivo, era utilizado para designar um campo de estudos ou de prática. Nas escolas brasileiras, na linguagem comum veiculada, o termo didática aparece como forma de ensinar.

Candau apresenta a Didática como “reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (1991, p.12), e define seu objeto de estudo como o processo de ensino-aprendizagem, sendo este, numa visão humanista, “o processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano”. (ibid., p.13)

Nessa concepção, interessa à Didática tudo o que o aluno aprende na relação com o professor e com o grupo, bem como o processo através do qual isto ocorre.

Os diferentes conceitos de ensino e, por consequência de aprendizagem, que permeiam todo o processo histórico da educação variam de acordo com as concepções pedagógicas, as interpretações epistemológicas e as convicções sobre as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Para LIBÂNEO (1994), a atividade de ensinar é comumente vista como transmissão da matéria aos alunos (o professor “passa” a matéria). Tal transmissão tem implícito o entendimento da aprendizagem pela realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. Este tipo de ensino, que é “uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de *ensino tradicional*” (ibid., p.78, grifo do autor), apresenta algumas limitações pedagógicas como, por exemplo:

- ⓐ O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor;
- ⓑ Nesse tipo de ensino, é dada excessiva importância ao conteúdo, sem preocupação de torná-lo mais significativo e mais vivo para os alunos;
- ⓒ O ensino tradicional não se preocupa em detectar as dificuldades individuais dos alunos. Ele é massivo, é feito para o coletivo de alunos;

- ☉ O trabalho docente não se preocupa com a prática da vida cotidiana dos alunos fora da sala de aula.

No entanto, uma vez que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.22, grifo do autor), o princípio comunicativo da interação didática precisa ser diferente.

Numa proposta diferente do que classificou como ensino tradicional, Libâneo afirma que o processo de ensino deve ser entendido como “o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos” (1994, p.79). Tal forma de entender o ensino apresenta as seguintes características:

- ☉ O ensino caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação;
- ☉ O processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos;
- ☉ O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor com a atividade do aluno. O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades.

Buscando ainda em outros autores conceituações que ampliem a compreensão de como o ensino e a aprendizagem vêm sendo pensados nos últimos anos, encontra-se em Castro a afirmação de que “ensinar é uma operação com muitas variáveis, umas pertencendo às condições cognitivas e afetivas do aluno, outras à atuação docente, aos recursos e métodos utilizados e mesmo a todo o contexto socioeconômico no qual se insere. Quando a harmonia, o equilíbrio entre uns e outros não é conseguida, surgem as dificuldades.” (2001, p.20-21)

Resumindo e complementando as idéias anteriores, Pimenta afirma que

o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos - professores e alunos - historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma *situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos*

onde ocorre. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo. (2005, p.48, grifos da autora)

E é na perspectiva do ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social, que são relacionadas as seguintes tarefas como sendo pertinentes à Didática (ibid., p.49):

- Compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais;
- Realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensino);
- Pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar;
- Proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar outros diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

De acordo com CLEMENTINO (2007), a compreensão do ensino como “uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre”, encontra na Educação a Distância via Internet - talvez mais do que em qualquer outra situação de ensino-aprendizagem - seu sentido mais amplo. Uma vez que diferentes tipos de cursos podem ser oferecidos de diferentes formas, para diferentes públicos e em diferentes contextos. A EAD *online* é, portanto, uma situação em movimento e diversa por natureza. Conseqüentemente podem existir diversas formas de ensinar a distância via Internet, mas, para esta tese, parte-se do pressuposto de que “ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que conhecemos intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos no grau de compreensão do que existe”. (Moran, 2000, p.62)

Esses pressupostos educacionais unidos ao real entendimento da abordagem colaborativa, embasam a proposta de desenvolver um fazer didático que privilegie o processo de ensino-aprendizagem *online* comunicativo, que leve o aluno a uma situação de

aprendizagem que lhe faça sentido, seja contextualizada e que possa ser aplicada em situações existenciais concretas.

2. Propostas teóricas de interação e comunicação na educação

O esvaziamento da ação comunicativa interpessoal ocasionou novas formas de sentir, pensar e agir fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento - questões estas que estão na base dos problemas sociais. (GONÇALVES, 1999)

É através do diálogo que Habermas vislumbra a possibilidade de o homem retomar o seu papel de sujeito. Ele vê na escola, o espaço em que uma “ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos”. (apud Gonçalves, 1999, p.131)

As quatro propostas teóricas apresentadas a seguir também derivam do pressuposto de que a partir de um processo comunicativo melhor estabelecido em uma situação de ensino-aprendizagem, é possível haver maior entendimento, sintonia e coesão entre professor, alunos e as propostas dos cursos. E, justamente por isto, foram escolhidas como referência e base para a proposta da didática intercomunicativa para cursos *online* colaborativos.

Duas dessas propostas foram pensadas para o ensino presencial. As outras duas, embora elaboradas para o ensino a distância, se referem a gerações de EAD anteriores ao advento da Internet. No entanto, o valor das idéias não se perde por esse fato.

2.1 Pedagogia da comunicação

Pensada para a educação presencial, a proposta pedagógico-comunicacional, denominada Pedagogia da Comunicação, entende a atividade didática como um ato comunicativo e integrador praticado por sujeitos comunicantes.

Essa pedagogia tem como um de seus princípios criar, dentro dos espaços de aula, “oportunidades de vivências partilhadas entre alunos e entre estes e o professor” (Penteado, 1998, p.20). Nesta pedagogia “os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar”. (Porto, 1998, p.33). Entretanto, essa não é uma pedagogia para os meios de comunicação e nem dos meios

de comunicação. É uma pedagogia que considera a existência deles e vai, além disso, traduzindo-se em uma postura educacional com atitudes e procedimentos docentes na direção de um processo comunicacional.

Atividades escolares significativas que estimulem a curiosidade e a iniciativa dos alunos, despertando-os para a compreensão da realidade e para a recepção participativa fazem parte da proposta da pedagogia da comunicação (PORTO, 1998) que

procura que o sujeito escolar se converta de agente passivo em sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por meio de diferentes formas de expressão criativa – por imagens, códigos, símbolos, relações, emoções e sensações. Procura recuperar o processo de comunicação/partilha/participação no processo educativo, no qual professores e alunos (sujeitos comunicantes) interagem mediante estratégias e instrumentos que possibilitam compreender o mundo e expressá-lo para viver melhor. (id., 2002)

Tal proposta vai ao encontro das possibilidades comunicacionais que o modelo de curso *online* colaborativo oferece.

Nesses cursos a informação já não é mais trabalhada de forma unidirecional – o professor falando aos alunos. Prioriza-se a interação por meio da possibilidade de participação e emissão de informações de todos (alunos e professor), quase que ao mesmo tempo. Segundo Pallof e Pratt,

fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações. Em outras palavras, a formação de uma comunidade de alunos, por meio da qual o conhecimento seja transmitido e os significados sejam criados conjuntamente, prepara o terreno para bons resultados na aprendizagem. (2002., p.27, grifos dos autores)

PENTEADO (1998) alerta, no entanto, que alguns professores não se sentem à vontade ou não simpatizam com a Pedagogia da Comunicação, por sentirem um abalo na sua autoridade profissional.

Interpretam tal autoridade como o exercício solitário do poder de tomar decisões profissionais, quando na verdade não é na solidão da decisão que ela reside, mas exatamente na competência de organizar as relações com o conhecimento em estudo, as relações pedagógicas, considerando experiências, posicionamentos dos aprendizes, de modo que contemple expectativas, traduzindo-as em objetivos desejados, capazes de significar, de tornar envolvente o processo de ensino/aprendizagem (ibid., p.19)

Com o objetivo de complementar o já proposto na Pedagogia da Comunicação e facilitar o processo comunicacional na sala de aula, PENTEADO (2002) propõe uma

metodologia de comunicação escolar - ou metodologia comunicacional de ensino - que prevê atuação em parceria entre professor e alunos, como sujeitos da educação. Ao propor isto, a autora coloca a comunicação como eixo central do objetivo pedagógico.

Nesta metodologia

todos eles [os sujeitos] se entrelaçam em relações sociopedagógicas através das quais se realiza a comunicação escolar. Prepara o aluno, através de experiências de tomadas de decisões conjuntas (entre si e com os professores), para a aquisição de valores e para o desenvolvimento das competências, atitudes e habilidades necessárias para se viver as relações sociais características de uma sociedade democrática. (ibid., p.35)

A proposta é compreender a comunicação escolar por uma nova perspectiva: como um processo de comunicação específico. Esta forma de compreender sugere novas práticas docentes e discentes, que podem contribuir para a superação dos problemas presentes no modelo pedagógico tradicional.

Ao professor é dada a oportunidade de “entrar em sintonia fina com a classe” (ibid., p.36). Tal sintonia pode acontecer em relação aos alunos pela observação e interpretação dos comportamentos, pela coleta de informações, pela partilha nas decisões nas etapas do processo de ensino, pela co-responsabilização nas tomadas de decisões conjuntas, etc.

Penteado adverte que é preciso estabelecer um modelo de ensino que viabilize um aprendizado crítico, coletivo e colaborativo. Para tanto, deve-se “aprender a atuar no coletivo e em coletividade; é preciso aprender a correspondência entre a atuação individual e a atuação coletiva, seja esta de natureza civil, empresarial, privada ou pública”. (id., ibid.)

Numa comparação entre os dois modelos de ensino (tradicional e comunicacional), a autora elaborou um quadro de valores que explicita a formação esperada para os alunos que recebem o ensino baseado na comunicação, conforme é apresentado na tabela 5.

Tabela 5 - Quadro de valores

MODELOS DE ENSINO	
Tradicional	Comunicacional
Conservação	Mudança como possibilidade de inovação ou de criação
Passividade	Iniciativa
Individualismo	Atuação conjunta
Memorização	Reflexão crítica/construtiva
Reprodução	Espírito construtivo, inventividade, criatividade
Gregarismo	Espírito de equipe
Competição	Colaboração
Isolamento	Boa capacidade de relacionamento com pessoas, e de comunicação, de modo a conquistar a adesão pela razão
Egocentrismo	Alteridade (capacidade de levar em consideração o outro em suas atuações), solidariedade
Submissão	Autonomia
Delegação de responsabilidades	Co-responsabilização
Delegação de atuação	Comprometimento com a atuação e seus resultados
Delegação de poder	Partilha do poder
Rigidez	Flexibilidade para rever e reorientar comportamentos, reconhecer pontos de vista mais completos e bem elaborados do que os próprios, abdicar de pontos de vista pessoais em prol de outros melhor elaborados

No ensino *online* colaborativo, as propostas da Pedagogia da Comunicação e da metodologia comunicacional de ensino encontram terreno fértil uma vez que a natureza das tecnologias tende a democratizar a participação e permitir mais interação entre professores e alunos. No entanto, conforme HARASIM (2005), para que essa democratização aconteça é preciso que estruturas culturais e organizacionais sejam desenvolvidas para apoiar a colaboração e que os participantes, em especial os professores, sejam capacitados a planejar e a implementar estratégias de aprendizagem para a Educação a Distância via Internet.

Ainda segundo a autora,

mudanças profundas em todos os níveis da sociedade e na tecnologia exigem respostas educacionais novas. O paradigma educacional emergente no século XXI é a rede de aprendizagem. Baseadas na interatividade global, na aprendizagem colaborativa e no acesso constante a atividades e recursos educacionais, as redes de aprendizagem oferecem um método que enfatiza a conectividade internacional e engendra novas formas de trabalhar, estudar e solucionar problemas. Elas fornecem um modelo que vai ao encontro dos desafios do século XXI, enriquecendo os processos e os recursos educacionais. (Harasim *et alli*, 2005, p.337)

2.2 Didática comunicativa

A teoria da didática comunicativa proposta por KLAUS SCHALLER e KARL-HERMANN SCHÄFER (1982), foi pensada a partir do ensino presencial, tendo como base a importância da informação para o ensino e a discussão como o sentido mais estreito da educação.

Para os autores, o processo educacional é feito de uma seqüência inter-relacionada de atos pedagógicos, sendo estes os encontros entre professor e alunos, como relação concreta entre dois seres humanos, visando à influência educadora de um, o educador, sobre o outro, o educando.

A didática comunicativa exclui a vertente hierárquica, entre professor e alunos, do processo educacional de ensino, acentuando o princípio pedagógico e democrático de participantes cooperativos da comunicação. Trabalha com a concepção de ensino como realidade comunicativo-social e o processo de ensino, como uma execução educativo-comunicativa de interações ou de atuações comunicativo-sociais.

Na didática comunicativa, a realidade efetiva da situação do ensino tem de ser construída no tempo mediante atuações comunicativas a partir de três aspectos: (1) de conteúdo; (2) de processos informativos livres; e (3) do processo metacomunicativo.

No aspecto de conteúdo, as atuações comunicativas não podem ser reduzidas a simples recepção e retransmissão de informações. O andamento comunicativo da argumentação abre novas possibilidades de transformar a realidade ativa do grupo e a realidade social.

O segundo aspecto diz respeito aos processos informativos serem de livre acesso a todos os participantes do curso e didaticamente preparados de tal maneira que ajude a iniciar no grupo novos processos de comunicação.

O terceiro aspecto trata do processo metacomunicativo, que

é capaz de levar as qualidades das atuações comunicativas à consciência dos membros do grupo, orientando, desse modo, o processo comunicativo de educação em direção a atuações comunicativas independentes. Consequentemente, podem-se descrever as atuações comunicativas como uma seqüência de atuações pedagógicas significativas, às quais já em si compete uma função educadora. (ibid., p.200)

Ao interpretar o processo de ensino como um processo de atuação comunicativa, a reflexão pedagógica se dá pela execução de ações intencionais e conscientes que constroem uma realidade comunicativa e a transformam mediante processos metacomunicativos.

Os cursos *online* colaborativos fazem uso dos três aspectos descritos, pois também partem do pressuposto de que não se trata de uma simples entrega de conteúdos/informações aos alunos. Neles, é proposto que toda a estrutura (formas de apresentação do conteúdo, LMS, estratégias didático-pedagógicas, etc.) proporcione e potencialize o processo comunicacional entre os participantes visando que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Na atuação didática comunicativa o professor é entendido como líder do grupo, no entanto, não tem plena autonomia para ação. Sua atuação é definida pela estrutura e pelo clima do grupo. A estrutura determina a “maneira como decorrem os processos de comunicação e depende do grau variado da interdependência das atuações comunicativas, do tamanho do grupo, dos teores da comunicação e dos *status* diferentes dos membros do grupo” (ibid., p.194). Como coordenador dos processos comunicativos, o professor trata de promover a comunicação entre os alunos e fica atento para que as correntes comunicativas não se centralizem apenas na pessoa dele.

SCHALLER e SCHÄFER (1982), citando Lippitt, White e Lewin, demonstram que o clima do grupo é cunhado principalmente pelas atuações comunicativas do líder (professor). Isto significa “que o clima autoritário faz do *professor* o centro de todas as atuações grupais, enquanto, num clima democrático, as atuações dos alunos orientam-se, quase sempre, pelos *temas* dos processos comunicativos”. (ibid., p.195, grifos do autor)

Ainda nesse sentido, esses autores distinguem duas formas de interação baseadas no princípio da igualdade e da desigualdade: as complementares e as simétricas. Na forma complementar de interação, os modos de atuação de um membro do grupo limita a margem de liberdade dos outros membros, por meio de exigências autoritárias. Em oposição a isto, a forma simétrica é a que permite a todos os membros do grupo a mesma margem de liberdade. Segundo os referidos autores, esta é uma forma de distinção quantitativa. Na distinção qualitativa entre as duas formas, a maneira como os participantes do processo comunicativo se tratam mutuamente expressa se eles consideram terem os mesmos direitos ou não. “As formas qualitativas de interação simétrica reconhecem que todos os parceiros da comunicação - e aqui cabe realmente o termo ‘parceiro’ em seu sentido pleno - são ‘iguais’ e que a cada um compete a mesma ‘dignidade’”. (ibid., p.222)

Para a didática comunicativa, as formas complementares e simétricas da atuação comunicacional não só definem o relacionamento entre professor e alunos, mas também os relacionamentos entre os alunos. Watzlawick, Beavin e Jackson (apud SCHALLER e SCHÄFER, 1982), afirmam que em cada comunicação está presente a maneira como o transmissor gostaria que seu comunicado fosse entendido pelo receptor. Tal fato é conhecido por aspecto relacional da comunicação humana, e é responsável pela articulação do relacionamento entre os membros do grupo. Ainda segundo esses autores, essa articulação relacional pode ser aceita, modificada ou recusada pelo grupo, o que é possível de perceber pelas respostas obtidas. Concluem, então, que “o comunicado define como o transmissor vê sua relação com o receptor, e, nesse sentido, isto é uma posição pessoal de um frente ao outro” (ibid., p.205).

A preocupação da teoria didática comunicativa com o processo comunicacional igualitário entre os participantes de um determinado grupo, vai ao encontro da forma como Palloff e Pratt entendem que a aprendizagem colaborativa deve acontecer em um ambiente de curso *online*.

Deve haver igualdade entre as interações participante-facilitador e participante-participante. As experiências mais poderosas são aquelas em que a participação ocorre envolvendo todo o grupo, em vez de se dar apenas entre um participante e o facilitador. A melhor facilitação é aquela em que se modela a metodologia, isto é, aquela em que se atua como um membro do grupo que contribui para o processo de aprendizagem. (2002, p.42)

Ainda segundo os citados autores, esse cuidado com a comunicação é fundamental para obter sucesso nas aulas de um curso em EAD *online*.

No que diz respeito ao relacionamento entre professor e alunos na proposta da didática comunicativa, Muth (apud SCHALLER e SCHÄFER, 1982) demonstrou que o “tato pedagógico” representa uma forma especial de atuação educativa, cujos momentos essenciais podem ser definidos como “discrição” e “delicadeza”. A delicadeza se refere a um sentimento para o próximo, para a maneira de ser e o direito do outro. E a discrição “sempre se mostra pela atuação delicada de *não influenciar*; ela é, por isso, antes um omitir do que um fazer, o que, naturalmente, não é possível sem sensibilidade” (ibid., p.225, grifo do autor). A partir de tais definições, é visível que o respeito de todos que participam de um processo comunicativo de ensino-aprendizagem não é possível sem o necessário “tato pedagógico”.

Essa “discrição” e “delicadeza” podem ser classificadas como “cuidado” do professor pelos alunos. Segundo Noddings, “alguém cuida de alguma coisa ou de alguém se tem uma consideração ou afeição por essa coisa ou pessoa” (2003, p.21). Tal atitude é descrita pela autora da seguinte forma: “cuidar de outra pessoa, no sentido mais importante, é ajudá-la a crescer e a se realizar” (ibid., p.22). No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a autora sugere que o “cuidado” está na disponibilidade do professor em estar e se fazer presente; na forma como ele recebe o aluno; na forma como lida com as expectativas e anseios dele; na consideração e respeito pelas suas dúvidas e dificuldades; na forma como se comunica.

Nos cursos a distância, como professor e alunos estão fisicamente distantes, o “cuidado” deve ser ainda mais explícito que na sala de aula presencial, para que os alunos não se sintam sozinhos. Nesse tipo de curso normalmente não há tom de voz, gestos, expressões faciais nem corporais que ajudem os alunos na compreensão das mensagens (textos, atividades, *e-mails*, etc.) e que garantam a dimensão emocional da discussão. Conforme afirma Kenski,

sua representação [aluno] - assim como a do professor ou instrutor com quem se comunica - é feita por meio de textos e imagens. Palavras, símbolos, senhas os identificam no espaço cibernético. Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que humanizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (2003, p.67).

Essas novas linguagens são as formas de comunicação em cursos *online*. Tudo aquilo que é disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem (não só os materiais), é responsável por transmitir aos alunos, além do conteúdo em si, a “discrição” e “delicadeza”, o

“cuidado” do professor para com eles. As mensagens trocadas por *e-mail*, nos fóruns e *chats*, substituem as falas e, portanto, não devem ser escritas como artigos, textos científicos e/ou acadêmicos, com distanciamento. Ao contrário, devem ser escritas como uma conversa, como se o professor estivesse conversando com o(s) aluno(s) na sala de aula. Tais mensagens devem manifestar emoção, sentimento, pois “o diálogo possibilita a criação de um vínculo relacional que incentiva a participação dos implicados [...]. Quando o grupo está em sintonia colaborativa e se permite ao diálogo, se retroalimenta”. (Bruno e Moraes, 2006, p.58)

2.3 Conversação didática dirigida na educação a distância

A teoria da conversação didática dirigida - *guided didactic conversation* - foi desenvolvida por Börje Holmberg, professor da FernUniversität - Alemanha - e diretor do Instituto de pesquisa em Educação a Distância (*Institute for Research into Distance Education*), em 1960. Mesmo pensada para a educação a distância antes do advento da Internet, suas considerações acerca da importância de uma atenção especial com a comunicação são válidas também para a EAD *online*.

Para essa teoria, o ensino a distância deve ter o caráter de uma conversação que facilite o aprendizado. Holmberg admite que apesar dos cursos pré-produzidos (auto-instrucionais) poderem ter valências comunicacionais, a conversação real entre o professor e/ou tutor e o estudante possui características essenciais. Tendo isto como princípio, o diálogo aluno-professor é considerado pelo autor a característica fundamental da educação a distância. (HOLMBERG, 1988)

A abordagem é originalmente baseada na conversação da sala de aula presencial que Holmberg considera como um procedimento que se provou eficaz no ensino tradicional e, portanto, é aplicável também na educação a distância. Para ele, a presença de elementos que promovam um processo comunicacional de sucesso, como a empatia entre os interlocutores, é válida tanto em contextos de ensino tradicional como nos contextos de EAD.

Holmberg acredita que, dentro do contexto da educação formal, os alunos aprendem por engajar-se em conversações. Eles expressam as suas idéias e, em seguida, o professor os orienta na elaboração, corrigindo ou reorientando tais idéias. Públicas e diretas, as conversas entre professor e alunos são características essenciais da aprendizagem e promovem uma

relação pessoal entre o professor e o aluno, criando, assim, maior motivação no aluno e melhores resultados na aprendizagem. (KELSEY e D'SOUZA, 2004)

Os sete postulados que embasam a proposta da comunicação didática dirigida são:

1. Sentimentos de relação pessoal entre o ensino e a aprendizagem promovem prazer e motivação nos estudos;
2. Tais sentimentos podem ser nutridos por material bem-desenvolvido e comunicação bidirecional;
3. O prazer intelectual e a motivação pelo estudo são favoráveis ao alcance dos objetivos e ao uso de processos e métodos de ensino apropriados;
4. A atmosfera, linguagem e as convenções das conversas amigáveis favorecem sentimentos de relação pessoal;
5. Mensagens dadas e recebidas em forma de conversação são facilmente entendidas e lembradas;
6. O conceito de conversação pode ser traduzido com sucesso para ser utilizado por mídias disponíveis para a educação a distância; e
7. O planejamento e acompanhamento do trabalho são necessários para um estudo organizado, que é caracterizado por concepções de metas explícitas ou implícitas.

Com a aprendizagem colaborativa sendo potencializada pelos constantes desenvolvimentos das TICs e por inovadoras metodologias didático-pedagógicas, voltadas às características e necessidades da EAD *online*, cada vez mais se afigura essencial a competência do professor em promover a criação e manutenção de ambientes empáticos, comunicativos e motivadores da aprendizagem - condições primordiais para o sucesso de um curso *online* colaborativo.

HARASIM (2005) identifica cinco características das comunicações que podem ocorrer no ambiente *online* :

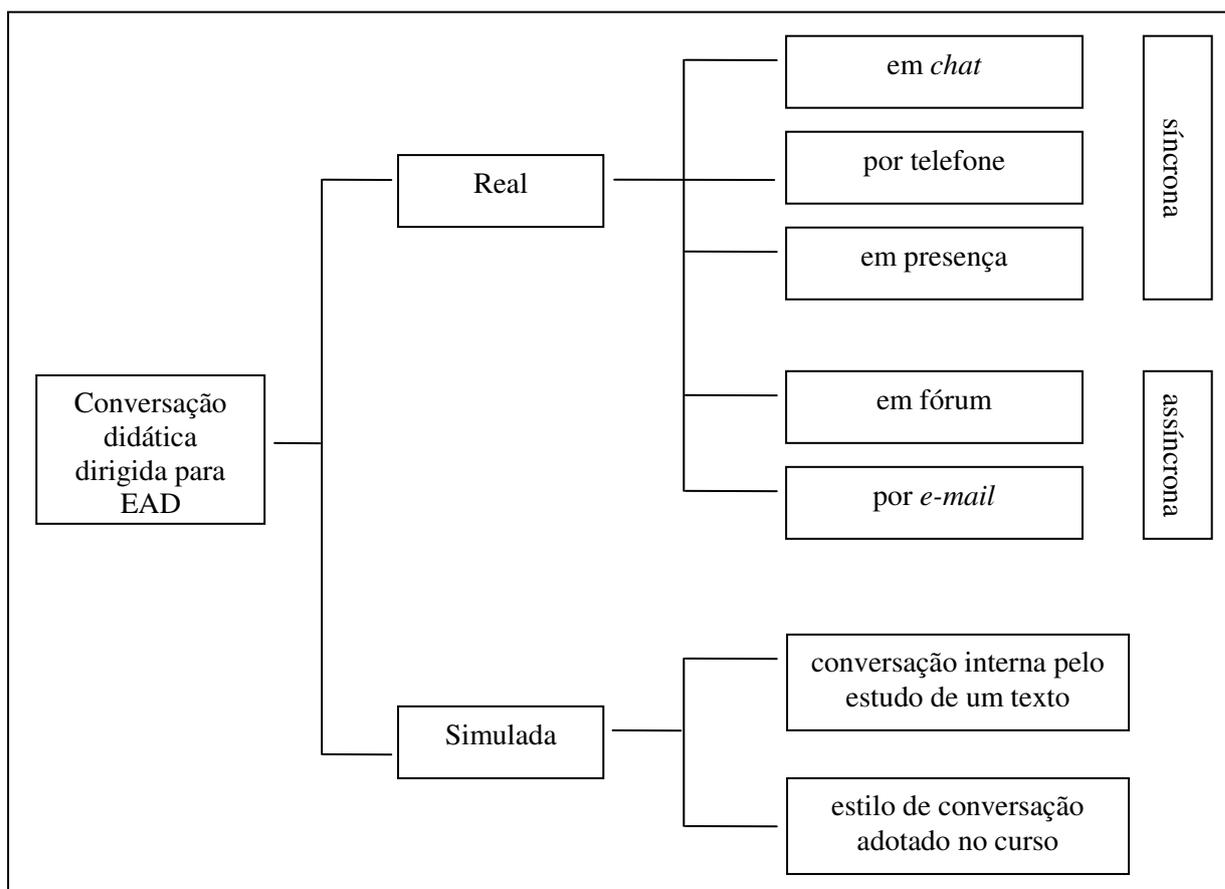
- ④ De-muitos-para-muitos (comunicação de grupos);
- ④ Em qualquer lugar (independe do local);
- ④ A qualquer momento (independe do horário);
- ④ Textual (e cada vez mais multimídia); e

📧 Troca de mensagens por *e-mails*, fóruns, *chats*, etc.

Ao permitirem novas opções de ensino-aprendizagem, essas características oferecem oportunidades para a aprendizagem ativa e colaborativa.

Na teoria da conversação didática dirigida, há dois tipos de comunicação bidirecional (Figura 3): a comunicação real, que é resultado da entrega das tarefas e dos comentários que os professores fazem sobre elas; e a comunicação construída dentro do texto (simulada). Para Holmberg, a comunicação bilateral adequada é estabelecida por meio da relação pessoal, que pode ser desenvolvida por correspondência, telefone, fax ou outras formas disponíveis; hoje em dia, fórum, *e-mail*, *chat* e outras ferramentas/dispositivos que privilegiem a comunicação entre grupos. (AMBROZEWICZ, 2003)

Figura 3 - Conversação didática



Fonte: Adaptação da “Figura - Conversação didática guiada” (Mota *et alli*, online)¹⁶

¹⁶ Disponível em <<http://guidedconversations.wikispaces.com/teoriadaconversa%C3%A7%C3%A3odidactica>>. Acessado em out. 2007.

Para HOLMBERG (1988), se um curso a distância representar um processo de comunicação consistente a ponto de ter o caráter de conversação, os estudantes serão mais motivados e mais bem sucedidos do que em um curso com caráter de ensino impessoal.

Em consonância com esse pensamento, em um curso *online* colaborativo o professor e/ou tutor tem o desafio de criar condições apropriadas a um ambiente de aprendizagem em grupo, e deve promover processos comunicacionais que façam com que os alunos se sintam como se estivessem fisicamente ao lado dos colegas. Segundo Harasim, “como o meio escrito deixa a personalidade de cada um aparecer com clareza e como os grupos compartilham um universo comum de conhecimento, é comum surgir um forte senso de camaradagem entre os participantes” (Harasim *et alli*, 2005, p.221). Este senso de camaradagem unido à sensação de pertencimento a um grupo é fator motivador para desencadear um processo significativo de aprendizagem.

Na tentativa de descrever os traços essenciais de uma boa educação a distância, o autor assim define as características da conversação didática dirigida (*ibid*, p.117):

- ④ Criar apresentações acessíveis sobre o assunto de estudo; usar linguagem coloquial nos textos para serem facilmente legíveis; moderada densidade de informação.
- ④ Dar conselhos e sugestões explícitas para os estudantes sobre o que fazer e o que evitar, em que prestar atenção e o que considerar.
- ④ Convidar os estudantes para troca de opiniões, a fazerem perguntas e participarem de julgamentos sobre o que deverá ser aceito e o que deverá ser rejeitado.
- ④ Tentar envolver o estudante emocionalmente de forma que se interesse pelo assunto.
- ④ Fazer uso de um estilo pessoal nas comunicações, inclusive com o uso dos pronomes pessoais e possessivos.
- ④ Demarcar explicitamente a mudança de tema; por meios tipográficos, comunicação falada, mudança de locutores ou pausas. (Esta é uma característica de orientação e não de conversação)

Como a abordagem colaborativa proporciona uma rica oportunidade de intercâmbio de informações e idéias, em que todos os alunos podem participar ativamente, os elementos da teoria da conversação didática se aplicam à intercomunicação didática que deve ser estabelecida em um curso *online* colaborativo. O professor deste tipo de curso, ao promover a

relação empática e um ambiente de aprendizagem comunicativo, promove a reprodução destes comportamentos também no seio do grupo. E em um curto espaço de tempo no curso, os alunos percebem o estilo de comunicação proposto e passam a adotar também uma comunicação fluída, em tom de conversação com todos os demais participantes.

2.4 Mediação pedagógica na educação a distância “alternativa”

FRANCISCO GUTIÉRREZ e DANIEL PRIETO (1994) consideram que um dos problemas mais graves da educação universitária na América Latina é a presença de um discurso educativo não mediado pedagogicamente, tanto na relação presencial quanto nos materiais utilizados. Convencidos do valor e da necessidade de tal mediação em todo o processo pedagógico para dar sentido à educação, foi na educação a distância (pré-Internet) que os autores perceberam o seu maior grau de importância. Para eles, enquanto na relação presencial a mediação depende quase sempre da capacidade e da paixão do docente, na EAD os materiais precisam encarnar essa paixão.

Tendo como horizonte uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento, os autores entendem por mediação pedagógica o “tratamento de conteúdos e formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo” (Gutiérrez e Prieto, 1994, p.8). E é no contexto destas concepções que propõem a mediação pedagógica em uma educação a distância “alternativa” - alternativa em razão de suas inovações metodológicas, dos materiais didáticos utilizados e dos recursos e procedimentos na transferência e processamento da informação. Tal proposta visa combater o modelo de educação a distância vigente na América Latina desde a década de 1970, que tem como principais características o ensino industrializado, consumista, institucionalizado, autoritário e massificante.

Contudo, “um produto alternativo não é possível sem um processo alternativo” (ibid., p.23). Com base neste pensamento, os autores entendem que de nada vale exigir materiais com intenção transformadora se não há transformação na maneira de produzi-los, distribuí-los e utilizá-los. Ao comparar a proposta alternativa com a tradicional, apresentam quatro fases dos materiais para EAD: produção; produto; distribuição e uso.

Na produção, a proposta apóia-se no trabalho em equipe opondo-se ao produtor isolado. Para os autores, o isolamento significa, em Educação a Distância, um autor do

conteúdo, um especialista em pedagogia e um produtor visual que não trocam idéias, apenas se conhecem. Cada um considera uma parte do processo que lhe cabe. Os resultados são imagens em contradição com o texto, enormes quantidades de informação, etc.

As formas de organização alternativa também fazem parte da proposta da fase de produção dos materiais para EAD. Uma organização alternativa para a comunicação e para a produção de materiais é composta de pessoas que realizam intercâmbio constante de experiências, têm relação de amizade, clareza na filosofia, nas metodologias e nos resultados alcançados - conceito de co-responsabilidade.

A criação de um curso *online* (colaborativo ou não) também deve ser realizada por uma equipe que, além das características mencionadas acima, deve ser multidisciplinar. Segundo Moore e Kearsley, “o preparo de um curso de educação a distância requer não apenas o especialista em conteúdo, mas também profissionais da área de instrução, que possam organizar o conteúdo de acordo com aquilo que é conhecido a respeito da teoria e da prática do gerenciamento da informação e da teoria do aprendizado”. (2007, p.15).

Na fase do produto, ao tratar de alternativas nos produtos de comunicação, fala-se do modo como são apresentadas as palavras e as imagens. A forma como as mensagens são escritas determina, em boa parte, seu conteúdo. Portanto, propõem-se alternativas ao autoritarismo, ao todo exposto (o texto carregado de informações, nada há a acrescentar, não sobra nada ao aluno), à mediocridade (os materiais são carentes de beleza, feitos como para cumprir uma ordem apenas), ao dirigismo (responda a essas perguntas e poderá seguir adiante), à parcialidade (dados pretendendo representar tudo o que se pode dizer do tema), à incoerência (o texto vai por um lado e a imagem por outro, leituras e ilustrações quase sem conexão).

Segundo os autores, o alternativo no produto diz respeito à informação selecionada e ao modo de apresentá-la - pela beleza das palavras e imagens, pela abertura da obra e busca de envolvimento do interlocutor. Para alcançar tudo isto, são propostos três diferentes tratamentos para os materiais:

🌀 *Com base no tema.* Este tratamento compreende quatro aspectos:

- 1) *O situar a temática:* dar ao aluno uma visão global do conteúdo.
- 2) *Tratamento do conteúdo:* o interlocutor deve sempre estar presente no texto.

- 3) *Estratégias de linguagem*: usar a linguagem nos textos para desvelar, indicar, demonstrar, explicar, significar, relacionar e enriquecer o tema.
- 4) *Conceitos básicos*: partir de acordo mínimo sobre o significado dos conceitos básicos utilizados.

Ⓢ *Com base na aprendizagem*. Essa fase trata das estratégias pedagógicas e apóia-se numa necessária sustentação teórica que abrange a auto-aprendizagem; o interlocutor presente e o jogo pedagógico.

Ⓢ *Com base na forma*. Esse tratamento é entendido por GUTIÉRREZ e PRIETO (1994) como a síntese do processo de mediação. A intensificação do significado para a apropriação do conteúdo por parte dos alunos, depende da beleza, expressividade, originalidade e coerência da forma.

Em cursos *online*, em virtude da veiculação dos materiais ocorrer por meio de diferentes e variadas tecnologias de informação e comunicação, eles precisam ser elaborados por especialistas que saibam como fazer o melhor uso de cada tecnologia disponível. Embora existam profissionais com boa aptidão em desenvolver conteúdo e suas respectivas estratégias pedagógicas, e também possuam fluência tecnológica, o ideal é que essas responsabilidades sejam assumidas por especialistas diferentes. De acordo com Moore e Kearsley,

os profissionais que criam as instruções devem trabalhar com os especialistas em conteúdo para ajudá-los a decidir sobre assuntos como: os objetivos do curso, os exercícios e as atividades que os alunos deverão realizar, o layout do texto e as ilustrações (seja em exemplares impressos ou em materiais pela Internet), o conteúdo de segmentos gravados em áudio ou vídeo e as questões para sessões interativas nas salas de bate-papo on-line ou por áudio ou videoconferência. Designers gráficos, programadores de Internet e outros especialistas em mídia devem ser agrupados para transformar as idéias dos especialistas em conteúdo e dos profissionais que elaboram as instruções em materiais e programas do curso, de boa qualidade. (2007, p.15)

Na *distribuição*, Gutiérrez e Prieto advertem que “cegos pela presença e pelo poder dos meios de difusão coletiva, muitas vezes não prestamos a devida atenção às formas de distribuição de mensagens em qualquer sociedade” (1994, p.26). E apontam dois problemas nisto: (1) a unidirecionalidade e (2) a falta de acompanhamento.

Na distribuição tradicional, a unidirecionalidade é representada pela instituição que fica como única fonte de informação: tudo vem dela e nada vai a ela. Já uma distribuição alternativa é planejada de forma que a instituição tenha rosto. Ela é constituída de seres capazes de dar parte de seu tempo para entrar em contato com os educandos.

O acompanhamento é tido pelos autores como um dos maiores dramas da educação a distância. Não se pode crer que uma mensagem seja suficiente para estabelecer uma relação educativa, nem tão pouco que com um simples material se pode orientar em tudo o que se refere à aprendizagem. O acompanhamento supõe uma corrente contínua de mensagens. A distribuição é um processo de circulação em todas as direções: dos interlocutores com a instituição, dos interlocutores entre si como grupo, dos interlocutores com uma rede intergrupala.

Em cursos *online* colaborativos esses dois problemas não podem existir, uma vez que a constante interação entre professor/alunos e alunos/alunos é inerente a esse tipo de curso.

Segundo Moore e Kearsley, o conceito de interação surgiu com John Dewey e foi desenvolvido por Boyd e Apps que assim a explicaram: “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (2007, p.240). Na EAD *online*, a interação é a inter-relação entre professores e alunos fisicamente distantes e, de acordo com a teoria da distância transacional desenvolvida por MOORE (2002), é essa distância física que conduz a um hiato na comunicação: um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais que precisa ser superado por técnicas especiais de ensino-aprendizagem *online*. Tais técnicas podem ser entendidas como o processo didático-pedagógico e metodológico adotado e que será responsável por não haver unidirecionalidade e falta de acompanhamento.

A fase do *uso* significa a apropriação do material para desenvolver a aprendizagem. Não apenas como auto-aprendizagem, mas, principalmente, como interaprendizagem (com o tutor, com os outros alunos e com membros da comunidade em que vive).

No uso tradicional, as instruções recebidas pelos alunos são reduzidas a verificações de conhecimento ou a esforços de memorização. Não há estímulos para trabalhar com o próprio contexto, para buscar informação, para situar, analisar e resolver problemas, para criar e construir conhecimentos. Um uso alternativo compromete os interlocutores num processo ativo de aprendizagem. Orienta-se para uma leitura diferente, para oferecer recursos para uma leitura em profundidade da própria situação social.

Em sintonia com o proposto, na abordagem colaborativa de ensino-aprendizagem são elaboradas atividades em que o aluno é levado a interagir com os colegas e com o professor (trabalho em grupo, seminários, discussões, simulações e dramatizações, debate entre

pequenos grupos, etc.), proporcionando facilidade na apropriação do conteúdo trabalhado. Conforme adverte Moore e Kearsley,

algumas das causas mais comuns de fracasso na educação a distância resultam de uma inobservância da natureza multidimensional do ensino a distância. [...] Fazer simplesmente uma apresentação em vídeo ou colocar material em um website não significa um ensino melhor do que seria enviar aos alunos um livro pelo correio. [...] Se existe algum segredo para o ensino de qualidade, ele está resumido na palavra *atividade*. (2007, p.154, grifo dos autores)

Os pressupostos da mediação pedagógica para uma educação a distância alternativa encontra na proposta dos cursos *online* colaborativos a possibilidade de sua aplicação na EAD via Internet, uma vez que este tipo de curso propicia maior integração entre os participantes, envolvimento e compromisso social, formação do cidadão participativo e comprometido com a melhoria da sua aprendizagem e do grupo social.

2.5 Pontos comuns entre as propostas teóricas de interação e comunicação

As quatro propostas de interação e comunicação apresentadas, independente de terem sido elaboradas pensando-se na educação presencial ou na a distância, têm como principal ponto de concordância e fundamentação das concepções, pressupostos e sugestões, a comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, outros seis pontos comuns foram identificados entre elas: concepção educacional, comunicação educacional com características próprias, participação democrática, cuidados com a elaboração dos materiais e alunos, atuação conjunta entre os participantes e aluno como sujeito ativo.

1. *Concepção educacional*: A educação é concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento. A comunicação é apresentada como eixo central do processo educativo, sendo este entendido como uma seqüência inter-relacionada de atos pedagógicos que subentendem relação comunicativa entre professor e alunos. Para que essa educação aconteça, exige-se - tanto do professor quanto do aluno, mas principalmente do primeiro - postura com atitudes e procedimentos favoráveis a estabelecer um processo educativo-comunicativo de interações.
2. *Comunicação educacional com características próprias*: A comunicação educacional é entendida como um processo específico que possui características essenciais, com novas práticas docentes e discentes. O eixo central do objetivo

pedagógico é a comunicação. Os objetivos educacionais definidos e orientados para a aprendizagem, em comunhão com tais características, favorecem um processo comunicacional diferenciado entre professor e alunos gerando empatia entre eles. A comunicação adequada é estabelecida por meio do relacionamento pessoal. A atmosfera, linguagem e as convenções desse processo comunicacional, estabelecido por meio dos materiais e das interações, facilitam o entendimento e a apropriação dos conteúdos, favorecendo sentimentos de relação pessoal que geram nos alunos prazer e motivação para aprender.

3. *Participação democrática*: A vertente hierárquica é excluída da relação professor/aluno, propondo-se a democracia e co-responsabilidade no processo educacional, dentro das atividades didáticas do curso. No que diz respeito à comunicação, embora o professor seja o responsável por promovê-la entre os participantes de um curso, ele não deve ser o centro da mesma. Os alunos devem ter autonomia para dar continuidade às discussões, ou mesmo promover uma nova. Além disso, a participação democrática dos alunos significa também a partilha do poder. Eles devem participar de julgamentos e decisões sobre o que deverá ser aceito ou rejeitado em certas situações.
4. *Cuidados com a elaboração dos materiais*: Este item foi mencionado apenas nas duas propostas pensadas para a Educação a Distância - a Conversação didática dirigida e a Mediação pedagógica “alternativa”. Tal fato pode demonstrar que no ensino presencial os materiais têm uma função secundária, sendo mais importante a comunicação face-a-face com o professor. Em comum a essas duas propostas está a preocupação na criação e apresentação dos conteúdos e a co-responsabilidade da equipe na produção dos mesmos. Os conteúdos devem ser acessíveis ao nível de conhecimento dos alunos. As mensagens devem ser elaboradas em linguagem coloquial. O modo de apresentação deve ser esteticamente atraente nas palavras e imagens para buscar o envolvimento do interlocutor.
5. *Atuação conjunta entre os participantes*: devem-se criar oportunidades para que vivências sejam partilhadas entre alunos e entre estes e o professor. Na escolha das estratégias pedagógicas, o professor deve incluir aquelas que promovam atuações conjuntas entre o grupo de alunos e constantes trocas de opiniões entre todos.

6. *Aluno como sujeito ativo*: Deve-se proporcionar aos alunos um aprendizado crítico e participativo comprometendo-os num processo ativo de aprendizagem. Para tanto, é necessário que professor e materiais do curso promovam nos aprendizes atitudes críticas e criativas, espírito construtivo, inventividade, iniciativa e atitude pesquisadora.

Esses seis pontos comuns entre as teorias de interação e comunicação, adaptados às especificidades da EAD *online* colaborativa, fazem parte dos elementos constitutivos da didática intercomunicativa para cursos *online* colaborativos e podem ser identificados nas categorias de análise dos dados, apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa. No entanto, mais um item deve ser acrescido a essa lista, a intercomunicação didática.

A comunicação tradicional da sala de aula é composta de dois elementos: a linguagem oral e a gestual. Normalmente uma complementa a outra. Quando a oralidade não é suficiente para que uma determinada mensagem seja entendida, gestos realizados, às vezes, inconscientemente, complementam a fala numa forma de metacomunicação. Portanto, pode-se afirmar que as conversas face-a-face são compostas por uma parte que representa o que se quer dizer, e por outra que é uma indicação de como se quer ser entendido. (BORDENAVE, 1982)

Como a distância entre os interlocutores influencia a interpretação que será dada às mensagens, e, como nos cursos a distância, professor e alunos estão fisicamente distantes, a intercomunicação didática é uma proposta que vai além da conversação. Ela se preocupa em transmitir ao aluno, normalmente via linguagem escrita, a afetividade da linguagem oral, na intenção de estabelecer comunicação interpessoal com cada um deles e entre eles, na tentativa de que as mensagens enviadas e recebidas permitam a sua correta interpretação.

3. Intercomunicação didática em cursos online colaborativos

Muitas instituições que optaram por realizar cursos a distância via Internet acreditam que a sala de aula *online* não é diferente da sala de aula presencial. Acreditam que a maneira de fazer educação é a mesma, presencial ou virtualmente. Contudo, quando uma das formas prioritárias de conexão com os alunos se dá por meio das palavras em uma tela, deve-se prestar atenção a muitas questões que, na sala de aula presencial, passam despercebidas por estarem - professor e alunos - fisicamente próximos.

O aspecto comunicacional humano é uma dessas questões.

O dicionário de comunicação (RABAÇA e BARBOSA, 1987) informa que a palavra *comunicação* deriva do latim *communicare*, cujo significado é “tornar comum”, “partilhar”, “repartir”, “associar”, “trocar opiniões”, “conferenciar”.

Segundo Aguiar,

o sentido original do termo está relacionado ao ambiente monástico do cristianismo antigo. Embora ali o clima fosse de contemplação e isolamento, havia monges que optavam pela vida em grupo, que incluía a prática do *comunicativo*, isto é, o ato de tomar em comum a refeição da noite. O importante para eles, naqueles momentos, não era o fato de comerem juntos apenas, mas romperem o isolamento em que ficavam a maior parte do tempo. Não se tratava de uma vivência em sociedade como um banquete homérico, mas a oportunidade de realizar algo em comum, sair de uma situação solitária para uma de convivência. Assim, nos conventos, comunicar queria dizer dividir experiências, relacionar consciências. (2004, p.12, grifo da autora)

Historicamente, portanto, comunicação implica participação, interação entre dois ou mais elementos, troca de mensagens entre eles.

Na busca de outras definições do termo comunicação, encontra-se em BUSATO (1997) a afirmação de que “a definição mais geral da comunicação a designa como todo ato de relação do indivíduo com os outros indivíduos e com o resto do mundo. Ora, o indivíduo humano está sempre em relação com alguém ou alguma coisa; portanto, ele está sempre em situação de comunicação”. Para Martin-Barbero, “apesar da fascinação tecnológica e do relativismo axiológico que os manuais de pós-modernismo pregam, comunicar foi e continuará sendo algo muito mais difícil e amplo que informar, pois comunicar é tornar possível que homens reconheçam outros homens em um duplo sentido: reconheçam seu direito a viver e a pensar diferente, e reconheçam a si mesmos nessa diferença”. (2004, p.70-1)

Os significados encontrados para a palavra comunicação sempre remetem à idéia de relação e, portanto, o processo comunicativo exige sempre dois ou mais elementos que interajam entre si. Por conseqüência, entende-se como verdadeira a afirmação de Paulo Freire quando diz que “a educação é comunicação” (1977, p.69). No entanto, ela só é comunicação, diálogo, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (id., ibid.).

Esse encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação às coisas, encontra em Lévinas o sentido de comunicação trabalhado nesta tese. Para o autor, a comunicação

pressupõe troca, aprendizagem mútua e constante. O acontecimento comunicativo se dá quando a pessoa se permite sair do próprio mundo e se coloca aberta à substituição das suas certezas, por aquilo que foi dito pelo Outro (MARCONDES FILHO, 2007a).

Nesse tipo de comunicação as relações interpessoais são estabelecidas no nível Eu-Tu. Na linguagem de Martin Buber, só há dois tipos de relações que se pode ter com o outro: a Eu-Tu e a Eu-Isso. A primeira é ontológica, próxima e direta com algo ou alguém que passa a fazer parte daquele com quem se está interagindo. Já a segunda é cognoscitiva, é uma relação distanciada entre sujeito e objeto que, segundo o autor, pode se transformar em Eu-Tu. (MARCONDES FILHO, 2007b)

É nessas duas concepções que a intercomunicação didática se apóia e traz como elemento central o “cuidado” (NODDINGS, 2003) do professor para com os alunos e deles entre si, que deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem. Este “cuidado” pode ser percebido nos diferentes tipos de interação dos participantes com o universo construído nos cursos *online* colaborativos. Ele é representado pela disponibilidade que tanto professor quanto alunos devem apresentar para estarem e se fazerem presentes no curso; na forma como todos recebem e percebem o grupo (como Tu, indivíduos, e não como Isso, objetos de análise); na forma como o professor e alunos lidam com as expectativas e anseios de todos; na consideração e respeito que apresentam pelas dúvidas e dificuldades de cada um; na forma como se comunicam, professor e alunos e esses entre si (afetividade da linguagem oral e metacomunicação).

Segundo MOORE e KEARSLEY (2007), um curso a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia. E identificam três tipos distintos de interação¹⁷: interação do aluno com o conteúdo, interação com o professor e/ou tutor e interação com outros alunos.

A interação aluno-conteúdo é a primeira a ser facilitada, pois é por meio dela que o aluno entra em contato com a matéria proposta para estudo. É desta interação que resulta as alterações da compreensão do aluno sobre o assunto.

¹⁷ **Interação**: ação recíproca de dois ou mais corpos; atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato; conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade. (Koogan/Houaiis, dicionário *online*, acessado em Jan. 2007)

Interatividade: capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento possibilitar interação; ato ou faculdade de diálogo intercambiável entre o usuário de um sistema e a máquina, mediante um terminal equipado de tela de visualização. (Koogan/Houaiis, dicionário *online*, acessado em Jan. 2007)

Apesar de todo o aparato tecnológico disponível, ainda hoje, a EAD *online* é majoritariamente textual, pois, é na forma de textos que o conteúdo selecionado para o curso chega aos alunos. Contudo, diferentemente da maioria dos textos pedagógicos que abolem as emoções, o humor, os sentimentos, por pretenderem aproximar-se de uma fala “mais científica” que dificulta a interlocução entre os sujeitos, GUTIÉRREZ e PRIETO (1994) sugerem que nos textos para cursos a distância os interlocutores estejam presentes. Para tanto, deve ser escrito em forma de conversação (HOLMBERG, 1988), além de apresentar forma coerente (beleza, expressividade, originalidade, relação entre os elementos). Segundo Kenski,

o texto eletrônico(...) é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua também tanto sobre a natureza e feição dos textos quanto sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um *texto híbrido* que, por “escrito”, lança mão de recursos da oralidade e de ícones para se tornar mais próximo da conversação natural. (2003, p.62)

A interação aluno-professor é, segundo MOORE e KEARSLEY (2007), considerada como essencial pela maioria dos alunos de cursos a distância e como desejável pela maior parte dos educadores. Este tipo de interação tem como principal função auxiliar os alunos a interagir com o conteúdo, o que pode ser feito pelo estímulo do interesse dos estudantes pela matéria, pela manutenção da motivação apresentada para aprender e pela aplicação daquilo que estão aprendendo.

Como “o texto é a mensagem escrita pelo autor, tendo em vista quem o lê” (Aguiar, 2004, p.16) e a reação do interlocutor não acontece instantaneamente, o professor de um curso a distância não consegue prever se o aluno compreenderá o conteúdo apresentado ou não. No entanto, para tentar garantir que a interpretação seja a mais próxima possível daquilo que ele quis dizer, o professor deve fazer uso de uma metacomunicação que indique como quer ser entendido. Além disso, faz parte do trabalho docente em cursos *online* colaborativos realizar atendimentos individuais aos alunos (uma das diferenças deste tipo de curso para os demais), e, desta forma, garantir que a mensagem tenha sido compreendida.

Segundo MOORE e KEARSLEY (2007), a individualização do atendimento ao aluno é uma vantagem do ensino por correspondência que agora se estende para os cursos *online*.

Quando o instrutor on-line tem em mãos um conjunto de tarefas dos alunos, não existe uma classe, mas como alternativa o instrutor inicia um diálogo com cada pessoa. Embora cada aluno e o instrutor tratem de um conteúdo comum, geralmente, em um determinado texto, porém, muito provavelmente em um website ou por áudio ou videoteipe, a reação de cada aluno à apresentação é diferente e, portanto, a reação do instrutor a cada aluno também é diferente. Para alguns alunos é explicado algo que não foi compreendido, para outros são feitas elaborações, e para terceiros,

simplificações; para um aluno são feitas analogias e para outros são sugeridas leituras complementares. (ibid., p. 153)

Em concordância com tal posicionamento, Masetto (2000) complementa dizendo que

a disponibilidade do professor para responder aos *e-mails* é fundamental, pois se à mensagem do aluno não se seguir imediatamente outra do professor, o processo se interrompe e o aluno se sente desmotivado para continuar o diálogo. Além disso, a resposta do professor poderá ser para o grupo todo ou para um aluno em particular. Neste segundo caso, há que se atender à situação concreta e individual do aluno, o que fará de cada resposta “uma” resposta particular. Isto quer dizer que, conhecendo o aluno, suas dificuldades ou as situações particulares pelas quais está passando, a resposta sempre deverá ser individualizada, e poderá ser diferente de um aluno para outro. Não podemos nos esquecer de que, na situação presencial, quando um aluno nos faz uma pergunta, estamos vendo o aluno, suas reações ao fazer a pergunta e ao receber a primeira resposta, o diálogo que é imediato e que poderá sugerir a continuidade da orientação. No uso do correio eletrônico, não dispomos desse ambiente, e por isso o que escrevemos e o modo como o fazemos deverão levar em conta essas situações. (ibid., p.159-60)

A interação aluno-aluno é uma forma que nas modalidades anteriores de educação a distância não existia. Nos cursos *online* ela é considerada pelos alunos como estimulante e motivadora não só no aspecto educacional (geralmente as discussões que ocorrem são valiosas como um modo de ajudá-los a refletir sobre o conteúdo estudado), mas também no aspecto social.

Nos cursos *online* colaborativos, a interação entre os participantes ocorre, principalmente, pelas atividades que são propostas (trabalhos em grupo, discussão no fórum, participação em *chat*, etc.).

A aprendizagem resulta dessas possibilidades de interação mútua. Interação como possibilidade plena de resposta e não apenas a resposta reativa, resultado da escolha entre múltiplas possibilidades. Ambos os modelos comunicacionais - a resposta reativa, decorrente da pergunta feita pelo professor e a resposta mútua, fruto do diálogo e interação entre todos os participantes - podem e devem coexistir no processo didático-comunicacional. A grande diferença, que se apresenta como oportunidade, é que as possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais nos cursos on-line, garantem a realização de processos de interação significativos que alteram a qualidade do processo educacional. Ao interagirem, um participante modifica o outro e também se modifica. Todos se beneficiam e todos aprendem. (Kenski, 2007a, p. 11)

Para que esse processo didático-comunicacional se estabeleça, é de fundamental importância que o professor tenha uma visão pedagógica inovadora, aberta e que pressuponha a participação dos alunos. Ele deve ser uma pessoa sensível, capaz de estabelecer formas democráticas de comunicação, colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno e trabalhar em equipe, junto com ele. Deve facilitar o processo de organização da aprendizagem,

valorizando mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repressão, o apoio que a crítica (MORAN, 2000). Enfim, ele deve ser uma pessoa que desenvolva formas de comunicação autênticas, abertas e confiantes - um sujeito comunicante.

3.1 Professor - sujeito comunicante

No ensino *online*, as várias tarefas e papéis exigidos do professor são classificados por PALLOFF e PRATT (2002), citando Mauri Collins e Zane Berge, em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica.

A função pedagógica é definida como aquela que gira em torno da facilitação educacional. O papel do professor é o de garantir que algum processo educativo ocorra entre os alunos. Ele deve conduzir o processo de ensino de maneira a permitir aos alunos explorar não só o material do curso, mas também materiais a ele relacionados, sem restrições.

A mais importante dessas áreas para o foco desta pesquisa é a função social. Ela diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável, que é essencial à aprendizagem *online*. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade a ser criada no curso, com o objetivo de que este seja uma experiência bem-sucedida. Collins e Berge referem-se a esta função como “estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo” (apud PALLOFF e PRATT, 2002, p.104). De acordo com os autores, estes elementos são a essência dos princípios necessários para construir e manter uma comunidade virtual.

A função gerencial envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. Em instituições de ensino, geralmente, é o professor quem envia um programa para o curso, incluindo atividades, formas de avaliação, diretrizes, etc. Em cursos *online* colaborativos, normalmente, o professor é também o seu administrador.

Da familiaridade do professor com a tecnologia utilizada no curso depende a função técnica. Se o professor souber usar a tecnologia e sentir-se à vontade com ela, passará segurança aos alunos e estes, por sua vez, também se sentirão à vontade no ambiente virtual.

Em outras palavras, em cursos a distância *online* a tecnologia precisa ser tão clara/transparente quanto possível.

No entanto, para que a intercomunicação didática aconteça, o professor de um curso *online* colaborativo, além de executar as tarefas pertinentes a cada uma das funções descritas, deve ser uma pessoa que acredita na modalidade de Educação a Distância para o processo de ensino-aprendizagem, compartilha de seus pressupostos, entende e assume o seu papel de sujeito comunicante (PENTEADO, 2002) no contexto do curso.

Tardiff e Lessard classificam a docência como uma “profissão de relações humanas” (2005, p.68) e, citando Habermas, definem a atividade comunicacional como aquela que

envolve a interação entre, ao menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que iniciam uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou não-verbais). Os agentes buscam um entendimento sobre uma determinada situação, para estabelecer consensualmente seus planos de ação e, conseqüentemente, suas ações. O conceito central de interpretação diz respeito, antes de tudo, à negociação de definições para as situações suscetíveis de um consenso. Nesse modelo de ação, a linguagem ocupa um lugar proeminente. (Tardiff e Lessard, 2005, p.248-9)

A metodologia comunicacional de ensino proposta por PENTEADO (2002), entende que o agir comunicacional deve reconhecer as interferências sociais e culturais nos processos de comunicação escolar. Em função disso este agir passa a:

- ④ Ocorrer de forma processual englobando, em cada uma das etapas, procedimentos que vão do planejar ao avaliar;
- ④ Compreender a voz do professor e as vozes dos alunos, entrecruzando seus diferentes discursos como o pedagógico; o científico; o dos diferentes segmentos sociais e o das mídias, que atravessam toda a sociedade de maneira transversal;
- ④ Admitir que outras forças estão presentes ou interferem no agir comunicacional, de tal forma que ele se constitui num interagir que conecta “outros”: docentes e alunos presentes ou ausentes, todos os “outros” significativos de cada um (família, religião, etc.) e da sociedade em geral;
- ④ Considerar o amplo e diversificado leque de linguagens presentes na sociedade, por meio das quais são abordados os objetos do conhecimento e se realiza a comunicação humana;
- ④ Considerar a presença crescente das mídias interativas em praticamente todos os momentos da nossa vida social e individual.

A fluência tecnológica¹⁸ em conjunto com o agir comunicacional, são elementos importantes para que o professor se torne um arquiteto cognitivo (LÉVY, 1993) dinamizador da inteligência coletiva¹⁹ (RAMAL, 2002). Neste novo perfil, o professor é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper) conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. (LÉVY, 1993)

O novo professor surge, diante desse ciberpanorama, como um estrategista do conhecimento. É o estudioso dos processos mentais, que sabe elaborar e testar hipóteses sobre as melhores formas de construção da árvore de competências, conteúdos e habilidades de cada aluno e de cada grupo de estudantes. Identificando as inúmeras possibilidades do mapa dos percursos, indica caminhos, propõe desafios e metas, desenha os mapas de navegação da mente. (Ramal, 2002, p.193)

Ainda, segundo a autora, como dinamizador da inteligência coletiva o professor é responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, transformando grupos heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, promovendo a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões possíveis pela TICs.

Para o professor dinamizador da inteligência coletiva, como responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, os percursos percorridos pelo aluno para apresentar uma determinada resposta a uma atividade, dizem muito mais sobre o desenvolvimento de suas habilidades e competências do que as respostas finais dadas. Ao estimular a parceria entre os participantes de um curso, o professor se torna parte do grupo e

¹⁸ O conceito de fluência tecnológica usado nesta pesquisa baseia-se na revisão conceitual de fluência em Tecnologias de Informação apresentada no Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil, em que "... o Comitê de Alfabetização em Tecnologias de Informatização, instituído pelo Conselho Nacional de Pesquisas dos EUA propunha a noção de fluência em contraposição à alfabetização para denotar a 'capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, e produzir e gerar informação (em vez de meramente compreendê-la)'. Onde o objetivo dessa revisão conceitual era endereçar o problema de pessoas que, embora 'alfabetizadas' no mundo digital, necessitavam de algo mais para efetivamente funcionar na sociedade da informação" (Livro Verde, 2000, p. 49).

Complementando o conceito acima, ter fluência tecnológica é possuir conhecimentos tecnológicos básicos e habilidades específicas. Tais habilidades se traduzem em saber utilizar alguns recursos do computador, como, por exemplo: editor de textos, planilha eletrônica, software de apresentação, navegar e pesquisar na Internet, enviar e receber *e-mails*, anexar, compactar e descompactar arquivos, fazer *download* e *upload* de arquivos.

¹⁹ "Para Pierre Lévy, a inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências e cuja base e objetivo são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas." (Ramal, 2002, p.205)

“se descobre como dinamizador e sujeito que, ao mesmo tempo em que dirige, pensa sobre o processo educativo, encontra as estratégias mais adequadas para ir lançando novos desafios aos estudantes, considerando as diversas variáveis que lhe aparecem em cada situação, e torna a turma um grupo de colaboração e construção coletiva do conhecimento” (ibid., p.206)

Ao transformar grupos heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, desfaz-se o modelo educacional massificador. Ao reconhecer que as trajetórias são individuais e que os grupos são heterogêneos, o dinamizador da inteligência coletiva reconhece as diversas personalidades, os diferentes talentos e as especificidades do contexto histórico e de vida dos seus alunos e propõe situações de aprendizagem adequadas para estimular e desenvolver a inteligência, promovendo autonomia.

Para integrar as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes o professor-dinamizador deve fazer uso constante da observação e do registro do desenvolvimento dos alunos. Numa situação educacional em que os processos são mais importantes na construção do conhecimento do que os produtos, a avaliação não acontece de forma pontual só no fim das etapas. Ela é contínua, desenvolvida ao longo do curso e os resultados obtidos são usados para adequar cada vez mais os processos aos alunos, ajudando-os a aprender de diferentes formas.

Convidando o aluno ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, o dinamizador da inteligência coletiva constrói uma pedagogia intercultural, ou seja, baseada no movimento e na reciprocidade. Desta forma, possibilita, no currículo do curso, “a abertura ao outro, reconhecendo que a sua experiência é fundamental para a constituição da subjetividade e para a produção do saber coletivo” (ibid, p.222).

Promover a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem e estimular a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões possíveis pela TICs, faz do dinamizador um professor que promove a hipertextualidade e a interação entre os participantes de um curso. Na cultura dos cursos online colaborativos, comunicação e educação se misturam. Aproveitando o melhor das tecnologias de informação e comunicação para o processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor amplia-se do informador de conteúdo para o orientador de aprendizagem por meio de um processo comunicacional amplo.

“Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (Tardiff e Lessard, 2005, p.249). A

comunicação implica na compreensão do conteúdo pelos sujeitos intercomunicantes. É sobre este conteúdo, ou a propósito dele, que se estabelece a relação comunicativa.

Para FREIRE (1977), é indispensável que para o ato comunicativo ser eficiente haja um acordo entre os sujeitos comunicantes. Neste acordo, a linguagem de um tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro, pois “não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas” (ibid., p.70). Portanto, a comunicação eficiente deve privilegiar a relação “pensamento-linguagem-contexto” (realidade) para que aquilo que está sendo dito ao aluno (não importa se por meio do texto de conteúdo, das mensagens de *e-mail* ou fórum, se no bate-papo do *chat* ou por qualquer outra ferramenta/dispositivo comunicacional disponível no LMS) faça sentido, seja possível de entender e sirva ao seu fim maior no contexto educacional, a aprendizagem.

O estabelecimento de uma comunicação que preze todos esses elementos (uma intercomunicação didática), tem como principal objetivo oferecer melhores condições de aprendizagem ao grupo de participantes de um curso *online* colaborativo.

3.2 Intercomunicação didática e aprendizagem

A aprendizagem no ambiente de EAD não pode ser passiva, afirmam PALLOFF e PRATT (2002). Aprender é um processo ativo do qual tanto o professor quanto o aluno devem participar, para que ele tenha sucesso. A rede de interações formada pelos participantes de um curso *online*, privilegia o processo de aquisição do conhecimento que passa a ser criado colaborativamente.

Citado por PALLOFF e PRATT (2004), Mezirow afirma que a aprendizagem *online* é uma experiência transformadora. Nesta experiência a perspectiva do aluno sobre o seu aprendizado é alterada quando a capacidade de ler, refletir e responder abre as portas da aprendizagem transformadora.

Com o objetivo de proporcionar essa aprendizagem transformadora, algumas das boas práticas da didática de cursos presenciais também são utilizadas na EAD *online*. Como, por exemplo, as apresentadas por LIBÂNEO (1994) quando diz que o professor deve estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta e o que se pretende com ela em lugar da passividade. Na medida em que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos são

desenvolvidas as capacidades cognoscitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, fazer relações entre fatos e idéias, etc.), indispensáveis para a independência de pensamento.

Numa breve comparação entre as interações que podem ocorrer no ensino presencial e no *online*, Harasim afirma que

as interações online compartilham várias características com o ensino presencial: a apresentação de idéias, as discussões em classe, os debates e outras formas de construção de conhecimento através de interação e troca. O currículo pode ser organizado por tópicos e em seqüência, ao longo do tempo, e os alunos podem trabalhar em um único grupo, em grupos menores, em duplas ou individualmente. Os professores têm acesso às várias formas de discussão e de atividades curriculares. Eles também lidam com aspectos ausentes nos cursos presenciais: os participantes estão geograficamente dispersos e compartilham conhecimento e idéias num ambiente assíncrono, textual e de muitos-para-muitos. (Harasim *et alii*, 2005., p.50)

Práticas como o trabalho conjunto, a participação em pequenos grupos de discussão e em projetos, a leitura e a resposta a estudos de caso, a dramatização, o uso de simulações, o compartilhamento de idéias e tarefas colaborativas, como seminários e textos redigidos conjuntamente, funcionam bem na sala de aula *online*. Em geral, essas atividades envolvem discussão, debate, resolução de problemas, análises de projetos, etc.

Segundo Harasim, “esses espaços compartilhados podem se transformar em um local de experiências de aprendizagem cooperativa ricas e satisfatórias, em um processo coletivo e interativo de construção de conhecimento do qual os alunos participam ativamente, formulando idéias que suscitam reações e respostas dos outros colegas” (ibid., p.20)

A partir de diferentes perspectivas, incluindo as apresentadas pelos demais participantes envolvidos no processo, todos os alunos vão compreendendo melhor o que está sendo ensinado e como aplicar esses conhecimentos e práticas em suas vidas. O professor estimula todos para que possam apresentar suas dúvidas. Eles são também encorajados a questionar as proposições apresentadas pelos textos, pelo próprio professor e por todos os demais participantes. Ao fazê-lo, produzirão o resultado: a construção de novas formas de conhecimento e de novos significados. Quando os alunos se envolvem dessa maneira com o processo de aprendizagem, eles aprendem a aprender, além de adquirir a capacidade de analisar diferentes pontos de vista, pesquisar e pensar criticamente. Nesse processo ativo e instigante de se trabalhar com o conhecimento de forma comunicativa e colaborativa, os professores também são beneficiados. No processo, eles também aprendem.

De acordo com Pallof e Pratt, “onde quer que ocorra, a atividade colaborativa é o coração do curso centrado no aluno” (2004, p.32). Oferecer aos alunos atividades com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico é essencial aos cursos *online* colaborativos. A reflexão - seja sobre os resultados da atividade colaborativa, seja sobre o processo de aprendizagem ou o conteúdo do curso - é considerada uma característica primordial da aprendizagem, por conter elementos que ajudam a transformar o aluno em um sujeito reflexivo, pois possui caráter investigativo e questionador. O caráter questionador se dá quando o aluno pergunta de onde as idéias vêm e como são construídas. Já o caráter investigativo acontece na busca do significado que o material estudado tem para a vida do aluno e das mudanças que, talvez, precisem ocorrer para que esse novo conhecimento seja assimilado e realmente aprendido.

Ainda segundo Pallof e Pratt,

o fato de apenas pedir aos alunos para responderem às questões de discussão e às mensagens de seus colegas é o suficiente para dar início ao processo de reflexão. Os alunos aprendem que um dos aspectos mais belos da aprendizagem *online* é que eles têm tempo para refletir sobre o material que estudam e sobre as idéias de seus colegas antes de escreverem suas próprias respostas. Estimular os alunos a escrever *off-line* é algo que também ajuda o processo reflexivo. (ibid., p.33)

Tal forma de entender o processo de aprendizagem vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire quando diz que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca de perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. (1996, p.88)

Contudo, o envolvimento do aluno nesse processo depende de o ensino ser organizado. À medida que as dificuldades surgirem, vão tornar-se problemas subjetivos na mente do estudante, provocando curiosidade e vontade de superá-las. Sobre isto, Libâneo afirma que,

as dificuldades somente têm valor didático se possibilitam a ativação e o direcionamento das forças intelectuais, ou seja, um meio para avançar na compreensão e assimilação da matéria. Para isso se requer: a ligação do conhecimento novo com o já existente na cabeça dos alunos; a solidez dos conhecimentos anteriormente assimilados como base para enfrentar o conhecimento novo; a constante verificação do progresso alcançado; a constante revisão e exercitação dos conhecimentos e habilidades. (1994, p.95)

Para FREIRE (1996), o papel do professor, ao ensinar um determinado conteúdo, não é o de apenas descrever a substantividade dele para que o aluno o fixe, mas falar com clareza sobre o objeto, incitando-o a produzir a compreensão do assunto a partir dos materiais oferecidos. Para que a verdadeira relação de comunicação entre o professor e o aluno se

estabeleça, este último precisa se apropriar da inteligência do conteúdo, uma vez que aprender não é memorizar. “Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagar”. (ibid., p.118-9, grifo do autor)

Juntar todos esses elementos no processo de ensino-aprendizagem em cursos a distância *online*, sugere uma nova forma de fazer didático. Uma forma que privilegie a comunicação humana, proporcionando intensa interação entre todos participantes de um curso, com o propósito de proporcionar uma aprendizagem que dê autonomia ao aluno, ao mesmo tempo que o desperte para a participação interessada e comprometida com o grupo; que estimule a iniciativa e dê liberdade de ação didática voltada à aprendizagem.

No entanto, PALLOF e PRATT (2002) sinalizam que um dos principais desafios das instituições que oferecem cursos *online* está na criação de ambientes de ensino interessantes e estimulantes a partir de programas e processos predominantemente textuais. Nas instituições educacionais, criar estes ambientes é, em grande parte, tarefa do professor.

Quando o ensinar e o aprender deixam a sala de aula, cabe ao professor criar uma espécie de embalagem na qual o curso transcorre com o envio de metas, de objetivos e de resultados esperados, com as diretrizes iniciais para a participação, com pensamentos e questões que estimulem a discussão e com tarefas que sejam completadas colaborativamente. Será, então, a hora de o professor assumir uma posição secundária e de guiar cuidadosamente os alunos ao longo do processo, monitorando a discussão e participando dela para incitar os estudantes a olhar com outros olhos o material de que dispõem ou, se necessário, conduzir delicadamente a discussão de volta aos trilhos. Esta não é uma responsabilidade que se assumam facilmente, pois requer o contato diário com os estudantes e a presença constante do professor. O professor, assim, incorpora às tarefas estabelecidas o retorno que os estudantes dão ao que se está estudando, e essa co-participação será considerada no momento da avaliação do progresso do aluno. (Palloff e Pratt, 2002, p.40)

Percebe-se, portanto, que as possíveis interações em cursos *online* são resultantes de processos educacionais e comunicacionais em que se tem de considerar as especificidades da EAD *online*, e encarar o grande desafio que é o uso de tarefas colaborativas com pessoas que não se conhecem, estão fisicamente distantes, e cuja forma de comunicação predominante se dá pelas ferramentas/dispositivos tecnológicos como *e-mails*, fóruns, *chats*, etc.

“O ponto de vista cria o objeto.”

Saussure

Capítulo 3

Metodologia da Pesquisa

1. Proposta metodológica

O encaminhamento desta investigação apresenta-se como um estudo de caso em que a análise será realizada, predominantemente, pela abordagem qualitativa.

LÜDKE e ANDRÉ (1986) especificam que o estudo de caso é o estudo de *um* determinado caso e que o interesse incide naquilo que ele tem de único e de particular. A preocupação central, ao desenvolver esse tipo de pesquisa, é a compreensão de uma instância singular. E apresentam as seguintes características ou princípios associados ao estudo de caso, alertando que freqüentemente eles se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa:

1- Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parte de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

2- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

4- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou a situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios.

7- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de forma [...]. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. (ibid., p.18-20)

Ainda, segundo Lüdke e André, alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo. Entretanto advertem: “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (ibid., p.18).

Sobre a pesquisa qualitativa, BOGDAN & BIKLEN (1994) apresentam cinco características básicas que caracterizariam esse tipo de estudo:

1- *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

2- *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.

3- *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4- *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

5- *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A quinta característica da abordagem qualitativa apresentada, vem ao encontro do ocorrido nesta pesquisa. O foco principal (a didática intercomunicativa) surgiu depois da conclusão do curso, a partir da percepção e vivência da pesquisadora no processo como um todo, e da revisita ao ambiente virtual de aprendizagem, onde tudo ficou armazenado.

O processo desencadeado pela pesquisa orientou-se segundo as considerações apresentadas por Lüdke e André: “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (1986, p.13, grifo das autoras).

BOGDAN & BIKLEN (1994) informam que são esperadas algumas posturas e práticas do pesquisador que trabalha com pesquisa qualitativa:

1. Busca apreender as diversas perspectivas do fenômeno em estudo; questiona, o tempo todo, os participantes, com o fim de apreender o seu estar-no-mundo: como concebem o mundo em que vivem, como vivenciam e interpretam as suas experiências, como organizam o seu mundo, etc.
2. Por trabalhar numa perspectiva qualitativa, deve tentar superar suas concepções do senso comum, sua visão de mundo, tendo consciência de que elas interferem na sua interpretação da realidade em estudo, propondo-se um estranhamento do visto, ouvido, falado ou sentido, já que neste aspecto reside uma das críticas enfrentadas pelos investigadores qualitativos, a de que os seus preconceitos e atitudes influenciam os dados, em função da subjetividade da interpretação e da relevância do seu papel em todo o processo.

Também abordando essa última questão, ANDRÉ (1995) informa que na maior parte das vezes a pesquisa qualitativa é realizada em um ambiente muito familiar ao pesquisador, quando não no seu próprio ambiente de trabalho, e isto pode levar a uma confusão entre sujeito e objeto do estudo. O grande desafio nesses casos é trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento - um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.

Com o intuito de desenvolver esta pesquisa e vivenciar de forma ampla todos os passos de um curso *online* – do esboço à realização -, no “Curso de Capacitação de Tutores” do Sebrae-SP assumo os papéis de conteudista, *designer instrucional* (DI) e professora, o que me possibilita uma visão diferenciada do processo. Vale ressaltar que todos esses papéis me foram designados sob a condição de estagiária voluntária e sob a coordenação e supervisão da Prof^a.Dr^a. Vani Moreira Kenski²⁰.

Como conteudista, assumo a responsabilidade de elaborar textos, atividades e formas de avaliação contextualizadas e em sintonia com o tema principal proposto, respeitando as características do público-alvo e o objetivo principal do curso.

A função de DI, em conjunto com o papel de conteudista, me possibilita uma rica experiência. Nesta função assumo a tarefa de adaptar os textos, as atividades e os processos avaliativos ao formato considerado ideal para a metodologia de cursos *online* com abordagem de ensino colaborativa e os objetivos e características específicas do Sebrae-SP.

No papel de professora tenho várias responsabilidades, dentre elas a de intermediar a relação alunos/materiais; motivar e estimular a aprendizagem através da participação dos alunos nos debates propostos em fóruns e *chats*, na realização das atividades propostas, nas respostas às questões e dúvidas apresentadas; na boa utilização das diversas ferramentas ou dispositivos presentes no LMS (*Learning Management System*); na constante avaliação do desempenho dos alunos; etc.

Dentro desse processo, a coleta de dados desta pesquisa ocorreu pela observação participante, que, segundo Gil, “consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (1994, p.107). Para Bodgan e Biklen, esta modalidade de observação é uma atividade em que “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um projeto escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. (1994, p.16)

Ainda, segundo GIL, a observação participante apresenta algumas vantagens e desvantagens em relação às outras modalidades de observação. As principais vantagens

²⁰ Diretora da empresa SITE Educacional, incubada no CIETEC/IPEN/USP, especializada em soluções pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de ensino online e que foi contratada pelo Sebrae-SP para o desenvolvimento do curso em todas as suas fases.

podem ser relacionadas com base nas ponderações do antropólogo Florence Kluckhohn, citado por GIL (1994):

1. Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
2. Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
3. Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

As desvantagens, por sua vez, referem-se especialmente às restrições determinadas pelos papéis assumidos pelo pesquisador.

Por se tratar, predominantemente, de conteúdo já existente e disponível em um ambiente virtual de aprendizagem (LMS), a sistematização e operacionalização da pesquisa se deu pela metodologia de análise de conteúdo, que Bardin assim a define:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (2004, p.37)

O objetivo dessa análise consiste na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Uma das principais características que define a análise de conteúdo é a busca do entendimento da comunicação entre os homens, apoiando-se no (re)conhecimento do que foi escrito nas mensagens. Neste tipo de análise, não se quer saber apenas “o que se diz”, mas “o que se quis dizer” com tal manifestação.

As diferentes fases da análise do conteúdo organizam-se em torno de três pólos: pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial, assim descritos:

- 1- Pré-análise: organização do material (seleção dos documentos).
- 2- Descrição analítica: os documentos são analisados, tomando como base suas hipóteses e referenciais teóricos. Neste momento é que se criam os temas de estudo e se pode fazer a sua codificação, classificação e/ou categorização.
- 3- Interpretação referencial: é neste momento que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, se estabelecem relações entre o objeto de análise e de

contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas. (ibid., p.95)

Com relação às categorias de análise do conteúdo, algumas foram definidas logo no início da pesquisa, mas outras emergiram com o amadurecimento da investigação.

Na interação ocorrida entre professor e alunos e entre eles, perceberam-se elementos chaves motivadores de participação ativa no curso.

É em torno das categorias abaixo que procurou-se basear a análise e a interpretação dos dados.

- ④ PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA: tomada de decisões coletivas; replanejamento;
- ④ PROCESSOS COMUNICATIVOS QUE FIZERAM DIFERENÇA: interação; *feedback*; atendimento personalizado;
- ④ TRABALHOS EM GRUPO;
- ④ MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR E APRENDER;
- ④ REFLEXÃO E CRITICIDADE A PARTIR DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM: revendo conceitos; criando conceitos.

2. Contexto da pesquisa

Como já consta na Introdução deste trabalho, a escolha do “Curso de Capacitação de Tutores” oferecido para o Sebrae-SP como objeto empírico desta pesquisa se deu por ter excedido as melhores expectativas na qualidade das interações ocorridas, e pela maturidade e prontidão dos alunos para interagir e comunicar-se no ambiente virtual de aprendizagem. A excelência do curso fez parte da escolha, pois o intuito era trabalhar com uma experiência positiva, principalmente, do ponto de vista comunicacional.

Da entrada no programa de doutorado da Faculdade de Educação da USP, em 2004, até a realização do “Curso de Capacitação de Tutores”, na busca do curso que gostaria de ter como objeto de pesquisa, participei dos projetos e atuei como professora e/ou tutora de cinco outros cursos *online* - todos possíveis de serem o objeto da investigação pretendida. Contudo, o empenho em cada novo projeto tinha como objetivo a melhoria do fazer didático baseado

nos processos comunicacionais multidirecionais possíveis de estabelecer (professor/alunos, alunos/alunos, alunos/materiais e alunos/LMS).

Com base nisto, o curso teve início sem se saber que ele viria a ser o escolhido para esta tese. A decisão foi tomada após a conclusão do mesmo, quando, então, solicitou-se a autorização às duas empresas envolvidas no projeto - Sebrae-SP e SITE Educacional - para ter o “Curso de Capacitação de Tutores” como objeto da pesquisa.

2.1 Os sujeitos

Com o intuito de implantar cursos na modalidade a distância, via Internet, o Sebrae-SP promoveu um processo de seleção para tutores de cursos *online*. Tal processo foi destinado aos profissionais que já prestavam serviços (facilitadores²¹ em cursos presenciais) à instituição e teve início com a inscrição dos interessados em desempenhar este novo papel. Alguns pré-requisitos como possuir fluência tecnológica e ter acesso à Internet por banda larga, foram solicitados já no primeiro momento.

Após o processo de inscrição os candidatos foram submetidos a uma prova escrita com várias questões sobre o tema Educação a Distância e, apenas os que obtiveram nota mínima igual ou superior a sete, foram convocados a participar do “Curso de Capacitação de Tutores”, como última etapa do processo seletivo. Para esse momento foi solicitado aos candidatos disponibilidade de 5 horas semanais para dedicação ao curso.

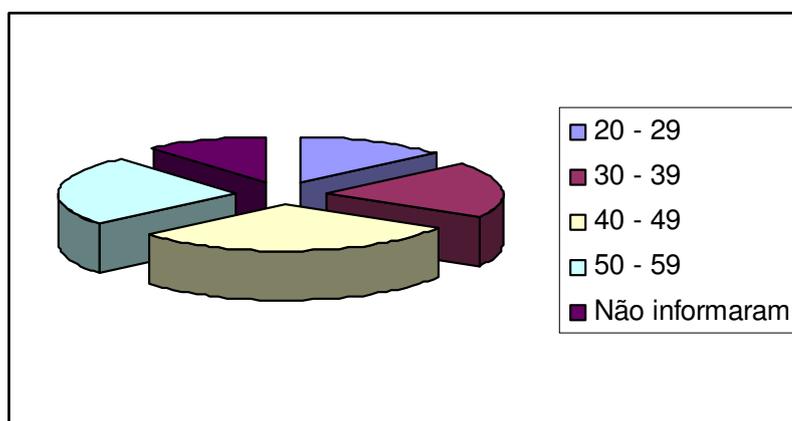
O curso teve início com 40 alunos inscritos e finalizou com 36. Dos 40 iniciantes, 3 foram eliminados (comum acordo entre a professora e a coordenação do Sebrae-SP) no fim do primeiro módulo, por não haverem acessado nenhuma vez o ambiente virtual no qual o curso estava acontecendo, nem respondido aos *e-mails* e telefonemas de contato. A quarta “baixa” aconteceu na quarta semana de curso. Uma aluna desistiu por estar grávida de oito meses e sem tempo para se dedicar às atividades e participações exigidas no curso.

²¹ De acordo com as “recomendações metodológicas para a atuação do educador” - parte integrante dos Referenciais Educacionais do Sebrae -, “o educador atua como mediador entre o saber sistematizado e as condições lógicas e psicológicas do participante, portanto seu papel é o de facilitar a aprendizagem. A expressão Facilitador de Aprendizagem surge em decorrência da mudança de foco do professor para o aluno, do ensinar para o aprender. Esse termo foi empregado por Carl Rogers para designar o professor que sabe em que condições e como a pessoa aprende e cria um ambiente adequado para que a aprendizagem significativa se processe”. (2006, p. 60-61)

Sendo assim, as características do grupo apresentadas a seguir limitam-se às 36 pessoas que permaneceram inscritas no curso até o final²² (de maio a julho de 2006). Destes, 20 eram homens e 16 mulheres. Os perfis eram bem heterogêneos, principalmente com relação às áreas de formação e faixas etárias.

O grupo de alunos foi composto por pessoas de idades variadas, das faixas etárias de 20, 30, 40 e 50 anos - conforme mostra o gráfico 2. No entanto, a maior parte deles (20) pertencia às faixas de 40 a 59 anos. A maioria das pessoas que se encaixou nesse perfil é sócia de empresa, além de facilitadora dos cursos presenciais do Sebrae-SP.

Gráfico 2 - Faixa etária dos alunos



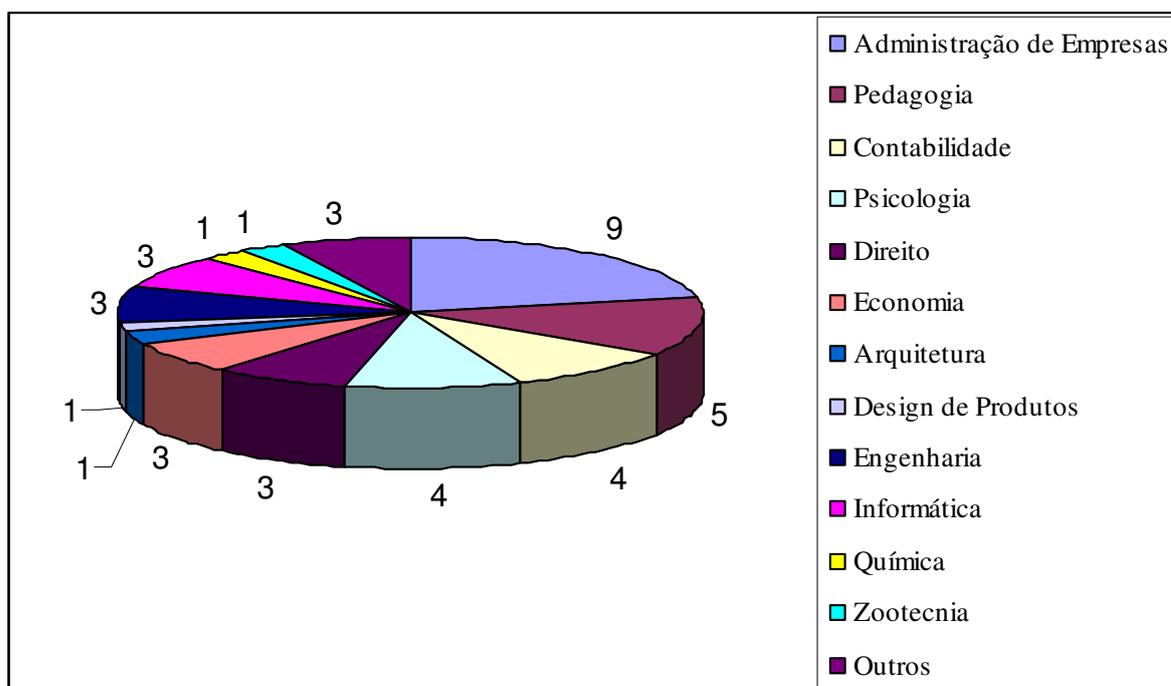
Todos os alunos possuíam formação em cursos de nível superior, apenas três não informaram o curso, nem a área. Daqueles que informaram - como demonstrado no gráfico 3 -, a predominância foi de pessoas com formação na área de Humanas (30), sendo nove administradores de empresa; cinco pedagogos; quatro contadores; quatro psicólogos; três advogados; três economistas; um arquiteto e um designer de produto. Embora com um número de pessoas bem menos expressivo que a área de Humanas, a segunda área com mais pessoas formadas foi a de Exatas (7). Nesta área contamos com três engenheiros; três

²² Dos 36 alunos do curso, 9 eram profissionais do Sebrae que participaram desse processo buscando conhecer mais sobre o tema “tutoria *online*” e vivenciar um curso nos moldes deste, totalmente a distância via Internet com base na abordagem de ensino colaborativa. No entanto, apenas 3 deles participaram ativamente do curso. Os outros 6 entravam no ambiente esporadicamente e não tiveram interação com o grupo nem com as atividades propostas.

Dentre estes nove inscritos, estavam profissionais da área de Tecnologia da Informação, da Educação, de Gestão do Conhecimento e de gerenciamento de projetos relacionados à Internet. Alguns não mencionaram sua área de atuação no Sebrae.

profissionais de informática e um químico. E por fim, a área de Biológicas contou com apenas um representante, com formação em zootecnia.

Gráfico 3 - Área de formação dos alunos²³



Eram bem poucos os alunos que não possuíam pós-graduação ou não informaram (7). A grande maioria (18) tinha curso de especialização concluído ou em fase de conclusão (6), e outros eram mestres (4) ou mestrandos (1). Assim como a formação de graduação, a diversidade de cursos é grande, conforme apresentado na tabela 6:

Tabela 6 - Pós-graduação dos alunos²⁴

Titulação	Quantidade de alunos	Temas
Mestres	4	Qualidade Total Gestão, tecnologia e inovação

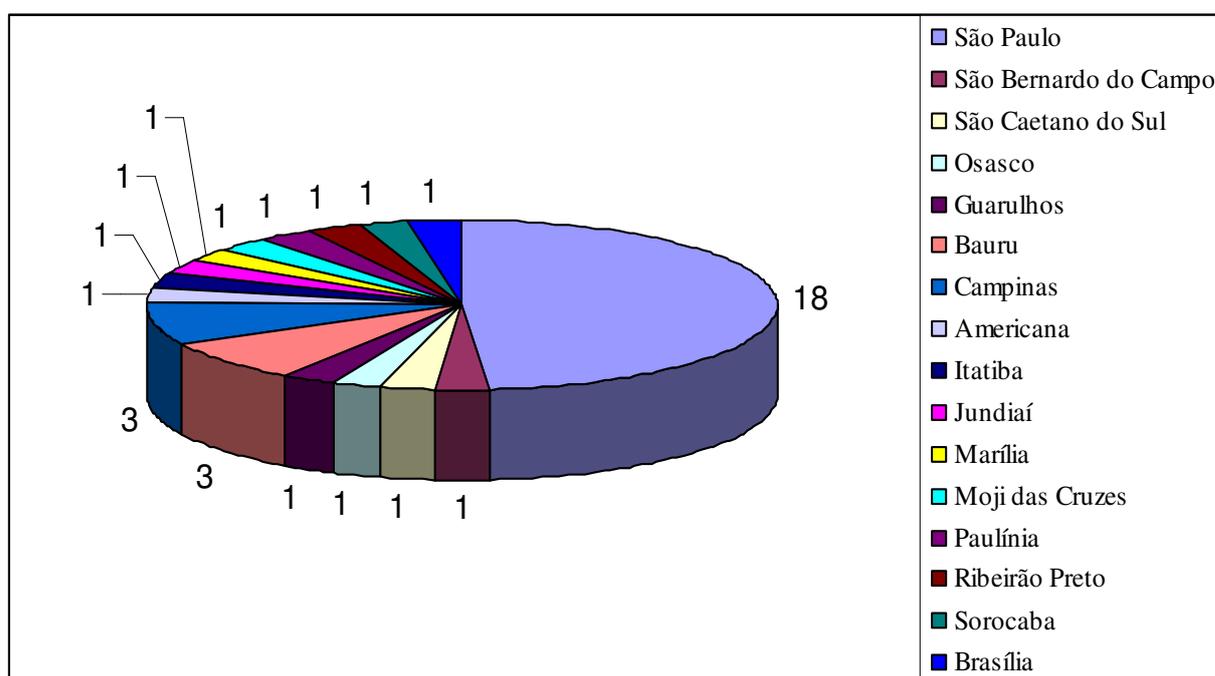
²³ Alguns alunos possuem dois cursos superiores, por isto o resultado da soma da coluna “quantidade de alunos” da tabela acima é maior que o número de participantes que concluíram o curso.

²⁴ Também no caso da pós-graduação, havia alunos com mais de uma especialização.

		Tecnologia têxtil Genética e melhoramento animal
Mestrando	1	Educação
Especialistas	18	Administração de Marketing Administração Hospitalar Administração Industrial Administração Rural/Agronegócio e Turismo Rural Administração Administração Financeira Gestão da Qualidade e Estratégia Organizacional Gestão Empresarial Gestão de Pessoas Gestão Estratégica de Empresas Gestão de Pessoas por Competências Direito Empresarial Direito Processual Civil Consultoria Organizacional Marketing Informática na Educação Internet Qualidade, Produtividade e Empreendedorismo Dinâmica de Grupos Recursos Humanos Consultoria Interna em Recursos Humanos Engenharia Econômica Engenharia de Segurança do Trabalho Orientação Vocacional Psicodrama Sócio-Educacional
Em especialização	6	MBA Gestão empresarial MBA Administração e marketing MBA Administração, finanças e negócios Educação a Distância <i>Design Instrucional</i> para Educação <i>online</i> Marketing de serviços
Sem pós-graduação	7	----

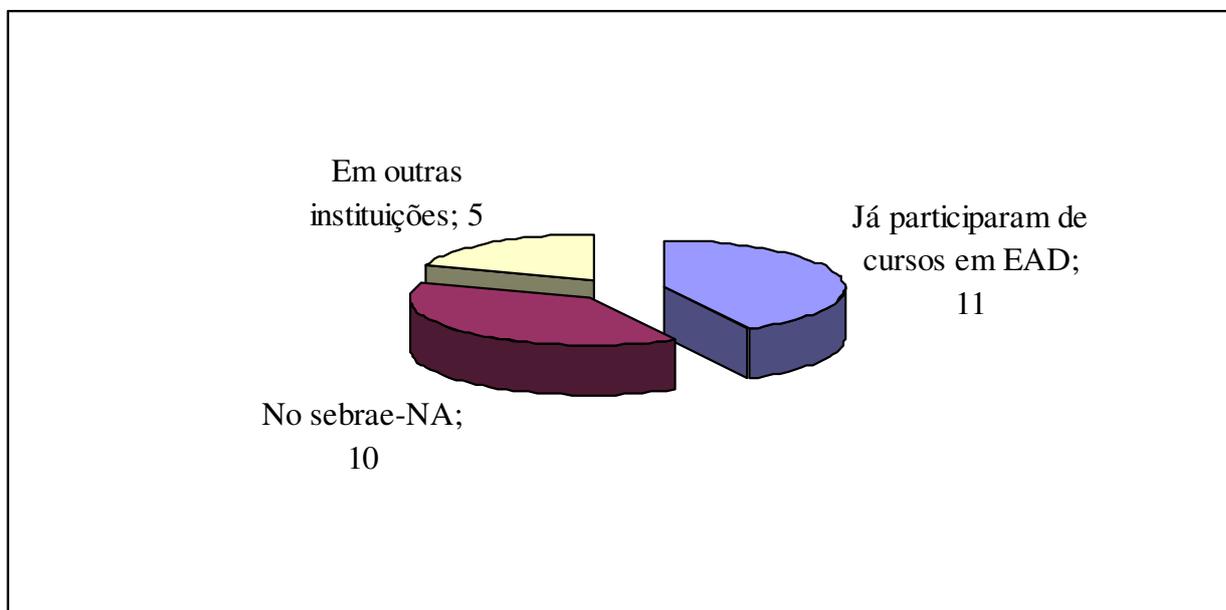
A localização geográfica dos participantes do curso ficou concentrada - quase que totalmente - no Estado de São Paulo, sendo a maioria moradora da cidade de São Paulo (18), outros da grande São Paulo (4), uma boa parte distribuída em cidades do interior do Estado (14), e apenas um aluno do curso (um dos profissionais do Sebrae) residia fora do Estado, em Brasília - DF, como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Localização geográfica dos alunos



Com relação à vivência em cursos a distância, dos 36 participantes apenas 11 já haviam participado de, pelo menos, um curso nessa modalidade - um deles por correspondência há mais de 20 anos. Dos 11 que já tinham experiência em EAD, 10 participaram de cursos *online* do Sebrae nacional (Sebrae-NA) e 5 em outras instituições, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Vivência em cursos em EAD



Por fim, dentre os 36 alunos do curso havia um portador de necessidades especiais - deficiência de locomoção causada por acidente automobilístico. Para este aluno em particular, a possibilidade de vir a ministrar seus cursos a distância, via Internet, se tornou bastante interessante uma vez que atualmente, como facilitador de cursos presenciais do Sebrae-SP, ele viaja constantemente por todo o Estado de São Paulo.²⁵

2.2 O cenário (ambiente virtual de aprendizagem)

Para a realização do “Curso de Capacitação de Tutores” foi utilizado o LMS “Web Ensino”. Este ambiente virtual de aprendizagem foi desenvolvido pela empresa Ilog, localizada em Florianópolis – SC e é assim definido por eles:

O LMS Web Ensino é um sistema completo para o gerenciamento e oferta de ensino a distância e de apoio à educação presencial, desenvolvido e mantido por uma empresa nacional, originada em uma das universidades brasileiras com maior tradição em educação a distância: a UFSC..²⁶

²⁵ Tais informações foram obtidas através de conversas informais entre o aluno e a professora, por trocas de *e-mails* e conversas em tempo real realizadas via ferramenta/dispositivo Intercomunicador.

²⁶ Informação disponível no endereço < <http://www.ilog.com.br/index.asp?dep=96&pg=12> >, acessado dia 20 set. 2006.

A escolha por tal ambiente levou em consideração, além dos aspectos técnicos necessários (backup²⁷, suporte técnico e *data center*²⁸ próprio), o aspecto pedagógico e comunicacional apresentado no LMS.

A partir daí estabeleceu-se uma parceria entre a empresa SITE Educacional - responsável pela elaboração e realização do “Curso de Capacitação de Tutores” - e a Ilog, com o fim de testar e avaliar o LMS em questão.

Figura 4 - Tela inicial do ambiente virtual de aprendizagem “Web

Menu principal

O ambiente “Web Ensino” possui diversas ferramentas/dispositivos para disponibilização de material e de informações, para a comunicação entre os participantes e acompanhamento. O menu principal contém sete opções iniciais (como pode ser observado na Figura 4) com várias sub-opções dentro de cada uma, o que resulta em uma grande variedade de recursos. No entanto, apesar da grande quantidade de ferramentas/dispositivos à disposição, no curso fez-se uso de cerca de 70% deles.

²⁷ Cópia de segurança de tudo o que estiver colocado no ambiente.

²⁸ A empresa ter um *data center* próprio significa que toda a infra-estrutura tecnológica (servidor para a instalação do LMS, do banco de dados), bem como o suporte técnico, é de responsabilidade dela.

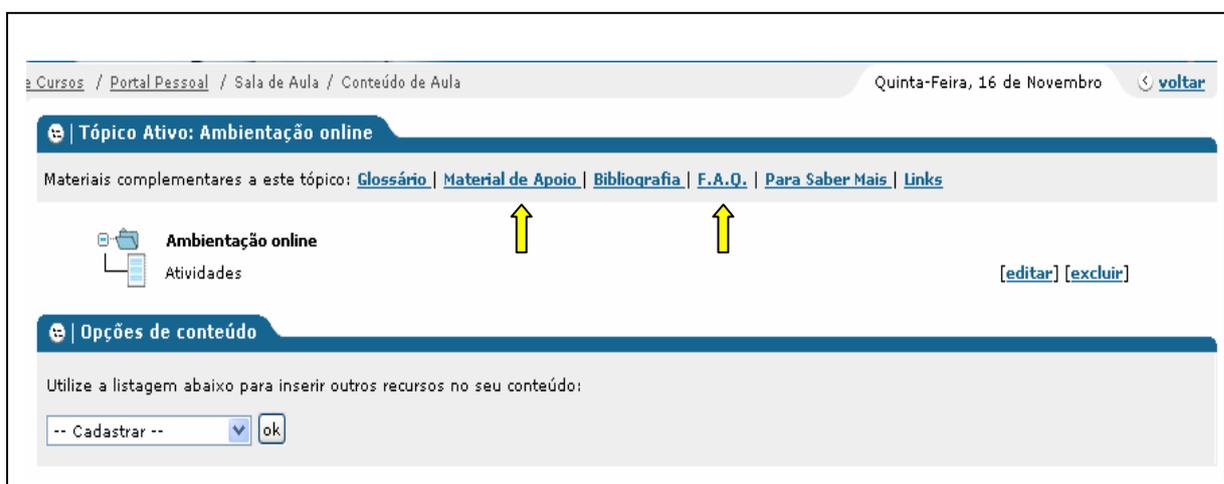
Para a disponibilização de material de aula para os alunos e “entrega” de trabalhos elaborados por eles, foram utilizadas as seguintes ferramentas/dispositivos:

- *Publicar conteúdo*: permite publicar o conteúdo do curso (textos, apresentações, vídeos, material de apoio, etc).
- *Conteúdo da aula*: permite visualizar a árvore de conteúdo para acesso ao material publicado pelo professor em *Publicar Conteúdo*.
- *Glossário*: permite acesso ao glossário do curso. Nesta área, o usuário pode utilizar os filtros, selecionando *Todos os tópicos* para visualizar todas as palavras do Glossário ou selecionar um tópico específico, para visualizar somente as palavras relacionadas a esse tópico. Além do filtro por tópicos, o usuário também pode filtrar por categoria, visualizando somente as palavras que estão relacionadas à categoria selecionada.
- *Configurar tópicos*: os tópicos incluídos no item *Publicar Conteúdo* devem ser selecionados e ordenados para publicação. Há um campo para definição do tempo para liberar o tópico, isto permite que se defina depois de quantos dias o tópico seguinte será liberado para o aluno.
- *Biblioteca*: professor e alunos têm acesso aos materiais publicados pelo professor no curso. A Biblioteca está organizada por categorias listadas na página de entrada, com o número de itens de cada uma delas, a data e o horário da última publicação.
- *Ambiente de grupo*: é uma ferramenta/dispositivo auxiliar na organização e formação de grupos de estudo. Ela permite a criação no sistema de grupos, através da opção *Novo Grupo* na qual se deve digitar um título para o grupo e selecionar o nome dos componentes (um por vez). O professor tem a opção *Editar*, podendo alterar o nome do grupo e seus integrantes, e ainda excluir o grupo através da opção *Excluir*. Além disto, existe ainda a área de publicação, na qual os integrantes do grupo podem disponibilizar mensagens e arquivos.
- *Área de Publicação*: permite que o professor e alunos publiquem e visualizem a publicação de todos os participantes do curso. O professor pode incluir categorias para diferentes publicações. Nesta área, é possível fazer uma busca nos arquivos publicados através da ferramenta “Localizar”.

- Material de apoio: permite publicar um conteúdo de apoio ao da aula (textos, apresentações, vídeos, etc).
- FAQ (*Frequently Asked Questions*): lista as perguntas e respostas mais frequentes publicadas no F.A.Q. Nesta área também é mostrado um Amigo Virtual que auxiliará o usuário na busca de uma resposta para sua dúvida. Existe ainda a ferramenta/dispositivo **Administrar F.A.Q.**, em que é possível o professor administrar o F.A.Q. publicando, editando ou excluindo as perguntas em espera que foram enviadas. As perguntas que foram enviadas para o F.A.Q. e ainda não foram publicadas ficarão disponíveis em *Perguntas em espera* e as perguntas que já foram publicadas no F.A.Q. ficarão disponíveis em *Perguntas Publicadas*.

Os recursos “Material de Apoio” e “FAQ” não constam nas sub-opções do menu principal. Ambos podem ser alimentados quando conteúdos são inseridos em uma determinada aula, conforme a figura a seguir:

Figura 5 - Material de Apoio e FAQ



As ferramentas/dispositivos de comunicação que possibilitaram intensa interação entre os participantes do curso foram as seguintes:

- Perfil da turma: mostra a listagem dos alunos e dos professores da turma. Ao clicar sobre o nome do usuário, o sistema mostra na janela *Dados Pessoais*.
- Intercomunicador (troca de mensagens em tempo real entre os alunos que estão no ambiente do curso).

- *Fórum*: destinado às discussões referentes ao curso. O professor deve iniciar o Fórum cadastrando um tema e a descrição deste. Além de iniciar a discussão, o professor pode excluir e exportar para o Excel as discussões do Fórum.
- *Tira dúvidas*: nesta área o aluno pode enviar ao professor dúvidas referentes ao curso. Na área *Faça sua pergunta ao professor*, o aluno digita a dúvida e a envia ao professor. O professor receberá a mensagem no ambiente de aula, no item *Pendências* do Portal Pessoal e a mesma pode ser respondida em *Administrar Dúvidas*.
- *Enviar mensagem*: permite enviar mensagens para todos os participantes ou para grupos através do intercomunicador. Para tanto, deve-se digitar a mensagem e selecionar para quem deseja enviá-la. Caso a pessoa, para a qual a mensagem foi enviada, esteja disponível no momento nos usuários *online* (tela do intercomunicador aberta), a mensagem será instantaneamente visualizada. Caso contrário, assim que o aluno acessar o ambiente de aula e abrir o intercomunicador visualizará a mensagem.
- *Agenda*: permite publicar eventos e/ou atividade na agenda disponível no Portal Pessoal.
- *Enquetes*: permite adicionar uma enquete no Portal Pessoal. Nesta área, o professor pode publicar quantas enquetes desejar, mas somente uma ficará ativa. Também é possível *Editar*, *Excluir*, *Ativar* uma enquete ou *Desativar Todas*. O resultado da enquete fica disponível para todos os usuários em porcentagem, dando o número absoluto de respostas ao lado da pergunta.
- *E-mail*: permite enviar *e-mail* para os alunos matriculados na turma, para grupos de alunos ou para outros professores.
- *Quadro de avisos*: mostra os avisos da turma publicados pelo professor.
- *Pesquisa de opinião*: permite criar perguntas para que todos os alunos respondam, e conforme as respostas vão sendo dadas, o sistema as apresenta em valores percentuais.
- *Chat*: dá acesso às salas virtuais de bate-papo. O LMS “Web Ensino” disponibiliza três tipos de salas de *chat* e um histórico dos já realizados:

- **Salas Marcadas:** lista os *chats* que acontecerão futuramente. Só permite o acesso à sala de bate-papo no horário marcado, através do link disponibilizado. O professor pode marcar um novo *chat*, alterar ou excluir os *chats* já marcados.
- **Histórico da(s) Sala(s):** permite acessar ou excluir o conteúdo de *chats* já realizados.
- **Sala livre:** permite acesso livre a todos os usuários que estão conectados no curso, a qualquer momento.
- **Sala(s) Reservada(s):** permite reservar uma sala privativa de bate-papo, onde só terão acesso os usuários que possuírem uma senha recebida por quem reservou a sala.

Com relação às ferramentas/dispositivos de acompanhamento e controle, foram utilizadas apenas três: auto-avaliação, acessos e relatórios.

- **Auto-avaliação:** O LMS “Web Ensino” permite que sejam realizadas diversas formas de avaliação (discursiva, objetiva, correlativa, através de objeto externo, como exercício de passagem e avaliação com banco de questões), mas no curso em questão só foi utilizada (pelo sistema) a auto-avaliação.
- **Acessos:** permite o acesso às estatísticas de todos os participantes do curso, com o número de acessos realizados e os tempos de cada acesso. Na página de entrada desta opção são listados todos os nomes dos participantes, e é possível utilizar o filtro *Todos os alunos* ou filtrar os alunos por período de acesso. Existe, também, a possibilidade de maior detalhamento dos acessos.
- **Relatórios** (cerca de 18 tipos): permite o acesso aos Relatórios referentes à turma. No “Curso de Capacitação de Tutores” foram utilizados apenas o relatório de acompanhamento, relatório pesquisa de opinião por aluno e o relatório publicação em fórum.

“Não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É simplesmente impossível, devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos.”

Philippe Perrenoud

Outras Possibilidades de Fazer Didático - Planejamento e Desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Curso

O “Curso de Capacitação de Tutores” nasceu da necessidade de o Sebrae-SP capacitar seus profissionais para atuarem como tutores de cursos *online*, para dar início às atividades de Educação a Distância. O curso foi encomendado pela coordenação de Educação a Distância (EAD) do Sebrae-SP à empresa SITE Educacional. Ele foi totalmente criado e desenvolvido pela empresa, visando oferecer aos alunos a aquisição de conhecimentos teóricos sobre o tema e a vivência em situações que, posteriormente, lhes servissem como referência para a atuação como tutores.

Segundo PALLOFF e PRATT (2002), um bom planejamento de curso *online* deve privilegiar tanto quanto possível, as seguintes estratégias para obter a confiança do aluno e estimulá-lo à participação:

- ④ Estabeleça diretrizes claras para a participação;
- ④ Seja claro quanto ao modo como a participação será avaliada e quanto ao peso que receberá na nota final;
- ④ Crie um plano de ensino claro e uma estrutura flexível e de fácil compreensão para o curso;
- ④ Seja claro acerca de quanto tempo será necessário para a participação em um curso *online*, de forma que não haja mal-entendidos sobre o que é trabalhar nesse meio;
- ④ Seja você mesmo, como professor, um bom exemplo de participante *online*, estando visível diariamente;
- ④ Esteja pronto para entrar em ação e estabelecer limites quando a participação for fraca ou estiver indo na direção errada;
- ④ Esteja pronto para telefonar para as pessoas que não estiverem participando, descubra por que não estão e traga-as de volta;
- ④ O mais importante de tudo: empenhe-se na criação de uma comunidade, incluindo os elementos humanos envolvidos no curso.

O intuito foi o de desenvolver um curso que privilegiasse essas estratégias dentro de um contexto colaborativo *online* e de um processo didático intercomunicativo.

1. Planejamento do curso

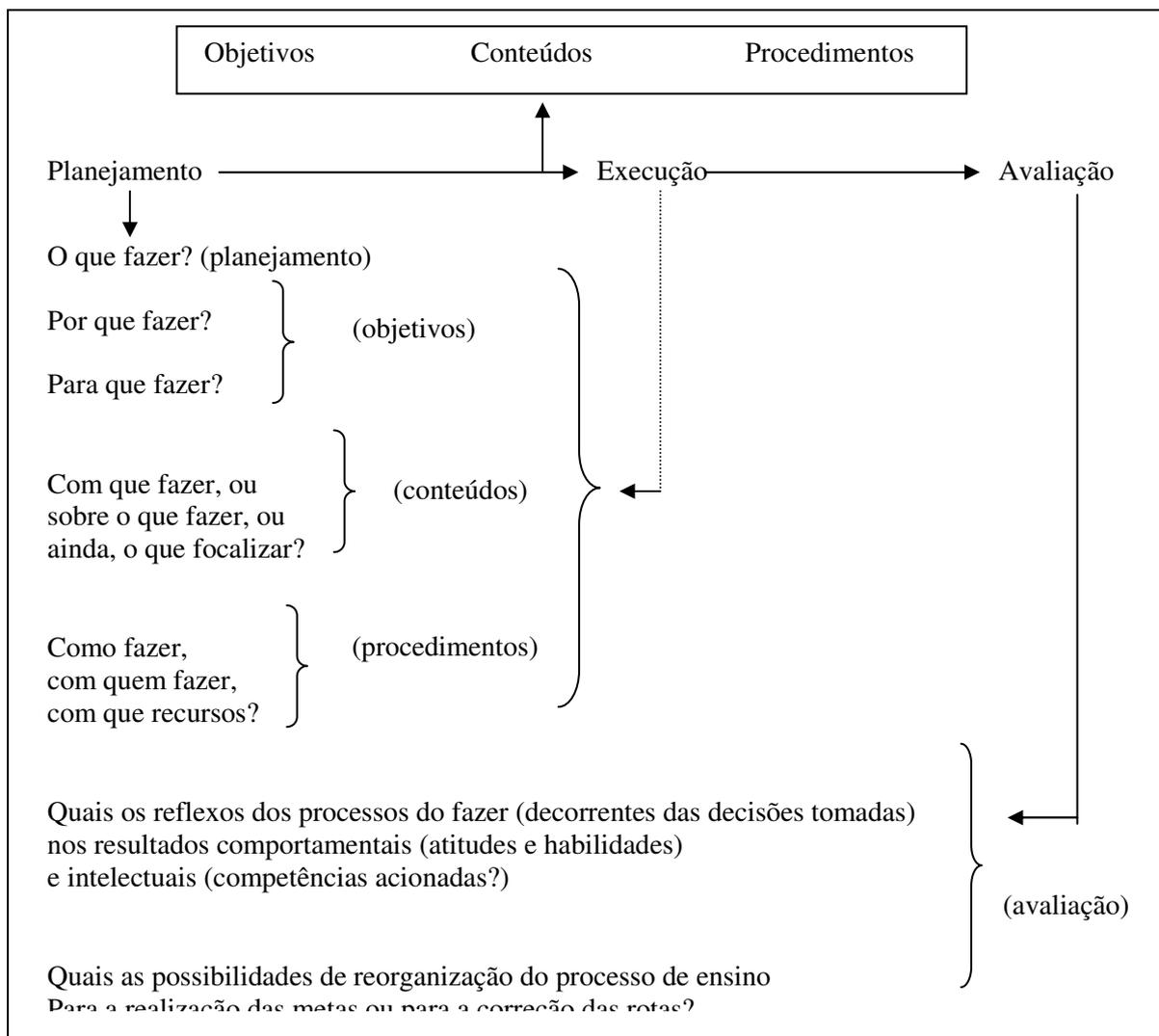
Por acreditar que o planejamento é um processo evolutivo, que se desenvolve numa seqüência dinâmica e progressiva, o referido curso seguiu a forma de planejamento em rede. Diferentemente do linear (em que o professor toma todas as decisões sozinho), no planejamento em rede - também conhecido como rizomático ou participativo - prevê-se a participação das pessoas envolvidas no projeto, nas decisões a serem tomadas sobre os caminhos que o curso deve seguir.

1.1 Tipos de planejamento

No tipo de planejamento linear prevalece a dicotomia professor ensina/aluno aprende. Segundo PENTEADO (2002), no planejamento linear existe duas rupturas: entre planejar e executar, e entre execução e avaliação.

Tais rupturas são conseqüências de um planejamento prévio solitário por parte do professor para planejar e executar, e um momento de convergência entre professor/aluno - execução e avaliação - com papéis estanques e perfis já cristalizados (Figura 6).

Figura 6 - Modo de atuação linear



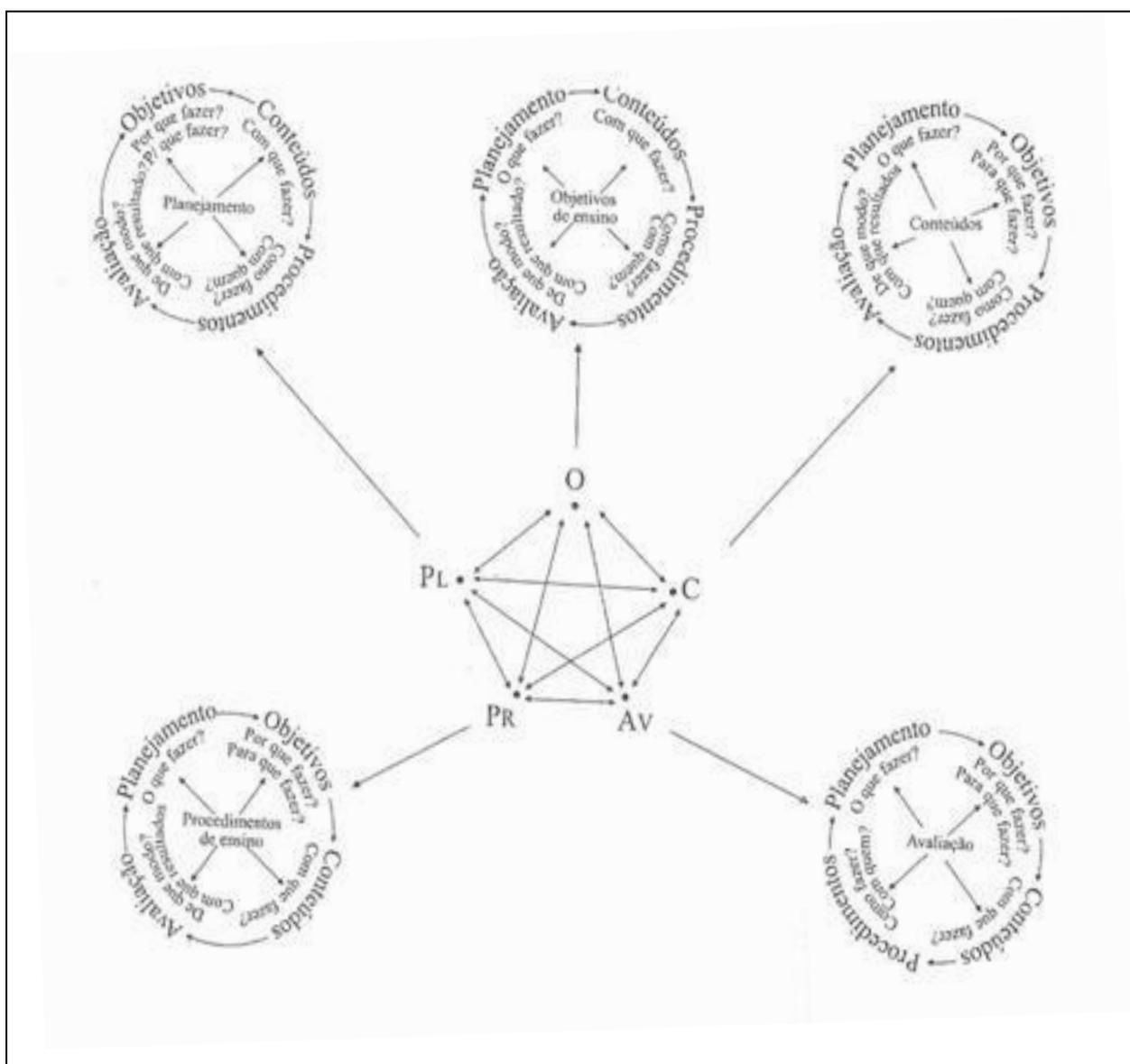
Fonte: Penteadó, 2002, p.42

O tipo de planejamento linear é muito utilizado em algumas formas de EAD via Internet. Cursos *online* em que os processos de criação e desenvolvimento são realizados por diferentes profissionais e cada um acompanha apenas uma das etapas do processo: o professor assume o papel de conteudista, o *designer* instrucional planeja e desenvolve e o tutor acompanha o curso.

Paradoxalmente, os cursos nos quais os futuros tutores do Sebrae-SP atuarão são desse tipo.

No planejamento em rede, “as instâncias decisórias do processo de ensino/aprendizagem não correspondem a espaços ou momentos distintos de trabalho. Imbricam-se umas nas outras, numa vivência processual” (Penteado, 2002, p.45).

Figura 7 - Modo de atuação em rede



Fonte: Penteado, 2002, p.46

Na figura acima,

cada uma das instâncias decisórias do processo ensino/aprendizagem é respectivamente, representada pelas letras **PL** (planejamento do ensino), **O** (objetivos de ensino), **C** (conteúdos de ensino), **PR** (procedimentos de ensino) e **AV**

(avaliação de ensino). Evidencia-se assim, numa tomada macroscópica, como as perguntas referentes a cada instância decisória estão sempre presentes em todas elas. O que permite, simultaneamente, unidade e flexibilidade do processo de ensino/aprendizagem e situa os sujeitos da educação em alternância de papéis”. (id., *ibid.*)

Com efeito, para o planejamento do “Curso de Capacitação de Tutores” foram realizadas diversas reuniões e atividades das quais participaram diretores, coordenadores e funcionários do Sebrae-SP e a equipe da SITE Educacional envolvida no projeto.

O curso planejado teve, assim, a colaboração de todos os envolvidos. Tornou-se um modelo personalizado adequado às especificidades do Sebrae-SP, às necessidades de formação dos tutores, às condições concretas de fluência tecnológica destes profissionais, ao tempo disponível, às tecnologias envolvidas e aos pressupostos teóricos-metodológicos do ensino colaborativo.

1.2 Modalidade, tipo de curso e objetivos

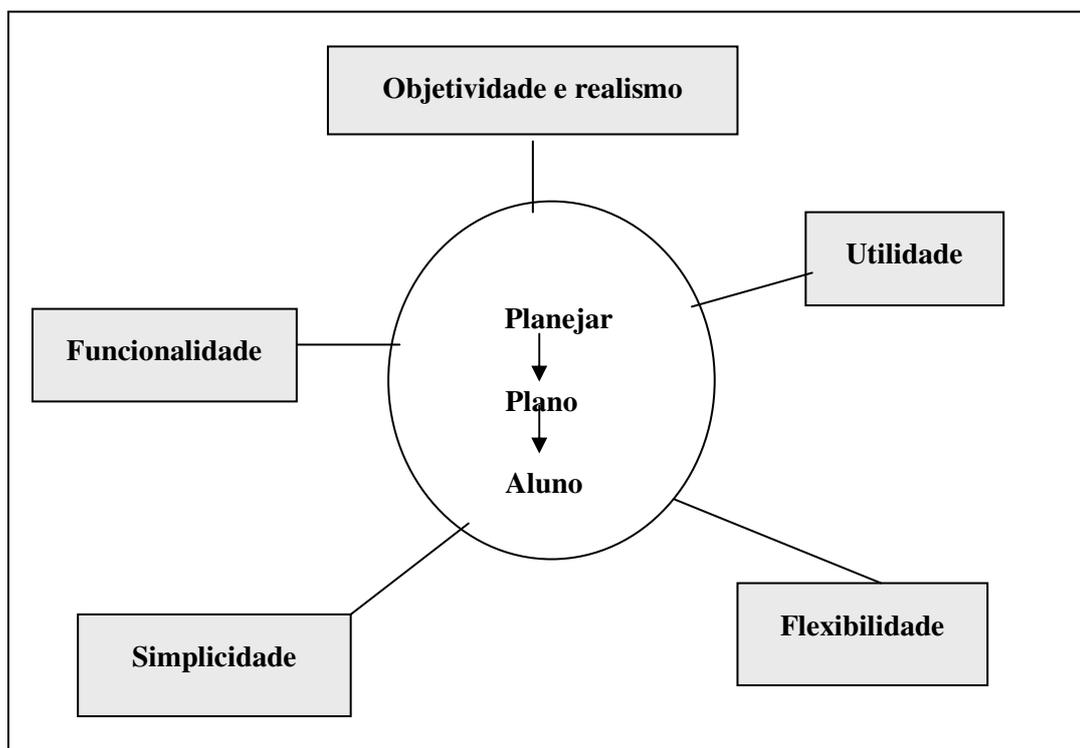
Segundo Libâneo, o processo didático é movido pela contradição existente entre “as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, atitudes e características sócio-culturais e individuais dos alunos” (1994, p.94). Por isso, “passar conteúdos” não é suficiente. É preciso instigar o aluno, aguçar a sua curiosidade apresentando tais conteúdos como problemas e desafios que suscitem e mobilizem a atividade.

Seguindo essa linha de pensamento, Menegolla e Sant’Anna afirmam que

planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque a educação não é um processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem, não lhe impondo diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação ajude o homem a ser criador de sua história. (2003, p.25)

Esses mesmos autores colocam que objetividade e realismo, utilidade, flexibilidade, simplicidade e funcionalidade são características de um plano de disciplina, ou plano de curso, centrado no aluno. Conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 8 - Características de um plano de disciplina



Fonte: Menegolla e Sant'Anna, 2003, p.67

Conforme mostra a figura, o plano deve expressar objetividade no que pretende atingir, a partir da realidade objetiva e concreta dos alunos, dos professores, da instituição, da comunidade e dos meios tecnológicos a serem utilizados. Isto significa que ele deve ser claro, simples, objetivo e viável para que, efetivamente, seja funcional para o professor e para os alunos. Todo plano que não possa ser mudado ou reestruturado, quando necessário, está fadado ao fracasso, portanto, ele também deve ser flexível. Os conteúdos necessitam de organização e integração de conceitos, conhecimentos e experiências em relação aos objetivos e interesses dos alunos. O que foi planejado só será válido se for algo importante e útil para o aluno.

Sobre a questão de flexibilidade do plano em curso *online*, Harasim afirma que,

uma aula dada inteiramente on-line demanda planejamento adicional, porque todo o conjunto de atividades precisa ser previsto antes do primeiro dia de aula. [...] Por outro lado, a natureza interativa da educação on-line proporciona uma flexibilidade que em muitos casos lembra as aulas presenciais. Informações e visões novas ou mudanças no projeto do curso podem ser introduzidas e acomodadas on-line. O currículo existente pode ser ampliado ou modificado pela incorporação de referências ou pela inclusão de informações novas. (Harasim *et alli*, 2005, p.223)

Assim como no planejamento de cursos presenciais, estabelecer objetivos, selecionar conteúdos e recursos também faz parte do planejamento de cursos *online*. No entanto, neste último estão presentes elementos próprios da modalidade a distância como, por exemplo: escolher o tipo de mídia para a realização do curso. Além disso, os processos de seleção de conteúdos, elaboração das atividades e da avaliação devem ser ligados aos pressupostos da EAD *online* e da abordagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem.

São muitas as mídias utilizadas em atividades educativas. Elas exigem tratamentos diferenciados para um mesmo conteúdo e diferentes situações (públicos, objetivos, tempo de duração do curso, etc.). Além desses, nos cursos realizados a distância cada suporte midiático tem cuidados e formas de tratamento específicas. Conforme Kenski,

cada tipo de mídia requer planejamento cuidadoso e que vai além da disponibilidade dos equipamentos e da definição de seu uso em determinada aula, ou não.

Planejar atividades de ensino que envolva o uso de mídias impressas (jornais e revistas, principalmente) é diferente, por exemplo, de pensá-las prevendo o uso do rádio, de programas televisivos, de vídeos e das mídias digitais mais avançadas como a Internet e as tele e videoconferências. (2005)

Uma das especificidades do planejamento de cursos a distância *online* é, portanto, a escolha e gestão das mídias. Este é um dos primeiros movimentos para a efetivação de um projeto de curso a distância, pois envolve uma série de reflexões e tomada de decisões que orientarão o projeto. “Articulado ao planejamento pedagógico, deve-se criar um plano para a definição e administração das mídias que serão utilizadas. Quanto maior for a articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta.” (id., *ibid.*)

Ainda segundo Kenski,

na definição dos equipamentos mediáticos para EAD *online*, uma das primeiras preocupações deve ser com o tipo de comunicabilidade que deverá ocorrer entre os usuários (professores, alunos e equipes técnicas e administrativas) durante os cursos.

Os parâmetros básicos que importam para a escolha de mídias para a realização de projetos em EAD envolvem, de maneira geral, os aspectos ligados à qualidade do processo pedagógico que será implementado, o custo e as condições de acesso tecnológico de todos os participantes do processo. Visando facilitar à análise de todas essas condições, é recomendável que as instituições realizem - junto com o projeto pedagógico dos cursos em EAD - um plano de mídias ou plano de comunicação. A formulação deste plano torna possível a compreensão, com maior nível de aprofundamento, de todo o escopo de ações que envolvem a inclusão das mídias na educação, de acordo com as especificidades dos cursos e os limites e disponibilidades da instituição (2005).

No caso do “Curso de Capacitação de Tutores”, a escolha das mídias principais - Internet e textos - foi definida na primeira reunião. A partir da apresentação de projetos de cursos a distância já realizados pela SITE Educacional, definiu-se também que o curso seria *online*, totalmente a distância e baseado na abordagem de ensino colaborativa. Como o Sebrae-SP não tinha nenhuma experiência anterior em Educação a Distância *online*, e não possuía LMS próprio, ficou a cargo da empresa contratada tanto a escolha do ambiente virtual de aprendizagem quanto os recursos internos (ferramentas/dispositivo) a serem utilizados no curso. No entanto, as escolhas eram apresentadas e justificadas ao cliente, passando pela aprovação deste.

A escolha do ambiente virtual é um fator que contribui de maneira fundamental para um resultado eficiente, pois alguns aplicativos permitem que o professor seja flexível e criativo, e outros impõem limites.

Segundo Palloff e Pratt,

[...] os participantes devem ser capazes de navegar facilmente pelo curso, baseando-se na apresentação visual do site. O site do curso e a possibilidade de navegar por ele com pouca ou nenhuma dificuldade devem diminuir a ansiedade do participante que, além de ser aluno do curso, está aprendendo a utilizar a tecnologia. Por isso, qualquer limitação presente no software deve ser considerada no momento em que o curso estiver sendo organizado.

[...] Quanto mais bem organizado o site do curso, mais fácil será a utilização da tecnologia por parte dos alunos. Se não encontrarem dificuldades com o uso das tecnologias, os alunos terão uma participação mais ativa no curso. (2002, p.133)

Com essas questões resolvidas, partiu-se para aquela que é considerada pela Didática a primeira etapa do planejamento de um curso: o conhecimento e análise das características da clientela (aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos). E a partir das necessidades do Sebrae-SP e do perfil do público-alvo, definiu-se, também em conjunto, o objetivo principal do curso: “ser um espaço teórico-prático para formação de tutores de cursos *online*”²⁹. Conforme Palloff e Pratt,

assim como em qualquer curso, o professor precisa começar com o fim em mente. O que queremos que nossos alunos aprendam quando interagem com o material desse curso? Que experiência os alunos levarão com eles ao concluí-lo? No curso *online*, o plano de ensino é deliberadamente mais aberto a fim de permitir que os alunos desenvolvam novas idéias, exercitem sua capacidade de pensar criticamente e saibam pesquisar. Os objetivos podem ser mais amplos, para que os alunos desfrutem de um curso sem direcionamentos predefinidos e com base em seus interesses e necessidades. Ao planejar um curso *online*, contudo, é ainda importante considerar os resultados esperados conforme o curso progride.

²⁹ Objetivo que consta no documento “Dinâmica do curso” disponibilizado aos alunos no primeiro dia do curso.

Elaborar os objetivos de um curso *online*, não é muito diferente de desenvolver os objetivos de um curso presencial. A diferença está na maneira como estruturamos o curso e o apresentamos no plano de ensino. (2002, p.116)

Decididas as questões de modalidade (curso *online*), tipo (totalmente a distância) e objetivo principal, tomaram-se como base para o planejamento das outras etapas do curso, os referenciais educacionais do Sebrae³⁰, a pesquisa bibliográfica na área da EAD *online*, a vivência e experiência da equipe SITE Educacional e o princípio de “que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p.14, grifos do autor).

1.3 Delimitação dos conteúdos

Selecionar os conteúdos a serem abordados em um curso significa tomar a decisão sobre o que ensinar, ou seja, considerar qual o escopo da matéria que se quer apresentar. Dependendo da área, o crescimento do conhecimento torna as decisões difíceis e delicadas para determinar o detalhamento, a amplitude e a profundidade de cada tópico. Entretanto, Libâneo, em consonância com um dos itens da teoria de mediação pedagógica proposta por Gutiérrez e Prieto (partir da realidade e fundamentar-se na prática do estudante), afirma que não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos. “Os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente”. (1994, p.128)

Haidt (2004) propõe o estabelecimento dos seguintes critérios para a seleção dos conteúdos: validade, utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento do aluno e flexibilidade.

No que diz respeito à validade, deve haver uma relação clara e nítida entre os objetivos a serem atingidos com o ensino e os conteúdos trabalhados. Isto quer dizer que os conteúdos devem estar adequados e vinculados aos objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, em primeiro lugar, os conteúdos são válidos quando estão inter-relacionados com os objetivos educacionais propostos.

³⁰ “Os referenciais educacionais do Sebrae” é um texto que “contém diretrizes básicas para os profissionais que trabalham com educação no SEBRAE – gerentes, consultores, técnicos, prestadores de serviços e parceiros, constituindo-se em um balizamento para sua atuação.” (Sebrae, p. 2)

Em segundo lugar, os conteúdos são válidos quando há uma atualização dos conhecimentos do ponto de vista científico. O conhecimento humano amplia-se cada vez mais e a ciência revisa constantemente suas generalizações e teorias. Assim, é necessário o ajuste na programação do curso, incorporando os conhecimentos mais atualizados da ciência.

O critério de utilidade está presente quando há possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações novas. Os conteúdos são considerados úteis quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas, e quando têm valor prático ajudando-os na vida cotidiana a solucionar seus problemas e a enfrentar as situações novas.

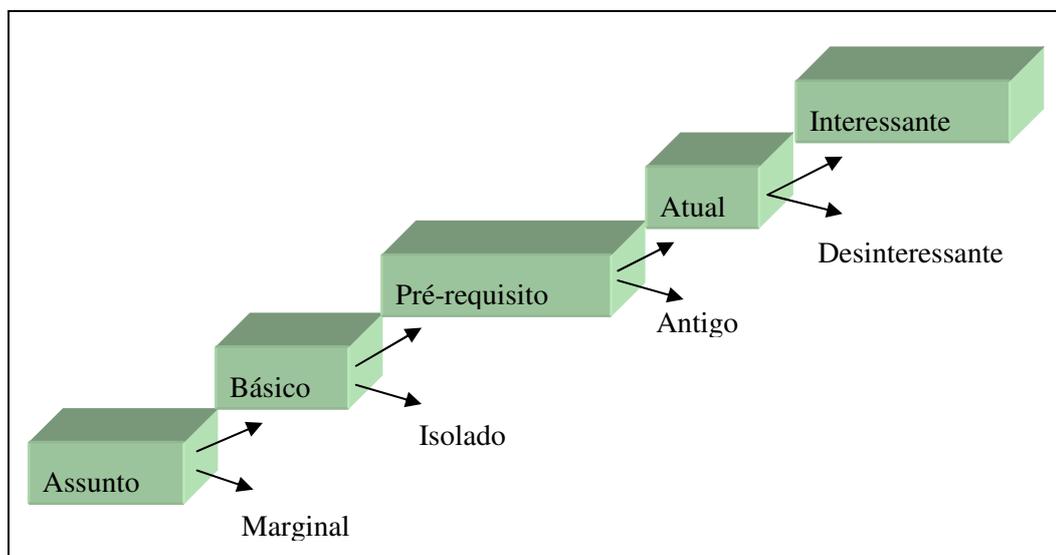
Um conteúdo será significativo e interessante para o aluno quando estiver relacionado às experiências por ele vivenciadas. Por isso, é importante relacionar, sempre que possível, os novos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos com suas experiências e conhecimento anteriores, fazendo uma ponte para ligar o já conhecido ao novo e ao desconhecido.

O conteúdo selecionado deve respeitar o grau de maturidade intelectual do aluno e estar adequado ao nível de suas estruturas cognitivas. Os conteúdos a serem assimilados devem corresponder às aprendizagens essenciais e desejáveis, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, de acordo com sua fase evolutiva e com os interesses que o impelem à ação.

O critério de flexibilidade será atendido quando houver possibilidade de fazer alterações nos conteúdos selecionados, suprimindo itens ou acrescentando novos tópicos, a fim de ajustá-los ou adaptá-los às reais condições, necessidades e interesses do grupo de alunos.

Uma vez os conteúdos selecionados, é preciso adequá-los ao tempo de duração do curso. Para tanto, no “Curso de Capacitação de Tutores”, fez-se uso de um esquema que trabalha por tópicos e visa facilitar o processo.

Figura 9 – Processo de adequação conteúdo X tempo de curso*



De acordo com o proposto no esquema, uma vez definidos os assuntos (tópicos) deve-se verificar o que neles é básico ou marginal, em outras palavras, deve-se buscar resposta à seguinte questão: “quais informações são principais, mais importantes, mais relevantes?”. As respostas, automaticamente, passam a pertencer ao item básico. Do que é considerado básico, verifica-se o que é pré-requisito para o aluno saber no curso, e o que é conhecimento isolado (aquele que pode ser adquirido por outras fontes). Do que é considerado pré-requisito, separam-se as informações e conhecimentos mais atuais das mais antigas - uma vez que, talvez, o tempo do curso não seja suficiente para contextualizar o tema minuciosamente. Do conteúdo atual, seleciona-se o que realmente é interessante ao curso e aos objetivos propostos, e o que pode ser aprendido pelo aluno em um outro momento.

De acordo com Krasilchik³¹, o rigor a ser usado nesses cinco passos, ou seja, o quanto é necessário cortar do conteúdo definido inicialmente, tem relação direta com o tipo de curso, o tempo de duração e a modalidade escolhida para o mesmo.

Resolvido o conteúdo real do curso, apresentou-se o problema da organização dos tópicos. Ainda segundo KRASILCHIK (1998), existem alguns critérios possíveis: ir do geral

* O esquema descrito foi apresentado pela Profª Drª Myriam Krasilchik em aula ministrada na disciplina EDM 5791-3 - Metodologia do Ensino Superior, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, no primeiro semestre do ano de 2006.

³¹ Em aula ministrada na disciplina EDM 5791-3 - Metodologia do Ensino Superior, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, no primeiro semestre do ano de 2006.

para o particular; do simples para o complexo; do próximo para o distante; da parte para o todo.

Haidt (2004) propõe três critérios orientadores básicos para a organização dos conteúdos: a continuidade, a seqüência e a integração. A continuidade refere-se ao tratamento de um conteúdo, repetidas vezes, em diferentes fases de um curso. A seqüência está relacionada com a continuidade, mas a transcende. Ela possibilita que os tópicos sucessivos de um conteúdo partam sempre dos anteriores, aprofundando-os e ampliando-os progressivamente. A integração, por sua vez, está ligada à ordenação horizontal e se refere ao relacionamento entre as diversas áreas do currículo, visando garantir a unidade do conhecimento.

Além desses critérios, há dois princípios básicos que necessitam ser considerados na ordenação dos conteúdos: o lógico e o psicológico.

Ordenar conteúdos, de acordo com o princípio lógico, é estabelecer relações entre seus elementos, tais como são vistas por um especialista na matéria. Por outro lado, organizar os conteúdos, segundo o princípio psicológico, é indicar as relações, tais como podem aparecer ao aluno.

Com os conteúdos selecionados e organizados para o “Curso de Capacitação de Tutores”, fez-se uso do recurso de mapeamento de conteúdos e atividades. Tal recurso objetiva facilitar a visualização dos conteúdos já estruturados e respectivas estratégias. Para tanto, o mapeamento de conteúdo é dividido em tema principal (nome do tópico), subtemas (que assuntos serão tratados neste tópico), objetivos, conteúdo, material de apoio e bibliografia a ser utilizada (anexo A). E o mapeamento das atividades dividiu-se em tema principal, atividades, tipo de interação, avaliação e duração (anexo B).

Mapeamentos deste tipo oportunizam a retomar, reorganizar e esquematizar relações necessárias e fundamentais, que derivam da própria estrutura do conteúdo. Facilitam, ainda, a tarefa de encontrar um modo mais claro e funcional para apresentar os conteúdos aos alunos.

Com base nesses procedimentos, foi elaborado um currículo de curso com temas considerados fundamentais à formação de profissionais que pretendem atuar no ensino *online* como tutores.

Esse currículo foi submetido à aprovação do Sebrae-SP. Uma vez aprovado, o curso foi planejado e desenvolvido para ter duração total de 33 horas divididas em um módulo inicial de ambientação e seis módulos temáticos, conforme apresentado na tabela 7.

Tabela 7 - Módulos do curso

Módulos
Ambientação <i>online</i>
Módulo 1: Educação a Distância via Internet
Módulo 2: Ambientes Virtuais de Aprendizagem
Módulo 3: Ensinar e Aprender a Distância
Módulo 4: Papéis de Tutores e Alunos na EAD via Internet
Módulo 5: Interação e Comunicação em EAD via Internet
Módulo 6: <i>Feedback</i> e Gerenciamento do Tempo de Tutoria em EAD

Com exceção do módulo inicial (Ambientação *online*), com duração de três horas, todos os outros foram previstos para cinco horas de dedicação. Foram planejadas atividades semanais correspondentes a cinco horas de empenho dos alunos. Cada módulo de cinco horas correspondeu a uma semana, ou seja, cada hora de curso equivalia a uma hora de dedicação do aluno. O planejamento foi realizado, portanto, idealizando que os alunos dispusessem de, pelo menos, uma hora diária de dedicação ao curso.

1.4 Elaboração dos materiais

PALLOFF e PRATT (2002) relatam que muitos professores, erroneamente, pensam que lecionar *online* envolve mudança curricular. Entretanto, os autores ressaltam que não é o currículo que muda, mas sim a *pedagogia*. “A criação de um curso *online* eficiente envolve uma mudança de paradigma, referente ao modo de apresentação do material do curso”. (ibid., p.115)

Em cursos presenciais é o professor quem atua como mediador pedagógico entre a informação oferecida e a aprendizagem dos alunos. Na EAD *online*, esta mediação acontece por meio dos textos e outros materiais colocados à disposição no ambiente virtual. Supõe-se, então, que esses recursos sejam pedagogicamente diferentes daqueles utilizados em cursos presenciais. De acordo com Gutiérrez e Prieto, “a diferença passa inicialmente pelo tratamento dos conteúdos, que estão a serviço do ato educativo. [...] De outra forma, não interessa uma informação em si mesma, mas uma informação mediada pedagogicamente.” (1994, p. 62)

Ainda, segundo esses autores, “há propostas tradicionais de educação a distância nas quais o texto básico é tratado sem nenhuma concessão ao leitor, pensando exclusivamente no desenvolvimento de um conteúdo programático. Depois, com a sugestão de alguns exercícios e de alguns guias didáticos, pretende-se cumprir o objetivo. Quer dizer, a proposta pedagógica é externa ao texto”. (id., ibid.)

Com a seleção e organização dos conteúdos, foram produzidos quatorze textos utilizados nos seis módulos do curso. Quatro foram textos escritos por mim. Três foram escritos por mim e pela Prof^a Vani Kenski. Um dos textos é de autoria do próprio Sebrae. E os outros seis foram adaptações realizadas a partir de textos considerados importantes para tratar dos assuntos propostos.

Entendo-se que os materiais disponíveis aos alunos em um curso a distância *online* devem proporcionar interlocução entre professor e alunos, trabalhou-se com a concepção de mediação pedagógica como “o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”. (id., ibid.)

Como já apresentado no capítulo 2 desta investigação, GUTIÉRREZ e PRIETO (1994) definem três fases de mediação pedagógica para a elaboração dos materiais:

- ④ *Tratamento com base no tema*: o autor do texto faz uso de recursos pedagógicos para tornar a informação acessível, clara e bem organizada.
- ④ *Tratamento com base na aprendizagem*: desenvolve os procedimentos mais adequados para que a auto-aprendizagem converta-se num ato educativo.
- ④ *Tratamento com base na forma*: refere-se aos recursos expressivos postos em jogo no material: diagramação, tipos de letras, ilustrações, entre outros.

No “Curso de Capacitação de Tutores”, o tratamento com base no tema é presente, pelo fato de que os materiais³² foram escritos, pensando-se nas pessoas que os leriam. Em outras palavras, os textos foram redigidos para os alunos como forma de potencializar a intercomunicação didática. Para isto, procurou-se adequar a linguagem a uma forma de conversação (HOLMBERG, 1988) que tinha como objetivo explicar e/ou esclarecer o assunto abordado. Como se tratava de um curso de capacitação para tutoria, e, segundo informações do Sebrae-SP, nenhum dos alunos tinha experiência em trabalhar com EAD *online*, no intuito de contextualizar o máximo possível o tema com a realidade deles, o texto explicativo trazia como complementação situações exemplos.

No tratamento com base na aprendizagem está a “interlocução como base do ato educativo” (Gutiérrez e Prieto, 1994, p. 81). Dentro deste entendimento, os textos foram escritos com a consciência de que eram apenas apoio ao trabalho, ou seja, sozinhos não realizariam o ato pedagógico. Eles representavam o primeiro elo do processo de conhecimento sobre um determinado assunto. Continham os conceitos principais que por meio das atividades e das interações *online* foram trabalhados com maior aprofundamento.

O tratamento com base na forma foi realizado a partir de imagens que recuperassem a identidade visual do Sebrae-SP junto aos alunos. Algumas figuras já lhes eram familiares, pois são usadas pela instituição nas apostilas de seus cursos - como, por exemplo, a de “Estudo de Texto” (figura 10) colocada no início de cada leitura. Outras imagens foram incluídas como ilustrativas sobre um determinado assunto, mas sempre procurando fazer relação da imagem com o conteúdo do texto. Todos os textos foram elaborados para serem de

³² Utiliza-se aqui o termo “materiais” para falar de tudo aquilo que é disponibilizado ao aluno em diferentes linguagens (escrita e imagética); texto de início dos módulos, descrição das atividades, textos de conteúdo, materiais de apoio, apresentações, etc.

leitura rápida e simples. A maioria tem entre três e quatro páginas, apenas três textos têm entre cinco e seis páginas. Isso porque se considerou, no planejamento, a quantidade média de páginas a serem lidas em uma hora de dedicação, considerando que a participação semanal dos alunos correspondia a cinco horas e exigia, ainda, contribuição nos fóruns e realização das atividades individuais e em grupo.

Figura 10 – Estudo de texto



Esse cuidado com o tamanho do texto foi tomado com base nas experiências em outros projetos de cursos de Educação a Distância *online*, já realizados pela SITE Educacional. Neles foi possível constatar que, principalmente, para cursos de educação não formal como o “Curso de Capacitação de Tutores”, o ideal é que os textos sejam curtos, objetivos, comunicativos e com linguagem de fácil entendimento para que a leitura flua de forma atraente e não enfadonha.

Nesse sentido, os próprios textos são trabalhados de forma econômica, maximizando o espaço com os principais conceitos e idéias essenciais para informação, reflexão, posicionamento crítico e provocação.

1.5 Atividades

O planejamento e desenvolvimento do curso procuraram garantir aos futuros tutores a mais ampla vivência em um ambiente virtual de aprendizagem. As atividades³³ do “Curso de Capacitação de Tutores” foram elaboradas de forma que os alunos adquirissem conhecimento sobre o tema proposto em cada módulo; conhecessem o máximo possível de ferramentas/dispositivos comunicacionais disponíveis no LMS; experimentassem situações

³³ Todas as atividades elaboradas para o “Curso de Capacitação de Tutores” estão descritas no item 2 - Estrutura do curso: Os módulos.

diversas em que essas ferramentas/dispositivos são possíveis de serem utilizadas; e vivenciassem situações individuais e coletivas, em atividades colaborativas.

Das várias estratégias pedagógicas possíveis de utilização em um processo de ensino-aprendizagem, “a opção por um modelo depende do conteúdo em questão e do projeto do curso, mas todas as estratégias são mais bem-sucedidas quando as estruturas e os papéis são bem definidos e a informação acessada é relevante a uma tarefa de aprendizagem específica” (Harasim *et alli*, 2005, p.165).

As atividades foram elaboradas para as finalidades deste curso e de acordo com o perfil dos alunos. Em cada uma delas foram tomados os cuidados de mediação pedagógica citados anteriormente. O objetivo foi o de lhes oferecer conhecimentos teóricos e uma base de experiência que lhes facilitasse o desempenho posterior, como tutores.

A elaboração de atividades centradas no aluno, como a interação entre colegas e os trabalhos em grupo, baseia-se nos princípios colaborativos de ensino que, como Palloff e Pratt explicam, “quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes” (2002, p.141).

Algumas das atividades individuais e em grupo (sempre com o intuito da colaboração), foram propostas em todos os módulos como, por exemplo, a contribuição para o glossário do curso e as discussões no fórum. Outras eram específicas sobre o tema principal do módulo.

1.6 Formas de avaliação

A forma de avaliação, trabalhada no “Curso de Capacitação de Tutores”, fundamentou-se na visão de que a avaliação é um processo que acompanha toda a trajetória das atividades de ensino, sejam presenciais ou a distância.

Por meio das informações fornecidas pela equipe do Sebrae-SP, durante o planejamento do curso fez-se uso da avaliação diagnóstica, como elemento capaz de proporcionar o recolhimento de dados fundamentais para apoio ao planejamento de um curso que admita flexibilidades, reconfigurações, encaixes e revisões. Ao obter subsídios sobre o universo educacional do curso, surgem quadros mais nítidos das possibilidades que podem ser

exploradas nas atividades, durante todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2006)

Em conjunto com a avaliação diagnóstica, outra forma avaliativa também foi usada: a formativa. Essa modalidade de avaliação caracteriza-se pela ocorrência continuada e processual, permeando toda a estratégia pedagógica do curso.

Ao acompanhar a ação de ensinar e de aprender, permite verificar a compatibilidade entre os objetivos direcionadores do processo de ensino-aprendizagem e os resultados efetivamente alcançados. [...] Contextualizada, essa avaliação fornece feedbacks aos alunos e professores para suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem, de forma a garantir a qualidade. Ao contrário dos procedimentos avaliativos classificatórios, eminentemente coletivos e generalizantes, a avaliação formativa não procura meramente sancionar os erros, mas compreender suas ocorrências e causas, possibilitando ações pedagógicas consistentes, visando auxiliar a aprendizagem. (ibid., p.81)

As informações sobre a forma de avaliação do “Curso de Capacitação de Tutores” foram disponibilizadas aos alunos, quando do seu início, pelo documento “Dinâmica do Curso”. Nele foi explicado que o processo de avaliação seria contínuo - desde o primeiro acesso até o último.

Por se tratar de um curso que fazia parte de um processo seletivo, e, portanto, precisava-se quantificar o desempenho dos alunos, decidiu-se que a cada semana os participantes poderiam alcançar, no máximo, dez pontos obtidos através da realização das atividades propostas. Tal avaliação levou em consideração os seguintes critérios:

- ④ A realização das atividades (individuais e em grupo);
- ④ O cumprimento dos prazos;
- ④ O aproveitamento dos conteúdos (verificado através das participações nos debates via fórum e/ou *chat* e pelo desenvolvimento das atividades propostas);
- ④ Participação no curso de forma geral (acesso constante ao curso, participação individual, colaboração com o grupo, interesse, criatividade, criticidade, etc.);
- ④ Interação com o grupo e com a professora;
- ④ Uso da netiqueta³⁴;
- ④ Escrita correta;

³⁴ O conjunto de regras de etiqueta (comportamento/forma de comunicação escrita) na Internet é chamado de Netiqueta. Estas regras refletem normas gerais para a boa convivência dos usuários da rede.

- ⓐ Tempo de resposta;
- ⓑ Objetividade nas colocações;
- ⓒ Capacidade de se fazer entender num texto conciso e coerente;
- ⓓ Capacidade em articular a sua colocação com as mensagens já postadas.

Todos esses critérios de avaliação foram pensados em conjunto pelas duas equipes - SITE Educacional e Sebrae-SP.

1.7 Validação do curso

A validação do curso aconteceu em dois momentos: no primeiro ela foi realizada por outras pessoas da equipe da SITE Educacional. Num segundo momento, o curso - já no LMS “Web Ensino” - foi apresentado às pessoas do Sebrae-SP envolvidas no projeto e ficou à disposição para testes durante uma semana. Ao final deste período algumas sugestões de melhoria foram apresentadas.

GUTIÉRREZ e PRIETO (1994) sugerem alguns critérios para validação de um curso a distância: clareza-compreensão; reconhecimento e identificação cultural; capacidade narrativa-beleza e formato.

O critério de clareza-compreensão considera aspectos como quantidade de informação, sua coerência ao longo do texto, o grau de dificuldade na compreensão ligada, por exemplo, à linguagem. O de reconhecimento e identificação cultural relaciona-se com as representações da proximidade mais imediata dos alunos. Esse critério faz bastante sentido em cursos auto-instrucionais, por exemplo, quando no material utilizam-se muitas imagens e, às vezes, personagens. O critério de capacidade narrativa-beleza refere-se à fluidez da mensagem, sua relação com os sentidos, uma situação que merece ser refletida para buscar soluções, etc. E o critério de formato refere-se ao uso de recursos verbais e visuais por meio da diagramação e a letigrafia (tamanho e disposição de letras).

O curso foi validado de acordo com esses critérios e as alterações propostas pelas duas equipes foram acatadas.

2. Estrutura do curso: os módulos

A partir da avaliação positiva do Sebrae-SP na validação do curso, ele foi implementado, e teve início no dia 29 de maio, finalizando em 13 de julho de 2006, com carga horária total de 33 horas e duração de 45 dias corridos.

O conteúdo dos módulos descritos a seguir foi elaborado com temas considerados fundamentais à capacitação de profissionais para a tutoria em cursos *online*.

Esta parte do trabalho é dedicada à descrição formal do curso, apresentando o objetivo de cada módulo, as atividades propostas em cada um deles, os assuntos abordados como tema principal e a importância de tais assuntos para a capacitação de tutores.

2.1 Ambientação *online*

Este módulo inicial foi elaborado com o objetivo de familiarizar os alunos com o ambiente virtual de aprendizagem “Web Ensino”, para diminuir o máximo possível as dificuldades tecnológicas.

É na ambientação *online*, que os alunos são convidados a conhecer os demais participantes e explorar o ambiente para que, ao iniciar o primeiro módulo de conteúdo, as ferramentas/dispositivos disponíveis já sejam totalmente conhecidas. Essa medida facilita que os alunos possam dedicar-se ao curso de forma mais fluente e tranqüila, preocupando-se com o conteúdo para aprendizagem e não com a tecnologia.

Já no primeiro dia de curso foi disponibilizado o texto “Dinâmica do Curso” aos alunos. Este documento apresentou as diretrizes de funcionamento do curso, bem como várias informações para uma boa participação dos alunos. Os tópicos abordados foram os seguintes:

- *Equipe responsável pelo curso*: trouxe o nome da professora e da coordenadora do curso.
- *Objetivo*: apresentou o objetivo principal definido para o curso.
- *Como participar*: informou que quinta-feira seria o dia de início e encerramento dos módulos; que existiriam atividades individuais e em grupo; o número de horas de dedicação necessárias ao curso; a necessidade de possuir instalado no computador determinados *softwares* como, por exemplo, o Adobe Reader, etc.

-  *Ferramentas do ambiente do curso*: mostrou o caminho a ser percorrido para acessar o manual do LMS, a fim de que os alunos pudessem obter informações detalhadas sobre cada ferramenta/dispositivo.
-  *Cronograma e conteúdo*: apresentou uma tabela com os temas principais de cada módulo e os dias correspondentes a cada um deles.
-  *Avaliação*: informou que o processo de avaliação seria contínuo e que a cada semana seriam atribuídos pontos pela realização das atividades propostas, tomando-se como base alguns critérios (conforme apresentado no item 1.4 deste capítulo).
-  *Lista de participantes*: informou o nome e o *e-mail* pessoal de cada um dos participantes do curso.

Segundo Palloff e Pratt,

é extremamente importante começar a aula com diretrizes claras, que visem a uma participação aceitável. Tais diretrizes são, em geral, apresentadas juntamente com o plano de ensino e com o roteiro do curso, como um modo de criar uma estrutura para ele. Além disso, as diretrizes do curso podem ser utilizadas como o primeiro item para discussão. Aprendemos que sem estabelecer diretrizes claras, o curso não transcorrerá bem. Os participantes podem não entender aquilo que consideramos claro e damos como certo. Por exemplo, dizer que os participantes devem conectar-se duas vezes por semana é algo que não diz nada sobre o que se espera que façam durante a sessão online. (2002, p.120)

Também, nesses dias iniciais do curso, costuma-se resolver problemas técnicos como, por exemplo: problemas de acesso ao ambiente (recebimento de senha e *login*), impossibilidades de acesso ao texto proposto (o aluno não ter instalado o *software* Adobe Acrobat Reader no computador), saber onde clicar (quais opções do menu principal) para encontrar textos, atividades, materiais de apoio, etc.

2.1.1 Conteúdo e atividades da ambientação online

Nesse primeiro momento foi disponibilizado na área Biblioteca do LMS, um texto sobre Netiqueta para que algumas regras da boa convivência num ambiente virtual se tornassem conhecidas de todos.

A netiqueta diz respeito às regras de comportamento nas comunicações via redes. Em cursos a distância, ela costuma ser um dos primeiros materiais a ser publicado para que todos

os participantes tomem conhecimento das regras e as adotem no decorrer do curso, pois demonstrar cortesia *online* é fundamental.

Segundo Harasim,

a netiqueta relativa à dinâmica do grupo abrange as questões de construção e manutenção de um senso de comunidade on-line. A atmosfera positiva pode reduzir a ansiedade em torno da comunicação on-line e contribuir para um ambiente agradável. Para criar uma boa atmosfera os alunos devem:

- Chamar os colegas pelo primeiro nome ou pelo apelido;
- Responder às mensagens prontamente;
- Utilizar frases de reforço (por exemplo, “Boa idéia!” ou “Obrigado pelas sugestões”);
- Personalizar as observações;
- Evitar comentários hostis ou lacônicos e jamais empregar palavras grosseiras, sexistas ou racistas;
- Mostrar bom humor;
- Promover a cooperação, oferecendo assistência e apoio aos outros participantes e compartilhando idéias. (Harasim *et alli*, 2005, p.264-5)

As atividades elaboradas para esse módulo introdutório foram: a leitura do texto, a participação no fórum, o preenchimento do perfil com os dados de cada aluno, a contribuição com o glossário do curso e a leitura do texto “Dinâmica do Curso”, disponibilizado como material de apoio.

Como as regras de convivência num ambiente virtual são muitas, e, na maior parte das vezes, desconhecidas dos participantes do curso, foi proposta uma atividade de discussão sobre a netiqueta. Tal atividade além de proporcionar a reflexão sobre o tema, possibilita aos alunos explorarem e se familiarizem com a ferramenta/dispositivo fórum e iniciarem o processo comunicativo do curso.

O preenchimento do perfil é o momento em que os alunos se apresentam no curso. Os diversos ambientes virtuais de aprendizagem existentes apresentam diferentes áreas de apresentação para os participantes. No caso desse curso, o LMS “Web Ensino” disponibiliza para o preenchimento informações sobre: nome; data de nascimento; cidade onde reside; e-mail; telefone; endereço; como gostaria de ser chamado no curso; horário mais comum de acesso; minicurriculo; interesses / *hobbies*; local de trabalho; cargo; e foto.

Figura 11 - Apresentação Pessoal

Dados pessoais

Nome: Adriana Clementino

Nascimento: 18/05/1970

Estado: São Paulo

E-mail: sebraesp@siteeducacional.com.br

Telefone: -

Endereço: -

Como gostaria de ser chamado no curso: Adriana

Horário mais comum de acesso: vários

Minicurrículo:
Olá pessoal, começando pelas coisas mais sérias: sou graduada em Adm. Empresas com Ênfase em Informática, fiz pós-graduação (especialização) em Adm. de Bancos de Dados, sou mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP.

Atuei durante, mais ou menos, 10 anos na área de desenvolvimento de sistemas (Informática), mas nos últimos anos optei pela Educação.

Interesses/Hobbies:
Agora falando das outras coisas boas da vida; adoro sair p/ happy-hours c/ os amigos, amo viajar p/ conhecer novos lugares e culturas, sempre que possível vou ao teatro e frequentemente ao cinema, adoro ouvir músicas, ler e quase sempre passo o fim de semana na praia de Camburi (litoral norte de São Paulo) com o maridão e rodeada de amigos.

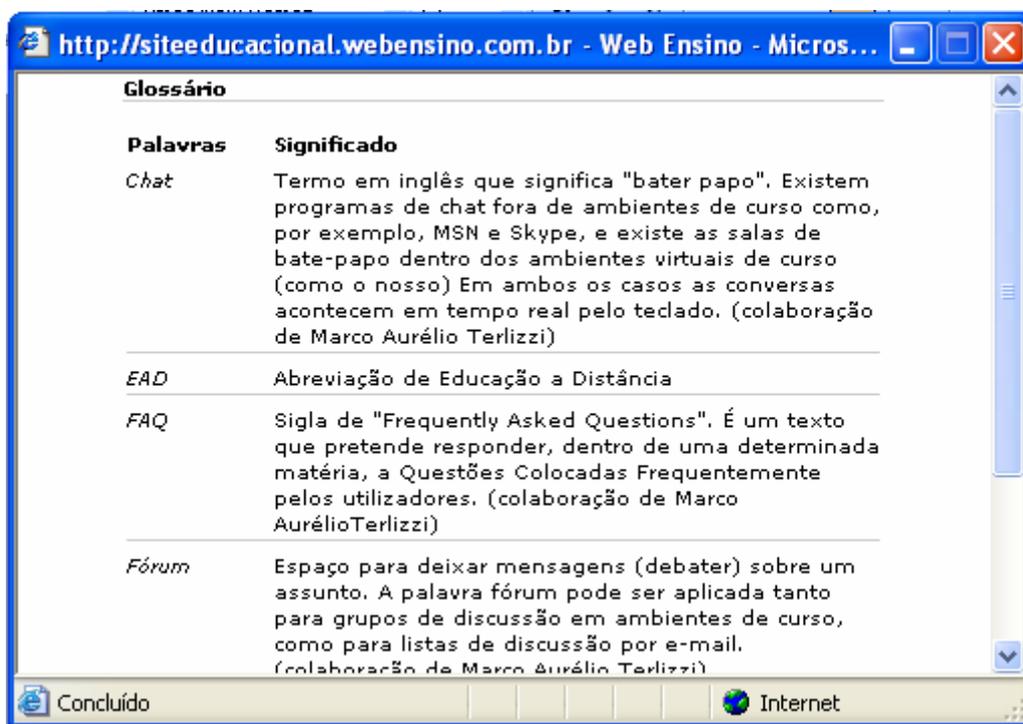
Sou casada, não tenho filhos (pelo menos por enquanto), mas tenho várias sobrinhas (5 mulheres) lindas que eu curto muito.

PALLOFF e PRATT (2002) afirmam ser importante começar o curso pelas apresentações pessoais para dar aos alunos a oportunidade de se conhecerem.

O Glossário é uma ferramenta/dispositivo importante de ser utilizada em cursos cujo público vem de diferentes áreas de formação e atuação. Por meio dela cria-se um “dicionário” de termos e expressões próprias da área estudada.

Essa atividade é iniciada pela professora com dois ou três termos relacionados aos temas estudados e conta com a contribuição dos alunos. O crescimento constante da lista é uma forma de garantir o compartilhamento de informações entre os participantes do curso, e, uma vez conhecendo o significado dos termos e expressões, que haja consenso no entendimento deles.

Figura 12 - Tela do Glossário no ambiente “Web Ensino”*



A atividade de leitura do texto “Dinâmica do Curso” foi informada como obrigatória, uma vez que em tal texto estão dispostas todas as informações a respeito do curso.³⁵

2.2 Módulo 1: Educação a Distância via Internet

Como a maioria dos alunos não possuía qualquer vivência e experiência com cursos a distância via Internet, e principalmente, como o foco do curso era a capacitação de profissionais para trabalhar com EAD *online*, a elaboração deste primeiro módulo visou introduzir e contextualizar os alunos no tema Educação a Distância.

Essa contextualização é considerada importante na capacitação de tutores para que eles tenham ciência de que a EAD não é uma modalidade de ensino nova, e conheçam o que já foi realizado por meio dela no país e no mundo. O fato de o tutor não ter grandes responsabilidades na criação do curso no qual irá atuar, não quer dizer que é aceitável ele ser

* Nesta tela de exemplo são apresentados termos enviados por apenas um aluno.

³⁵ No item 2.1 deste capítulo foi descrito o conteúdo do texto “Dinâmica do curso”.

uma pessoa descontextualizada, e, talvez, até ingênua com relação àquilo que está se propondo fazer.

2.2.1 Conteúdo e atividades do módulo 1

O conteúdo deste módulo foi trabalhado a partir de três textos. O primeiro referiu-se, de forma sintética, aos principais momentos que caracterizam a história da Educação a Distância no Brasil e no mundo. O segundo abordou o conceito de EAD mediada por computador. E o terceiro trouxe os diferentes tipos de cursos a distância.

Todos foram disponibilizados na área Biblioteca do LMS e foram a base fundamental para as outras atividades.

O primeiro texto mostra que a Educação a Distância não é uma modalidade de ensino recente, que nasceu com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mais precisamente com a Internet. Foram apresentadas informações que mostraram que essa modalidade de ensino já é bastante antiga, tanto em outros países quanto no Brasil.

O segundo texto apresenta conceitos de Educação a Distância mediada por computador, e o terceiro, apresentou diferentes modelos de cursos em EAD, desde o mais tradicional (por correspondência) até os mais atuais, via Internet, e as características das diferentes modalidades de cursos.

Dois fóruns foram propostos para refletir e discutir sobre as leituras da semana. Um sobre a história da Educação a Distância e outro sobre o conceito de EAD mediada por computador.

Segundo Christiansen e Dirkinck-Homfeld, a atividade colaborativa “faz com que um grupo de alunos formule um objetivo comum para o seu processo de aprendizagem, permite que os alunos usem problemas, interesses ou experiências pessoais motivadoras como uma espécie de trampolim, considera o diálogo como uma maneira fundamental de sondagem”. (apud Palloff e Pratt, 2004, p.32).

O ser humano tem a necessidade de sentir-se parte de um grupo. Entretanto, o simples fato de pertencer a um grupo que participa de um curso, não é suficiente para que as pessoas se sintam realmente parte dele. É preciso que haja interconexão de afinidades e interesses mútuos, para a criação de uma comunidade em que seja possível compartilhar, trocar, ensinar

e aprender. No entanto, uma comunidade não pode ser criada por uma única pessoa. Embora o professor seja o responsável por iniciar e facilitar o processo, os alunos também têm a responsabilidade de fazer com que a comunidade aconteça.

Com base nisso, e, porque o modelo de tutoria que o Sebrae-SP planeja implantar pressupõe interação entre os participantes e a realização de atividades em grupo, uma das atividades deste módulo foi a formação de grupos. Com 40 alunos matriculados no curso, sete grupos deveriam ser formados. Cinco, com seis componentes e dois, com cinco alunos. Os participantes deveriam estabelecer contato uns com os outros dentro do ambiente virtual do curso para a formação dos grupos.

Formados os grupos, a proposta era que eles, colaborativamente, trabalhassem para: criar um nome para o grupo; eleger o líder da semana e comunicar a decisão à professora; criar o espaço do grupo no LMS; elaborar uma apresentação do grupo identificando algumas afinidades e características comuns que os levaram a querer ser tutores do Sebrae-SP.

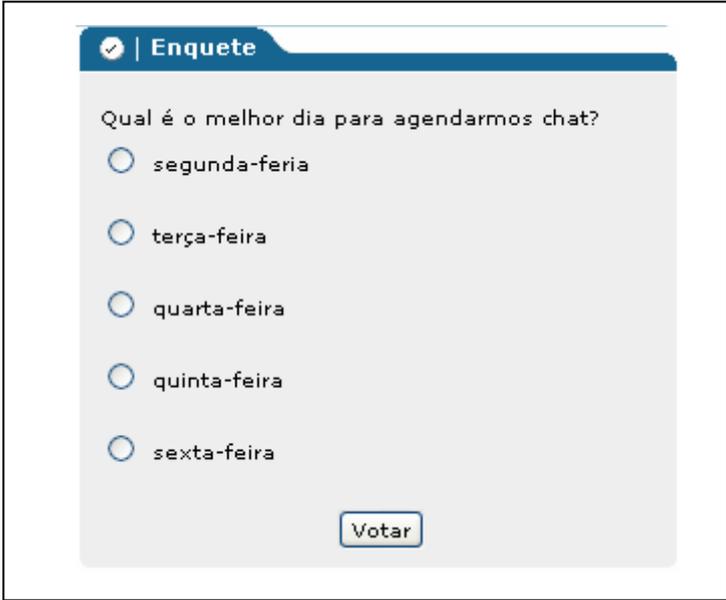
A intenção dessa atividade, já no primeiro módulo do curso, foi a de que os participantes tivessem a iniciativa de estabelecer comunicação com os colegas desde o início, uma vez que a interação seria um importante elemento do curso.

O ambiente “Web Ensino” dispõe de uma área de grupos (Ambiente de grupo), local em que os grupos deveriam ser criados com os respectivos nomes e componentes, e, também, onde (no final do módulo) deveria ser postada a atividade para que todos os demais participantes tivessem acesso.

Em todas as semanas, deixou-se a critério do grupo o formato de entrega e apresentação do trabalho. Poderia ser um texto, uma apresentação em PowerPoint, uma página Web, etc.

Para facilitar o agendamento de atividades futuras, já na primeira semana do curso, foi pedido aos participantes que respondessem a uma enquete sobre quais eram os melhores dias e horários da semana para serem agendados *chats*. Como o “Web Ensino” possui uma ferramenta/dispositivo de realização de enquete, esta foi elaborada conforme mostra a figura 13.

Figura 13 - Enquete sobre agendamento de chat



The image shows a screenshot of a poll interface. At the top, there is a blue header with a white checkmark icon and the word "Enquete". Below the header, the question is "Qual é o melhor dia para agendarmos chat?". There are five radio button options listed vertically: "segunda-feria", "terça-feira", "quarta-feira", "quinta-feira", and "sexta-feira". At the bottom right of the poll area, there is a button labeled "Votar".

2.3 Módulo 2: Ambientes virtuais de aprendizagem

O tema principal deste módulo foi “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (AVA) - espaços nos quais acontecem os cursos *online* - e as ferramentas/dispositivos de interação mais comuns nestes ambientes.

A importância de o tutor conhecer, relativamente bem, um LMS e seus recursos está diretamente relacionada à sua prática no decorrer do curso. Se tiver uma boa noção dos limites e possibilidades das ferramentas/dispositivos mais utilizadas na EAD *online*, a oportunidade de ter uma boa atuação no curso (com relação a realizar satisfatoriamente as atividades programadas, a atender às necessidades dos alunos, a propor atividades e materiais complementares, etc.) se torna maior.

2.3.1 Conteúdo e atividades do módulo 2

As atividades deste módulo iniciaram com a proposta de leitura de três textos. Um sobre o que é um ambiente virtual de aprendizagem; outro sobre as ferramentas/dispositivos para interação entre os participantes de um curso *online* e um terceiro sobre como fazer bom uso pedagógico e didático dessas ferramentas/dispositivos.

O primeiro texto - “Ambiente Virtual de Aprendizagem” - mostra que os LMSs são sistemas que se destinam ao gerenciamento eletrônico de situações de ensino (presencial e a distância); que podem auxiliar professores e alunos a planejar suas atividades de ensino e de aprendizagem individualmente; permitem, ainda, que colaborem entre si, através da troca de informações e conhecimentos.

Os outros dois textos, “Tipos de Ferramentas da EAD *online*” e “Uso das Ferramentas em Cursos *Online*”, são complementares. O primeiro discute as características das ferramentas/dispositivos mais utilizadas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, e o segundo faz considerações tecnológicas e pedagógicas sobre tais ferramentas/dispositivos. No entanto, ele tem como foco principal aquelas que proporcionam comunicação e interação.

Com esses temas, objetivou-se a reflexão sobre a escolha de ambientes virtuais de aprendizagens e seus recursos. A importância desta questão é que não basta optar por utilizar um ambiente de cursos *online* que possua inúmeras ferramentas/dispositivos e formas de comunicação entre as pessoas. É preciso saber fazer um bom uso delas. Bom uso, no sentido de saber escolher qual é a mais adequada, de acordo com o momento do curso. Por exemplo: que tipo de informação é melhor ser enviada por *e-mail*? Quando e para que se deve agendar um *chat*? E o fórum, para que serve? Quando e como deve ser usado? Enfim, a informática nos oferece diversos recursos inovadores, entretanto, cada uma dessas funcionalidades deve ser analisada e apropriada de acordo com os objetivos e necessidades da Educação.

O uso que se faz do *e-mail* ou do *chat* em um curso *online* é diferente do uso diário e descompromissado de, por exemplo, escrever ou responder um *e-mail* a um amigo ou bater papo no MSN³⁶. Quando um professor ou tutor escreve ou responde um *e-mail* aos alunos, ele tem que se preocupar com a objetividade e assertividade da resposta, mas sem se descuidar da forma de “falar” (escrever) com a pessoa. Deve-se desenvolver uma comunicação escrita em que o outro (aluno), ao ler, sinta-se “acolhido” (intercomunicação didática), e, a partir daí, estabeleça-se uma boa relação entre professor e/ou tutor e aluno.

Essas questões permearam todo o momento de elaboração deste módulo. A atividade em grupo proposta foi que os grupos realizassem uma articulação entre o texto sobre modalidades de cursos em EAD - estudado no módulo 1 - e o tema desta semana. Tendo como base o texto da semana anterior e os textos propostos para o módulo 2, cada um dos

³⁶ Software gratuito desenvolvido pela Microsoft Corporation para que pessoas possam “conversar” em tempo real pela Internet, através da escrita ou por voz.

grupos deveria aprofundar o conhecimento em uma das modalidades de cursos apontadas no texto, realizando as seguintes atividades:

- ④ Identificar a presença ou não do tutor na modalidade de curso do seu grupo;
- ④ Discutir as possibilidades de ação do tutor nessa modalidade;
- ④ Apresentar sugestões sobre ações possíveis do tutor na modalidade.

Com o intuito de que todos, ou pelo menos a maioria, vivenciassem a experiência de liderança no grupo, foi solicitado que semanalmente cada grupo escolhesse um novo líder, e, como no módulo anterior, informassem a decisão à professora via *e-mail*.

A atividade de liderança rotativa teve como objetivo ter uma pessoa como elo de ligação entre a professora e os demais participantes do grupo. O líder precisava ser alguém com quem os outros membros do grupo pudessem contar. A sua participação como líder deveria ser pró-ativa com relação ao estabelecimento e manutenção do bom relacionamento entre os participantes e, também, para com as atividades em equipe.

Atividades individuais, como a colaboração para o Glossário do módulo e a contribuição nos fóruns, também foram solicitadas nessa semana.

Apesar de terem sido propostos três textos para leitura, para não sobrecarregar os alunos, apenas dois novos espaços foram abertos no fórum, um sobre os ambientes virtuais de aprendizagem e outro sobre o uso das ferramentas em cursos *online*. No entanto, a pedido dos alunos, o terceiro fórum foi aberto para que os tipos de ferramentas/dispositivos também fosse discutido.

O fato de as discussões serem vinculadas aos textos propostos em cada módulo, de certa forma obriga o aluno a primeiro realizar as leituras para depois poder participar do debate, fundamentando suas respostas e opiniões. Isto condiz com a afirmação que Palloff e Pratt fazem, “o plano de aula semanal traz um tema para discussão, com leituras ajustadas para estimular a discussão do mesmo. Outro bom formato é estruturar o curso em torno das leituras solicitadas, permitindo que o material lido estimule a discussão”. (2002, p.116)

2.4 Módulo 3: Ensinar e aprender a distância

O tema principal deste módulo - ensinar e aprender a distância - não teve a pretensão de ensinar aos futuros tutores como ensinar num curso a distância *online*, mas fazê-los refletir sobre as diferenças entre cursos realizados pela EAD, via Internet, e os cursos presenciais.

Alguns autores (HARASIM, 2005; MOORE e KEARSLEY, 2007, PALLOFF e PRATT, 2002) identificam como um dos maiores problemas de programas de EAD que não deram certo, a idéia de que cursos a distância são iguais a cursos presenciais. Ao desconsiderarem a questão de ser uma educação mediada pela tecnologia, na qual professor e alunos estão distantes fisicamente, e tudo o que isso pode significar em termos educacionais, tais programas estão fadados ao fracasso.

Então, trazer o tema “ensinar e aprender a distância” para o curso de capacitação de tutores, teve como objetivo conscientizá-los das especificidades tecnológicas, metodológicas, didáticas e pedagógicas da modalidade de Educação a Distância *online*.

2.4.1 Conteúdo e atividades do módulo 3

O conteúdo deste módulo foi trabalhado a partir de dois textos. Um deles - “Referenciais Educacionais do Sebrae” - é um documento desenvolvido pelo Sebrae Nacional, para direcionar as práticas educativas da instituição, de acordo com as referências teóricas que orientam a proposta teórico-metodológica da instituição. E o segundo texto traz à discussão o tema “Avaliação dos Alunos”.

Os “Referenciais Educacionais do Sebrae” é um documento que todos os participantes já conheciam por serem facilitadores dos cursos presenciais do Sebrae-SP. No entanto, a sua inclusão no curso - o texto foi usado em sua forma original - se deu para que esses referenciais fossem estudados e entendidos também no contexto dos cursos *online*.

Apesar de ser considerado um texto grande (58 páginas), entendeu-se que era de vital importância para o próprio sistema de educação do Sebrae que esses referenciais fossem relidos, re-estudados e repensados no contexto de suas atividades como tutores de cursos *online*.

Dando continuidade e complementando a quarta parte do texto “Referenciais Educacionais do Sebrae” que fala sobre avaliação, o segundo texto apresentou foco na avaliação dos alunos em cursos realizados a distância, via Internet.

Além das leituras, foi proposto um novo fórum para refletir e discutir a questão da avaliação dos alunos em cursos *online*. Outras duas atividades - uma delas individual e a outra em grupo - fez parte do programa desta semana.

Como atividade individual, foi disponibilizado na sessão “Material de Apoio” um arquivo chamado “Exercício – Situação hipotética”. Este arquivo apresentou uma situação em que um aluno, em dúvida sobre o conteúdo de uma aula, procura o tutor para se esclarecer. Em seguida, o exercício apresentou diversas opções de possíveis ações do tutor em relação ao aluno. A atividade proposta foi que os participantes do curso respondessem à questão - “**Você, como tutor e conhecedor dos referenciais educacionais do Sebrae-SP, o que faria?**” - justificando. A resposta deveria ser publicada na pasta criada para esta atividade, no LMS.

Ainda, como parte da atividade individual, foi solicitado aos participantes que vissem e comentassem as atividades dos demais colegas, já no exercício de uma prática típica do tutor. A oportunidade de analisar e comentar as atividades dos colegas possibilita o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo.

A atividade grupal baseou-se na leitura dos “Referenciais Educacionais do Sebrae”. Foi proposto que os participantes refletissem e analisassem como os três saberes (conhecer, ser/conviver e fazer) se fazem presentes na tutoria, nas diferentes modalidades de cursos em EAD *online*.

Sobre as atividades em grupo, Harasim adverte que

um dos benefícios potenciais das redes de aprendizagem é o de que cada aluno pode participar igualmente dos debates e das atividades de aula. Nem todo estudante, contudo, produz o mesmo volume e a mesma qualidade de material. As diferenças oriundas do interesse pessoal do aluno, de sua capacidade, de sua disponibilidade e de outros fatores têm um impacto tanto nos mais altos quanto nos mais baixos níveis de participação... alguns alunos podem dominar o grupo e outros podem recusar-se a participar. (apud Palloff e Pratt, 2002, p.84)

2.5 Módulo 4: Papéis de tutores e alunos na EAD via Internet

Após a contextualização dos alunos em temas cruciais da Educação a Distância, o módulo 4 apresentou os papéis desempenhados pelo tutor e pelos alunos de cursos *online*.

A importância deste tema para os futuros tutores, é a de ter definido o mais claro possível quais são as suas atribuições, o que se espera da tutoria de um curso *online*, e, principalmente, quais são as competências necessárias a este profissional.

2.5.1 Conteúdo e atividades do módulo 4

Neste módulo, dois textos foram oferecidos à leitura. O primeiro tratou da tutoria em Educação a Distância via Internet, e o segundo, sobre os papéis dos alunos de cursos *online*.

O texto “Tutoria em Educação a Distância” faz uma breve comparação entre o monitor da sala de aula presencial e o tutor da EAD *online*, apresentando os papéis que este último deve desempenhar.

As funções dos alunos foram divididas em três grandes grupos no segundo texto “Os Papéis do Aluno em Cursos *Online*”: produção de conhecimento; atividades de colaboração *online* e gerenciamento do processo realizado no curso. Na descrição dos grupos, o texto apresenta o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Dois novos fóruns (um para cada texto) foram propostos. Os fóruns sempre foram criados com questões que instigassem os participantes a contribuírem com a discussão dando sua opinião e/ou relatando suas experiências naquele assunto. As questões iniciais buscaram estabelecer vínculo entre as leituras propostas e a realidade vivida pelos alunos, seguindo as sugestões de Palloff e Pratt quando dizem que “o conteúdo do curso deve estar inserido na vida cotidiana a fim de envolver os alunos no processo de aprendizagem *online* e de facilitar o processo de construção de sentidos. [...] Quanto mais os participantes puderem relatar suas experiências e o que já sabem ao contexto da sala de aula *online*, mais profundamente entenderão o que aprendem”. (2002, p.147)

Em um dos trabalhos de pesquisa e consultoria realizados pela empresa SITE Educacional, fez-se o levantamento de competências necessárias a um tutor de cursos realizados a distância, via Internet. O resultado foi o documento “Perfil Operacional do Tutor para EAD *online*”, em que as competências levantadas foram divididas em sete categorias:

- 1- *Condições pessoais*: Características pessoais que facilitam a atuação como tutor na Internet.

- 2- *Envolvimento com a organização*: Atitudes pessoais de comprometimento com a proposta de EAD e com a organização.
- 3- *Domínio do conteúdo*: Conhecimentos específicos relacionados aos conteúdos dos cursos.
- 4- *Conhecimentos pedagógicos em EAD*: Conhecimentos específicos relacionados à proposta pedagógica dos cursos.
- 5- *Conhecimentos técnicos*: Conhecimentos específicos ligados à fluência no ambiente virtual dos cursos.
- 6- *Capacidade de Interação e Comunicação*: Habilidades e atitudes ligadas à capacidade de interação e comunicação *online*.
- 7- *Capacidade de Acompanhamento e Orientação*: Conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao acompanhamento e orientação dos alunos nos cursos via Internet.

Uma lista dessas competências do tutor para cursos *online* foi disponibilizada aos alunos para a realização de duas das atividades deste módulo. No entanto, a lista apresentada aos alunos trazia as competências desvinculadas das categorias. Era uma lista sequencial; com as competências todas juntas, e os nomes das categorias também juntos.

Na atividade individual o aluno deveria distribuir as competências nas sete categorias e publicar o resultado numa pasta específica para a entrega deste trabalho, na área de publicação do “Web Ensino”.

A atividade proposta para os grupos deveria iniciar com cada um dos alunos disponibilizando a sua lista (resultado da atividade individual) ao grupo. Em seguida, por meio de debates internos, o grupo, colaborativamente, deveria classificar as dez competências mais importantes de cada categoria, colocando-as em ordem. O resultado deveria ser publicado na área de publicação destinada a este trabalho.

Todas as atividades - individuais ou em grupo - eram publicadas em pastas com o nome das atividades nas áreas destinadas a isso, e possibilitavam o acesso a todos os demais participantes do curso proporcionando constante troca de informações e conhecimentos entre todos.

2.6 Módulo 5: Interação e comunicação em EAD via Internet

Num curso a distância *online*, quase toda a comunicação acontece pela escrita. A forma como esta comunicação é feita nos materiais do curso (texto introdutório, atividades, leituras, etc.) bem como nos *e-mails*, fóruns, *chats* e em outras ferramentas/dispositivos comunicacionais, é fator determinante para o bom entendimento da mensagem pelo aluno. Por meio dela é que as interações são proporcionadas entre professor/tutor e alunos, daí a importância deste tema ser tratado em um curso de capacitação de tutor.

Este quinto módulo foi dedicado a estudar essas formas de comunicação na Educação a Distância realizada via Internet.

2.6.1 Conteúdo e atividades do módulo 5

Para estudar o tema interação e comunicação na EAD *online*, dois textos foram propostos e disponibilizados na biblioteca do ambiente “Web Ensino”.

O primeiro - “Interação e Mediação no Ensino pelas Tecnologias” - traz a questão de que interagir com as informações e com as pessoas é fundamental para a aprendizagem. Informa também que existem vários tipos de interação e comunicação, com o apoio ou não das ferramentas digitais.

O segundo texto tem como assunto o “Atendimento Personalizado aos Alunos”. Ele trouxe à discussão a importância da dedicação do tutor ao curso, para conseguir atender às necessidades colocadas pelos alunos, e, também, as formas de atuação do tutor nos fóruns de discussão.

A partir deste módulo, as atividades passaram a ser individuais. Esta mudança de “estratégia” teve como objetivo proporcionar aos alunos a experiência da aprendizagem *online* individualizada, sem interação. Por meio desta vivência, eles poderiam refletir sobre as diferenças entre realizar atividades individualmente e trabalhar em grupo, e, futuramente, já como tutores, saberem propor atividades diversificadas a seus alunos *online*.

Com o fim das atividades em grupo, foi proposto *chat* para o debate dos temas e para que as interações continuassem a acontecer.

A atividade de fórum esteve presente em todas as semanas do curso, a cada semana com proposta de nova discussão, mas, no entanto, sem fechar ou dar por concluído os fóruns

anteriores. As contribuições poderiam ser feitas a qualquer momento do curso. Para este módulo foram propostos mais dois fóruns para a discussão sobre os textos lidos.

A proposta de atividade individual dessa semana foi que os participantes já se sentissem no papel de tutor, e, com base nos estudos realizados até então, respondessem a dois casos hipotéticos.

Caso 1: O curso teve início há 4 dias, e, segundo os relatórios de acompanhamento da tutoria, cinco alunos ainda não entraram no ambiente do curso. Que atitude tomar para com estes alunos ausentes?

Caso 2: O trabalho desenvolvido em grupo apresentou resultado insatisfatório. A apresentação ficou bonita e bem elaborada, o prazo foi cumprido, mas o conteúdo deixou a desejar. Que tipo de *feedback* deve ser dado? Ao grupo? A cada um dos participantes do grupo?

As respostas justificadas deveriam ser publicadas no local destinado a este trabalho dentro do prazo.

2.7 Módulo 6: *Feedback* e gerenciamento do tempo de tutoria em EAD

O gerenciamento do tempo de tutoria num curso *online* e as possibilidades e desafios de dar *feedback* aos alunos, foram os assuntos tratados neste último módulo.

Na EAD *online*, pode-se trabalhar em qualquer lugar e a qualquer hora. Isto pode dar a falsa noção de que se tem muito tempo para realizar as atividades. Entretanto, saber administrar essa liberdade espaço-temporal é um dos desafios que os cursos a distância apresentam tanto para professores/tutores quanto para alunos.

A organização e a disciplina são imprescindíveis para evitar desvio de percurso. Por esse motivo, os interessados em trabalhar com Educação a Distância *online* devem, primeiro, participar dessa modalidade de curso como alunos, para depois darem início à nova tarefa, como profissionais.

O fato de possuírem tal experiência faz com que saiam do campo da especulação teórica e passem a ter uma visão real do que é um curso realizado via internet, de como o curso se desenvolve, quais são as possibilidades de atuação e interação do professor e do tutor, e, claro, passam a ter parâmetros do que é bom e positivo e

daquilo que não funciona ou que pode ser melhorado para obter resultados mais satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. (Clementino, 2005, *online*)³⁷

2.7.1 Conteúdo e atividades do módulo 6

As atividades desta última semana de curso iniciaram com a proposta da leitura de dois textos. Um sobre gerenciamento de tempos voltado para a função de tutor, e outro sobre as possibilidades e desafios de dar *feedback* aos alunos nos cursos em EAD *online*.

O texto “Gerenciamento de Tempos” fala das dificuldades causadas na atuação do tutor, se não houver planejamento prévio do tempo de dedicação, apresentando uma planilha de plano de tutoria, como sugestão, para a programação do tempo de dedicação a cada uma das tarefas dos cursos via Internet.

O segundo texto, “Feedback na EAD possibilidades e desafios”, apresenta várias formas de *feedbacks* possíveis em cursos *online*. Na área de Material de Apoio do LMS, foi disponibilizado aos alunos um arquivo que trazia alguns exemplos de *feedbacks* - recomendáveis e não recomendáveis - para servirem de referência a algumas das formas citadas no texto.

Dois novos fóruns foram propostos para refletir e discutir os textos da semana.

Assim como no módulo 5, neste também foi proposto *chat* para o debate dos temas.

Como uma outra atividade deste módulo, foi proposto aos alunos que fizessem uma reflexão sobre o que era Educação a Distância via Internet e tutoria *online* antes do curso, e como é agora, na conclusão deste. Foi perguntado se houve mudanças na forma de ver e entender a EAD *online*, e, se sim, quais.

As respostas deveriam ser apresentadas de forma dissertativa e publicadas em uma pasta própria para esse trabalho.

Segundo Masetto,

seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades. Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça. Uma técnica se liga a outra, e a integração das várias técnicas é que dará consistência ao processo de educação a distância. (2000, p.155)

³⁷ Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf> e acessado em nov. 2006

Na EAD *online*, independente do tipo de curso escolhido, são muitos os caminhos que o planejamento de um curso pode tomar. Tais caminhos dependerão da situação concreta em que o professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, tempo total de duração do curso, quantidade total de aulas, apoio institucional, entre outros.

Contudo, nos cursos *online* colaborativos, a preocupação com os alunos e com a mediação pedagógica é imprescindível para o sucesso pedagógico. Portanto, vale a pena tentar obter o máximo de informações possível sobre os alunos e suas reais necessidades, para que no planejamento as especificidades sejam privilegiadas. “Não devemos impor um projeto fechado de curso, mas um programa com as grandes diretrizes delineadas por onde vamos construir caminhos de aprendizagem em cada etapa, estando atentos - professor e alunos - para avançar da forma mais rica possível em cada momento”. (Moran, 2000, p.44-5)

“O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). Não chega a ser uma novidade absoluta, uma vez que o telefone já nos habituou a uma comunicação interativa. Com o correio (ou a escrita em geral), chegamos a ter uma tradição bastante antiga de comunicação recíproca, assíncrona e a distância. Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.”

Pierre Lévy

Capítulo 5

Outras Possibilidades de Fazer Didático – Interação e Comunicação

Estruturado de forma diferente do capítulo anterior, em que as fases de planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica do curso foram descritas sequencialmente, passo-a-passo, este capítulo apresenta como aconteceram os primeiros momentos de interação e comunicação entre professora e alunos. Além disso, sem se preocupar com a linearidade dos módulos, descreve situações consideradas significativas para o entendimento da dinâmica comunicativa do curso.

1. Para o curso começar

Com todo o planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica do curso validados, aprovados, e a data de início do curso definida, a etapa seguinte foi a preparação do LMS “Web Ensino”. O cadastramento dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, bem como a disponibilização dos materiais (texto de início dos módulos, atividades, textos de conteúdo, materiais de apoio, apresentações, etc.) fazem parte das tarefas da área gerencial exigidas do professor de cursos *online*, segundo a classificação apresentada por Palloff e Pratt (2002), descrita no capítulo 2 deste trabalho de investigação. No entanto, para que essas tarefas gerenciais sejam cumpridas a contento, antes, é preciso que o professor cumpra uma das tarefas da área técnica: adquirir familiaridade com o LMS a ser utilizado. Quando o professor de um curso *online* se sente à vontade no ambiente virtual no qual trabalha, a sensação de segurança e bem-estar é transmitida aos alunos. Além disso, o tempo de dedicação passa a ser exclusivamente ao curso para atendimentos e interações com os alunos.

Embora a professora do “Curso de Capacitação de Tutores” já tivesse trabalhado com vários ambientes virtuais (WebCT, Teleduc, Moodle, COL, Aulanet, etc.) em outros momentos, dois meses antes do começo do curso, de posse do *login* com permissão de professora e da respectiva senha, teve início o processo de familiaridade com o ambiente “Web Ensino”. Cada ambiente virtual de aprendizagem tem características próprias, portanto, para adquirir fluência em um novo LMS deve-se reservar um bom tempo para explorar, conhecer e dominar as diversas ferramentas/dispositivos disponíveis, pois “conhecendo os

instrumentos que usamos, nos comunicamos melhor. Então, para manejarmos mais produtivamente as diferentes linguagens, é mister que saibamos de que meio físico se valem, como se organizam e como funcionam. De posse de tais conhecimentos, podemos usá-las com mais eficácia”. (Aguiar, 2004, p.9).

O ambiente virtual de aprendizagem “Web Ensino” possui uma grande quantidade de recursos para o professor, o que demandou muitas horas de dedicação e diversas trocas de *e-mails* e mensagens via MSN com o suporte técnico.

2. Os primeiros contatos

A primeira iniciativa comunicacional da professora para com os alunos aconteceu dois dias antes de o curso ter início, com o envio de um *e-mail* informativo a cada participante. Tal *e-mail* teve dois objetivos: (1) passar algumas instruções técnicas sobre o ambiente virtual do curso; e (2) iniciar um processo de comunicação ainda fora do LMS em forma de conversação, como o proposto na teoria da conversação didática de Holmberg (1988), para que os alunos já percebessem que iria ocorrer interação entre pessoas de verdade e não entre máquinas. Ambos são “cuidados” (Noddings, 2003) que fazem parte da intercomunicação didática e devem ser demonstrados desde o início.

O *e-mail* enviado tinha o seguinte conteúdo:

Caro participante do ‘Curso de Capacitação de Tutores’,

O curso terá início daqui a 2 dias e para que a sua participação não seja prejudicada com problemas de ordem técnica, abaixo seguem algumas dicas importantes.

No dia 29/05 você será cadastrado no ambiente virtual de aprendizagem “Web Ensino”, onde ocorrerão as aulas do curso. Logo em seguida à sua inscrição, um e-mail será enviado pelo próprio ambiente informando-lhe seu login e senha de acesso ao curso.

Como é um e-mail criado pelo ambiente quando cada aluno é cadastrado, ele pode ser considerado um spam por alguns servidores de e-mails. Portanto, para que não haja problema no recebimento dele, peço-lhe a gentileza de desabilitar seu anti-spam (caso o tenha habilitado) até o recebimento dessas informações.

Outra dica importante para evitar transtornos dentro no ambiente, é você permitir janela pop-up para o endereço do curso (<http://siteeducacional.webensino.com.br>), pois o browser de navegação na Internet entende que algumas telas abertas internamente no Web Ensino são pop-ups, e caso a abertura deste tipo de janela esteja bloqueada não será possível visualizar as informações contidas no arquivo.

Quando já estiver de posse do seu login e senha, acesse o curso e clique sobre o link “Ambientação online” para dar início à sua participação.

Qualquer dúvida que tenha... entre em contato.

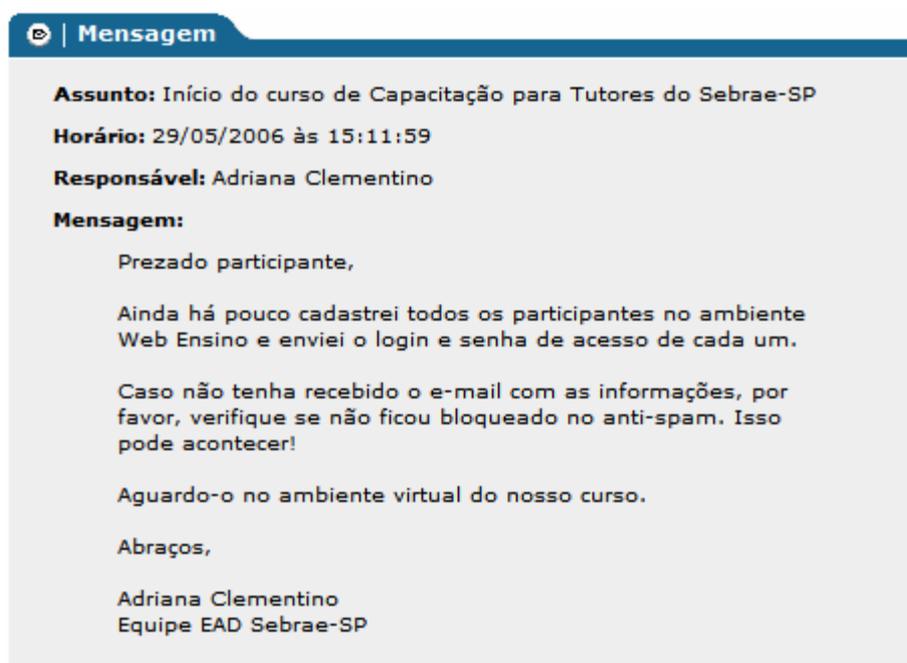
Abraços e nos “vemos” no curso,

<nome da professora>
Equipe de EAD do Sebrae-SP

A partir desse primeiro *e-mail* foi possível constatar que alguns poucos endereços foram informados errados pela equipe do Sebrae-SP, pois algumas mensagens voltaram. Com os endereços corrigidos, as mensagens foram reenviadas ainda no mesmo dia e pode-se dizer que antes mesmo de o curso começar, a interação professor/alunos teve início pelas respostas recebidas de alguns participantes.

No dia agendado para o início do curso, todos os alunos foram cadastrados no ambiente “Web Ensino” e para avisá-los, um novo *e-mail* foi enviado mantendo-se a forma de conversação.

Figura 14 - E-mail de cadastro dos alunos no LMS

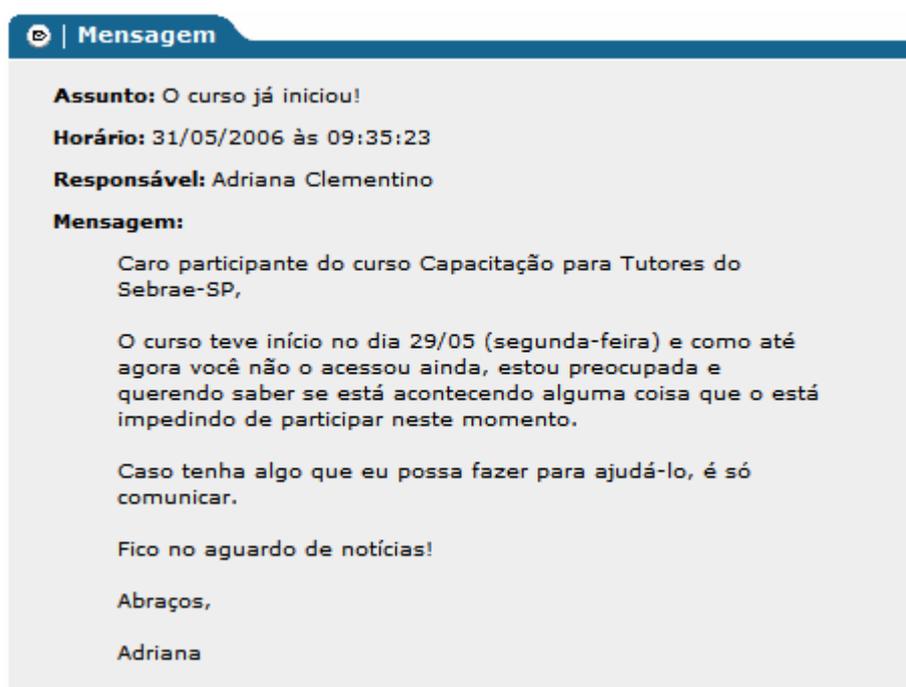


O LMS “Web Ensino” disponibiliza ao professor a ferramenta/dispositivo *enviar e-mail* por meio da lista dos participantes inscritos no curso. Pela praticidade, esta foi a forma adotada a partir de então. Mas, sem saber, estava gerava-se o primeiro problema de comunicação no curso.

Dos quarenta alunos matriculados, no dia 31 de maio (dois dias após o início do curso), quatorze ainda não haviam acessado o ambiente nenhuma vez, nem se comunicado

com a equipe do Sebrae-SP ou com a professora. Então, as estratégias para entrar em contato com eles foram o envio de novo *e-mail* e telefonemas.

Figura 15 - *E-mail* para alunos ausentes



Alguns dos alunos contatados por telefone justificaram a ausência, afirmando não terem recebido os *e-mails* enviados pelo ambiente (Figuras 14 e 15). Informaram que só haviam recebido o primeiro *e-mail*, antes de o curso começar. Os outros disseram estar bastante ocupados, mas se comprometeram a entrar no curso o mais rápido possível.

Em paralelo, os alunos que estavam acessando o curso vivenciavam a “Ambientação *online*”.

Harasim afirma que

no início, devido ao medo de dizer algo errado ou estúpido, muitos estudantes podem se intimidar e relutar em fazer comentários.

... [Então] o melhor é começar o curso (ou atividade) on-line com uma tarefa ou um tópico conhecido dos participantes para depois mergulhar no desconhecido. ... Uma estratégia para começar é pedir que eles se apresentem, que digam quais são seus hobbies e seus objetivos no curso. Esse quebra-gelo ajuda os alunos a se conhecerem. (Harasim et alli, 2005, p.282)

Como descrito no capítulo 4, uma das atividades da ambientação *online* foi o preenchimento do perfil - lugar em que as pessoas se apresentam e disponibilizam uma foto no ambiente do curso. Quando os alunos entram no curso pela primeira vez, é de praxe que o perfil do professor já esteja preenchido, e como este é um dos primeiros “contatos” entre professor e turma, a maneira de construir a sua apresentação terá influência na forma como os alunos construirão as suas. Isto quer dizer que, se for este o objetivo, a partir deste momento o professor pode já tentar estabelecer uma relação comunicacional próxima do aluno. Escritas muito formais, impessoais e com vocabulário rebuscado, costumam “afastar” os alunos. Em contrapartida, uma forma de escrever educada, respeitosa, sem formalismos desnecessários (fazendo uso de vocabulário que todos entendam, e, principalmente, utilizando recursos que tornem a mensagem pessoal), faz com que o aluno se sinta acolhido e motivado a dar continuidade a esta forma de comunicação. Conforme Palloff e Pratt,

quando trabalhar para envolver os participantes e mantê-los conectados, é importante lembrar que as mensagens são enviadas por pessoas de verdade, as quais têm suas vidas, suas necessidades e suas expectativas. É importante injetar humor e diversão no processo. Contamos piadas e fazemos com que os alunos riem na sala de aula normal. O mesmo vale para o ambiente online. (2002, p.137)

Em sintonia com a expectativa da professora, a maioria das apresentações foi bem comunicativa e as expectativas dos alunos para com o curso... bem altas!

3. A formação dos grupos

Vivemos em uma cultura educacional paradoxal. Pensa-se o ensino para a massa, mas cobra-se dos alunos respostas individuais. A expectativa das instituições e dos próprios professores, em grande parte das vezes, é que os retornos (respostas dadas às atividades, avaliações, etc.) que os alunos deverão dar às situações de ensino-aprendizagem sejam realizados individualmente. Não existe uma cultura educacional que privilegie processos coletivos como, por exemplo, a formação de grupos para atividades colaborativas.

Em uma sociedade que cada vez mais estimula comportamentos individualistas e competitivos, poucos são aqueles que contam no seu processo de formação educacional com professores atentos em estimular a produção de conhecimento em conjunto.

Dentro do ensino presencial tem-se um tempo muito curto de articulação. O tempo em sala de aula é o tempo que privilegia a distribuição da informação por parte do professor, não

é um processo de construção coletiva. Nesse ponto, o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo educacional apresenta diferencial: novos ambientes de aprendizagem; novas ferramentas/dispositivos para disponibilização de material, de pesquisa, de comunicação e interação; enfim, uma nova ecologia cognitiva. Além disso, as TICs possibilitam melhor uso do tempo, pois não existe a limitação temporal de aula como no presencial. Uma vez a aula iniciada em um ambiente virtual de aprendizagem, 24 horas por dia ela estará acessível e disponível para a participação dos alunos. Tudo isso aliado a um planejamento didático-pedagógico adequado, pode proporcionar às pessoas condições de serem mais participativas e colaborativas na construção do conhecimento delas próprias e do grupo.

É inerente à abordagem colaborativa a existência de grupo. Não importa se a metodologia adotada é a de trabalhar com um grande grupo ou se com vários grupos pequenos dentro de um maior. A questão principal é o estímulo à unidade, ao coletivo, pois se os alunos não conseguirem se articular como grupo, não há colaboração.

Criar essas condições em um curso *online* que tem como princípio que o conhecimento é fundamentalmente produzido por meio dos relacionamentos e da interação, e tenha como base ser colaborativo, significa criar grupos cujas especificidades derivam da necessidade de satisfazer algumas condições que PALLOFF e PRATT (2002) assim descrevem:

- ④ Objetivos comuns a todos os seus membros;
- ④ Centralização dos resultados a serem alcançados;
- ④ Igualdade de direitos e de participação para todos os membros;
- ④ Definição em comum de normas, valores e comportamentos no grupo;
- ④ Trabalho em equipe;
- ④ Professor assume o papel de orientador;
- ④ Aprendizagem colaborativa;
- ④ Criação ativa de conhecimentos e significados;
- ④ Interação permanente.

Nesses grupos, cada membro é responsável pelo desenvolvimento de todo o grupo, e não apenas pelo seu próprio. Essa nova condição cognitiva, intitulada por KERCKHOVE

(1999) de inteligências em conexão, apresenta as atividades individuais como contribuições para a superação de desafios e de problemas comuns ao grupo. Entretanto, este processo colaborativo não dilui os participantes em um “coletivo de iguais” (Kenski, 2003), nem objetiva alcançar o nível máximo de aprendizagem igual para todos.

Ao contrário, baseando-se nos princípios da inteligência coletiva encaminhados por Lévy, na comunidade colaborativa “cada um é um centro”, ou seja, não existe um chefe, professor ou detentor do saber, mas uma circularidade de informações e trocas visando ao alcance de objetivos que podem ser de todo o grupo ou apenas de um número restrito de pessoas ou até mesmo de uma única pessoa. As contribuições que circulam nessas comunidades expressam o somatório das individualidades, percepções e racionalidades e contribuem para a constituição rizomática dos saberes, em permanente transformação. (ibid., p.113)

3.1 Na visão da professora

Harasim sugere que “os grupos podem ser formados pelo professor, pelos alunos ou por ambos. Às vezes é bom deixar os alunos escolherem o próprio grupo”. Mas adverte que

esse processo costuma ser complicado.

[...] uma estratégia para facilitar a formação de equipes é anunciar as tarefas e o tamanho dos grupos. [...] Os alunos podem ser convidados a formar os próprios grupos e enviar uma mensagem ao instrutor, no prazo estabelecido, confirmando a divisão. Os que não tiverem um grupo nessa época serão incluídos pelo professor. (Harasim et alli, 2005, p.229)

O grande grupo do “Curso de Capacitação de Tutores” já estava constituído e possuía 40 participantes. No entanto, quase todos os módulos foram elaborados com atividades a serem realizadas em grupo menores, o que proporcionaria a vivência da aprendizagem colaborativa de forma mais intensa. Então, para que esses pequenos grupos passassem a existir a principal atividade proposta no módulo 1 foi a criação deles pelos próprios alunos. Embora o professor seja o responsável por iniciar e facilitar os processos no contexto do curso, os alunos também têm responsabilidade tanto no funcionamento das estratégias quanto nos resultados obtidos ao final. E foi exatamente isto que esta atividade quis deixar explícito aos alunos desde o primeiro momento: que a iniciativa e a participação de cada um seria muito importante para que as propostas do curso tivessem êxito.

A Figura 16 mostra como esse desafio foi apresentado aos alunos.

Figura 16 - Atividade de formação dos grupos

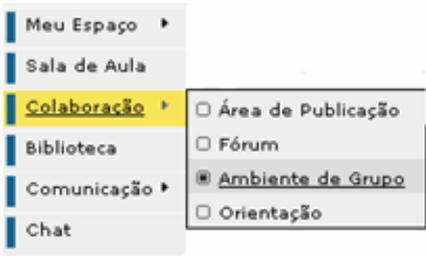
Desafio individual / grupal

6. Escolha seus parceiros para formar um grupo de trabalho no curso. Ao todo devem ser formados 7 grupos, 5 grupos com 6 participantes e 2 grupos com 5.

a. Na seção **Colaboração** do menu do Web Ensino, clique na opção **Ambiente de Grupo**, conforme a imagem, e crie o grupo dando-lhe um nome e selecionando os participantes;

b. Escolha o líder do grupo para esta semana.

c. Com os dados de cada participante, criar uma apresentação do grupo (pode ser em PowerPoint), identificando algumas afinidades e características comuns que os levam a querer ser tutores do Sebrae-SP. Publicar a apresentação na seção **Colaboração / Ambiente de Grupo / Área de Publicação**.



The image shows a vertical menu with the following items: 'Meu Espaço', 'Sala de Aula', 'Colaboração', 'Biblioteca', 'Comunicação', and 'Chat'. The 'Colaboração' item is highlighted in yellow and has a dropdown menu open to its right. This dropdown menu contains four options: 'Área de Publicação', 'Fórum', 'Ambiente de Grupo', and 'Orientação'. The 'Ambiente de Grupo' option is selected, indicated by a radio button.

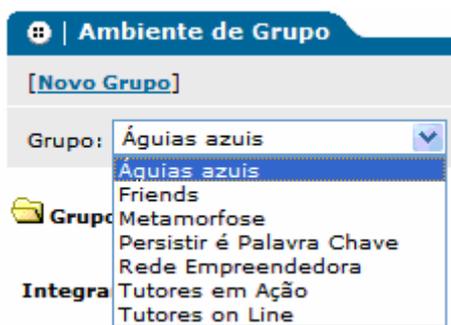
Para quem nunca participou de um curso *online* colaborativo, a idéia de trabalhar em grupos a distância chega a parecer impossível. Contudo, num curso que tem como proposta a máxima interação entre os participantes, o professor não deve dar as repostas prontas, nem resolver todas as situações para os alunos. Ele deve acompanhá-los constantemente para saber o que está acontecendo, quando é necessária a sua intervenção, e, a partir daí, fazer uso da intercomunicação didática para incentivar, orientar e motivar a participação de cada um.

A criação dos grupos por parte da professora teria sido para ela, muito mais fácil de administrar, entretanto, existem mensagens implícitas nas decisões tomadas. Ao dar o desafio de formar grupos, e a opção de cada um escolher seus pares para desenvolver trabalhos, dá-se aos alunos autonomia e responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda nessa fase inicial, descobriu-se que apenas a professora tinha acesso à área do ambiente virtual em que os grupos estavam sendo formados. Só com o acesso privilegiado de professor, era possível visualizar a formação de todos os grupos (Figura 17). Ao aluno, o LMS só autorizava ter acesso à formação do seu próprio grupo, o que dificultava, para os demais participantes, saber quem ainda estava sozinho. A partir desta experiência foi possível

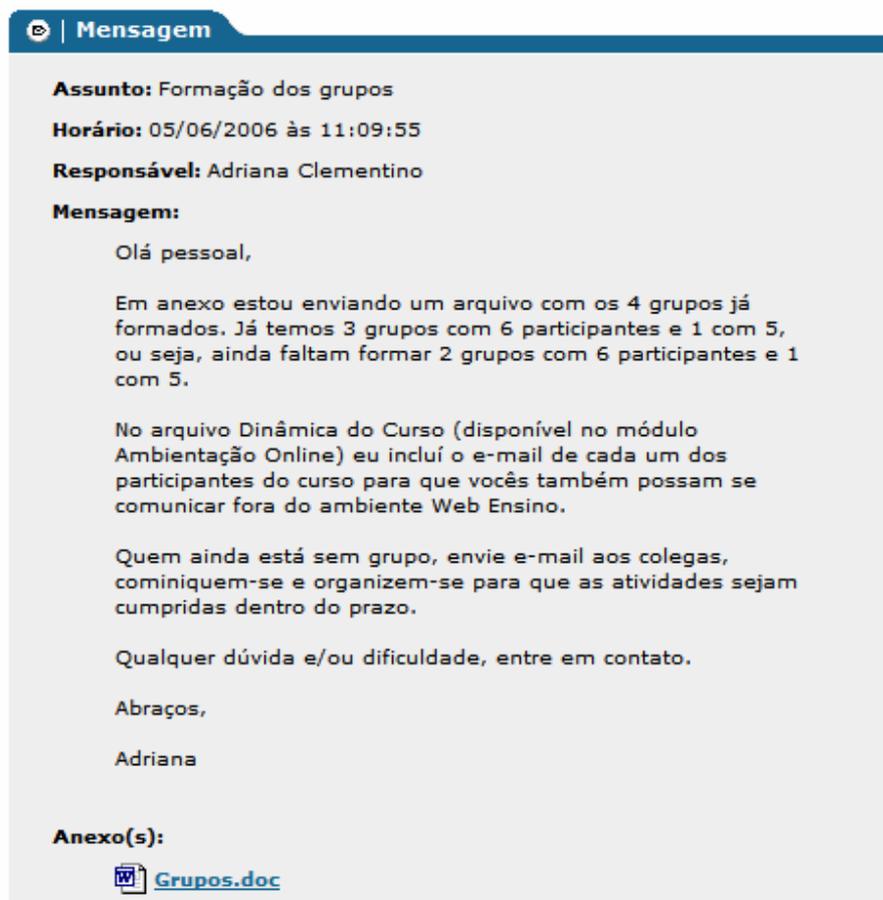
constatar que o ambiente “Web Ensino” foi desenvolvido fundamentado em uma proposta educacional menos ativa e participativa, e, conseqüentemente não estava preparado para algumas das propostas educacionais colaborativas previstas no curso.

Figura 17 - Ambiente de grupo no LMS “WebEnsino”



Identificado o problema, e não desistindo da colaboração do processo, a professora decidiu fazer o papel de mediadora entre os alunos e os grupos já formados e em formação. Criou um documento com os nomes dos grupos e seus respectivos membros, e, no final de cada dia, enviava a informação por *e-mail* a todos os alunos (Figura 18).

Figura 18 - E-mail de acompanhamento da formação dos grupos



Conforme Schaller e Schäfer (1982), em cada comunicação está presente a maneira como o transmissor gostaria que seu comunicado fosse entendido. Considerando esse princípio, a cada nova mensagem escrita para os alunos e/ou para cada um deles, a professora procurava aperfeiçoar a capacidade de estabelecer um bom relacionamento com os participantes do curso, por meio da intercomunicação didática, de modo a conquistá-los à adesão ao curso pela razão (Penteado, 2002) e pelo sentimento de relação pessoal (Holmberg, 1988).

Como previsto, as primeiras comunicações entre os alunos não foram simples nem fáceis.

O estabelecimento dos contatos iniciais entre o grupo é sempre mais difícil porque nem todos têm a iniciativa de escrever o primeiro *e-mail*. Confirmando tal hipótese, várias pessoas ficaram esperando o convite para participar de algum grupo ao invés de promover contatos.

Faltando dois dias para a conclusão do módulo 1 e, portanto, para a entrega da atividade, cinco grupos haviam sido formados, e o sexto foi criado pela professora com pessoas até então ausentes. Com mais de uma semana de curso (entre ambientação *online* e módulo 1) ainda havia uns poucos alunos que não tinham iniciado a participação. Dois deles, participantes do sexto grupo, no dia seguinte começaram a “frequentar” o ambiente do curso.

Os nomes dados aos grupos, bem como a forma de apresentação da atividade final do módulo era livre. Os resultados... surpreendentes em termos de qualidade, criatividade, comprometimento e bom humor, como pode ser conferido no Anexo A. Um dos nomes de grupo reflete isto, “*Persistir é Palavra Chave*”. Apesar de pouco comum para um nome de grupo, segundo os membros dele, reflete a experiência de desencontros vivida na realização da atividade de sua formação.

Sobre a convivência em um ambiente de aula, Masetto afirma que

de início, cada aluno é um estranho para o outro. Cada um tem seu modo de viver, brincar, estudar e de se relacionar. Os valores nem sempre são os mesmos. Predomina grande heterogeneidade de crenças, costumes e valores. Ótima oportunidade para exercitar o viver em sociedade.

Com o tempo, a convivência vai aprofundando as relações e mostrando as diferenças. Ao mesmo tempo, a interação estimula a produção de um conhecimento conjunto, e a ciência se torna, assim, uma aprendizagem coletiva. (1994, p.35)

Entregar o trabalho era responsabilidade do líder do grupo daquela semana, e parte da sua tarefa era realizar a publicação da atividade no ambiente “Web Ensino”. Contudo, o local em que o arquivo deveria ser disponibilizado era o mesmo em que os grupos foram criados e, conforme já relatado, nessa área os alunos não tinham permissão para visualizar nada que não fosse referente ao seu próprio grupo, portanto, também não tinham acesso aos trabalhos - o que contrariava a proposta do curso. Então, contornando um problema do LMS, em uma área de publicação pública (em que todos tinham acesso irrestrito), a professora criou uma pasta com o nome da primeira atividade e transferiu todos os trabalhos. Uma das características de um processo de ensino-aprendizagem baseado na abordagem colaborativa, é que os resultados das atividades - produzidos pelos grupos ou individualmente - sejam de livre acesso a todos os participantes do curso para que haja compartilhamento das idéias geradas, e para que cada aluno teça seus comentários e/ou faça perguntas aos grupos ou colegas.

No meio de todo esse processo, verificou-se que alguns participantes não estavam recebendo os *e-mails* enviados pela professora através do ambiente “Web Ensino”. Essas pessoas só estavam frequentando o curso e participando das atividades da primeira semana,

por ter colegas da turma que estavam encaminhando os *e-mails* a eles. Contudo, se haviam descoberto uma forma de receber os *e-mails*, a fonte geradora das mensagens (a professora) só tomou ciência de tal problema no fim do módulo 1, quando, finalmente, algum aluno a informou sobre a situação.

Constatado que o problema era no LMS (pessoas com conta de *e-mail* do provedor IG não recebiam os *e-mails* enviados internamente pelo ambiente “Web Ensino”), após vários testes, sem resultado, realizados junto com o suporte técnico, decidiu-se voltar a usar a conta de *e-mail* externa para a comunicação entre todos.

É sabido que as principais dificuldades, nos primeiros dias de um curso *online*, estão ligadas a questões técnicas que tendem a desaparecer, com a maior fluência de professores e alunos no ambiente virtual. À medida que os participantes vão descobrindo as funcionalidades e limitações dos recursos/dispositivos disponíveis, a relação com o LMS se torna mais fluída pela familiaridade adquirida, e a tecnologia passa a ocupar o lugar que lhe é de direito no processo de ensino-aprendizagem a distância, o de meio/suporte.

Ao final do primeiro módulo já era possível fazer algumas constatações: (1) nenhum ambiente virtual de aprendizagem é perfeito. Mesmo testando o LMS exaustivamente antes do início do curso, algumas situações só acontecem no decorrer dele. (2) As vivências de problemas com o LMS mostram a importância da participação atenta e ativa do professor bem como a necessidade da fluência tecnológica, pois rapidamente, ao perceber o problema, uma solução satisfatória deve ser proposta. (3) O nível dos participantes do curso era muito bom. Isto ficou demonstrado pela realização da atividade em grupo e pelas participações nos dois fóruns propostos no primeiro módulo.

3.2 Na visão dos alunos

No meio do primeiro módulo do curso, percebendo a complexidade em conseguir acompanhar as redes comunicacionais que estavam se formando nos pequenos grupos, a professora elaborou algumas questões consideradas importantes para tal acompanhamento. Ao fim do módulo inicial, por *e-mail*, explicou aos alunos que se tratava de um relatório que cada aluno deveria enviar a ela toda semana, após o término do módulo.

De forma geral, as questões se mantiveram as mesmas no decorrer das cinco semanas (o módulo 6 não contou com esse relatório), sendo elas:

- ☉ *Quais as formas de comunicação adotadas pelo grupo?*
- ☉ *Como foram as participações das pessoas do grupo?*
- ☉ *Como foi o processo de construção da atividade em grupo?*
- ☉ *Como você se sentiu trabalhando em grupo online?*
- ☉ *Quais as dificuldades que você teve?*
- ☉ *Quais as dificuldades que o grupo teve?*

No relatório referente ao módulo 1, uma questão foi acrescida:

- ☉ *Como foi o processo de formação do seu grupo?*

Poucos responderam a essa questão, embora tenham respondido às outras. Contudo, a partir delas foi possível conhecer como os contatos foram estabelecidos nessa primeira semana e como os grupos se formaram.

No grupo *Tutores em Ação*, conforme os depoimentos a seguir, a iniciativa partiu de uma única pessoa e as demais apenas aceitaram o convite, por ainda não fazerem parte de outro grupo.

(Aluno CR) A formação do grupo foi muito rápida; por iniciativa de um dos elementos foram feitos convites sucessivos e no mesmo dia o grupo estava formado. Não pesquisei qual foi o critério utilizado para os convites.

(Aluno RV) Resolvi convidar 4 pessoas que não conheço para compor um grupo, conforme e-mail sobre os grupos já montados, pessoas que estavam de fato sem grupo. Em um segundo momento um colega pediu para fazer parte do Grupo, e foi aceito.

Essa situação traz a tona duas constatações: (1) confirma a visão da professora quando, no item 3.1 deste capítulo, afirma que “várias pessoas ficaram esperando o convite para participar de algum grupo ao invés de promover contatos”; (2) mostra que alguns alunos entenderam a proposta desde o início e, ao invés de buscarem o conforto e comodismo de convidar colegas já conhecidos para compor o grupo, foram em busca de estabelecer novas relações e conhecer novos colegas.

De acordo com o depoimento do aluno EAD, no grupo *Friends*, a situação foi a mesma.

(Aluno EAD) O Grupo foi formado por iniciativa do MALT (via convite por e-mail), substanciado pelos dados divulgados no Perfil da Turma (critérios: afinidades e características).

Das respostas obtidas à pergunta, o grupo *Águias Azuis* demonstra ter contado com a participação e colaboração de mais uma pessoa para a formação do grupo, além daquele que tomou a iniciativa.

(Aluno LAGJ) Logo que você solicitou trabalho em grupo, recebemos um e-mail do OV relatando a formação do grupo e alertando que faltava mais uma pessoa e que a CM estava em dúvida em que grupo ficaria, pois havia sido convidada para outro; o mesmo ocorreu com a CAGB, que se decidiu ficar no “Águias Azuis”.

Em seguida telefonei ao OV e sugeri o nome da EFVS, de Marília, que conheço há tempos. O OV acatou minha sugestão e solicitou que convidasse a EFVS; o que fiz em seguida. Ainda nesta conversa o OV comentou a idéia básica da apresentação e obteve a minha concordância.

(Aluno EFVS) O LAGJ convidou-me para fazer parte do grupo o que aceitei de bom grado, pois havia me inscrito para participar na formação de grupos e não estava incluída até aquele momento em nenhum.

Pelos depoimentos, percebe-se que tal grupo foi montado por algumas pessoas que já se conheciam. Isso tende a acontecer, no entanto demonstra certo comodismo do ser humano e uma – inconsciente – resistência ao novo, nesse caso ao estabelecimento de novas relações.

No caso do grupo *Persistir é Palavra Chave*, apesar de nenhum de seus membros ter respondido à pergunta em questão, em um trabalho realizado voluntariamente, eles relatam – com humor – como foram os primeiros momentos do curso vividos pelo grupo, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 19 - Relato da formação do grupo *Persistir é Palavra Chave*³⁸



Tudo começou quando recebemos um convite para participar de prova seletiva para curso de Formação de Tutores EAD, do Sebrae/SP. E lá fomos nós - acreditando que se tratava de uma oportunidade ímpar, mas sem muito saber o que aconteceria.

Até então, não nos conhecíamos, isto só veio ocorrer bem mais tarde.

Pois bem, uma vez aprovados iniciamos o curso, achando que ia ser "moleza", mais fácil que atirar em gol, com goleiro cego.

Ledo engano, pois passada a primeira semana, com troca de poucos e-mails e descobrindo aos pouco o ambiente virtual - o curso era a distância - a Prof^a apresentou a primeira grande missão: formem grupos para desenvolver a atividade. Daí o "furacão pegou"!!!

Formar como? Com quem? Quando? De que forma? A situação era mais ou menos, onde "se correr o bicho pegava, se ficar o bicho come".....Pessoas diferentes, de regiões diferentes, de formações diferentes.

Contatos daqui, contato dali, e-mails, telefones, sinal de fumaça...tudo era válido! E, ufa! Montamos o nosso grupo, que para fazer jus aos esforços e certa insistência, ficou com o nome "Persistir é Palavra Chave".

Esse depoimento do grupo *Persistir é Palavra Chave*, acredita-se, retrata o que a maioria dos participantes do curso sentiu e viveu. Como já mencionado, vivemos em uma cultura educacional que não privilegia o trabalho coletivo nem presencialmente, que dirá a distância!! Então, provavelmente, os alunos não faziam idéia de que iriam trabalhar em grupos e colaborativamente, daí o espanto relatado. Contudo, mesmo com as dificuldades e as várias perguntas - Formar como? Com quem? Quando? De que forma? - houve mobilização das pessoas e, fazendo uso de diferentes recursos comunicacionais, conseguiu-se formar o grupo.

Dos dois outros grupos – *Rede Empreendedora* e *Tutores Online* – não se obteve nenhuma resposta à pergunta sobre esse processo de formação dos grupos. Porém, no

³⁸ Esse relato foi apresentado no penúltimo trabalho que o grupo elaborou, no módulo 5.

primeiro todos eram funcionários do Sebrae-SP, o que leva a acreditar que houve maior facilidade na comunicação.

A partir de tais relatos, pode-se perceber que a maioria das pessoas ficou esperando que algo acontecesse, ou melhor, que alguém as convidasse a fazer parte do “seu” grupo. Essa falta de iniciativa em uma situação como a colocada (de formar grupos de trabalhos com pessoas, em grande parte, desconhecidas), destoa do perfil do público ao qual o curso foi dirigido – todos professores facilitadores de cursos presenciais do Sebrae-SP – uma vez que estão acostumados a situações de aula em que, supostamente, interagem com pessoas desconhecidas.

4. O processo de liderança nos grupos

No início de cada módulo, um processo de eleição ocorria no interior de cada grupo para a escolha do líder da semana.

A atividade de liderança rotativa (a cada semana um novo aluno do grupo deveria ser eleito) teve como objetivo ter uma pessoa como elo de ligação entre a professora e as responsabilidades do grupo. O líder deve ser alguém com quem os outros membros do grupo possam contar. A sua participação deve ser pró-ativa com relação ao estabelecimento e manutenção do bom relacionamento entre os participantes e, também, para com as atividades em equipe. Ele é o responsável por organizar a atividade grupal da semana e coordenar o andamento da mesma.

Tais incumbências foram muito bem recebidas pelos alunos, que entenderam não se tratar de uma forma de controle, mas sim de uma preparação para a função de coordenar grupos a distância – um dos papéis do tutor.

Para representar como esse papel de líder foi desempenhado, a seguir são apresentados dois exemplos de como se deu o processo comunicacional entre líderes e membros do grupo, bem como a organização dos trabalhos. Tais exemplos referem-se a atividades de módulos distintos realizados por diferentes grupos.

No primeiro, em uma das atividades do módulo 1, foi pedido aos alunos que após a formação dos grupos eles trabalhassem colaborativamente para elaborar uma apresentação identificando algumas afinidades e características comuns que os levaram a querer ser tutores dos cursos a distância do Sebrae-SP.

No grupo *Tutores em Ação*, já no papel de líder, um dos alunos reuniu as sugestões e informações enviadas pelos colegas de grupo e repassou a todos solicitando opiniões.

(Aluno RV) Sugerir em um primeiro momento que colocássemos em transparência nosso perfil junto com algumas afinidades e características comuns que nos levam a querer ser tutores do Sebrae-SP. Enviei o meu perfil a todos.

O CR sugeriu colocar os nomes dos integrantes do grupo e as formações de todos nós na primeira página, de forma mais sucinta, e na seqüência as afinidades e características comuns que nos levam a querer ser tutores do Sebrae-SP, que é o objeto do nosso trabalho.

Particularmente eu achei que ficou melhor a sugestão do CR, sem o perfil, sem a foto, que já existem no Web Ensino. Repliquei o e-mail dele e pedi sugestões de características. O JAPPM e a FCP incluíram sugestões de características e o perfil, o AS mandou notícias.

Gostaria de ouvir a opinião de vocês se mantemos a primeira página com os nomes dos integrantes e a formação, na seqüência as características ou se junto a tudo a isso devemos ainda incluir o perfil e a foto.

BF e AS, se tiverem outras contribuições de características complementem, pois precisamos fechar amanhã.

Como o líder do grupo teve o cuidado de identificar os autores das sugestões, é possível perceber que grande parte do grupo foi ativa quanto às colaborações para a realização do trabalho.

Desempenhando corretamente seu papel, no fim da mensagem, o líder chama a atenção de dois participantes que, aparentemente, não haviam enviado nenhuma sugestão para contribuir com o grupo.

Tal posicionamento provocou respostas quase que imediatas por parte dos, até então, ausentes.

(Aluno BF) estou com sérios problemas de sistema (não consegui abrir nenhum dos anexos que vcs enviaram) assim, analisando a troca de mensagens e as contribuições de cada membro, APROVO inteiramente a apresentação do trabalho e PARABENIZO vcs pela iniciativa. estou "lutando" para resolver os problemas técnicos e, espero, nas próximas participar efetivamente.

(Aluno AS) Gostaria se possível me confirmarem o recebimento da minha transparência de apresentação, e se a mesma esta anexada a versão final, pois recebi um email com apenas quatro transparências de apresentação.

Dependendo da concepção que se tem do processo de ensino-aprendizagem e da experiência/vivência em cursos em educação a distância, é natural que as pessoas achem que participar de um curso *online* é um processo individual. Em determinados tipos de cursos é exatamente assim que ocorre. No entanto, a proposta do “Curso de Capacitação de Tutores”,

como já explicitado, era a de um curso colaborativo e, portanto, que contava com a participação ativa dos alunos.

Apesar de nenhum dos alunos terem vivenciado antes a experiência de um curso colaborativo (conforme informações fornecidas por eles), a grande maioria rapidamente entendeu a proposta e a aceitou. Então, quando nos grupos havia algum membro que ficava ausente por uns dias, a cobrança vinha não só do líder, mas de todos os outros colegas também. Tal comportamento, segundo Palloff e Pratt (2004), representa o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos. Tal desenvolvimento “se torna evidente quando os alunos - por conta própria ou com os colegas - começam a usar tipos de intervenção que o próprio professor usaria. Ao fazê-lo, os alunos começam a perceber a importância de aguçar o foco de uma discussão ou a pensar mais profundamente sobre os assuntos”. (ibid., p.32)

O exemplo a seguir, o segundo, diz respeito a uma das atividades do módulo 2 em que os grupos deveriam realizar uma articulação entre os textos do módulo 1 e 2. Tendo como base tais textos, cada um dos grupos deveria aprofundar o conhecimento em uma das modalidades de cursos apontadas no texto da primeira semana, realizando as seguintes atividades:

- Identificar a presença ou não do tutor na modalidade de curso do seu grupo;
- Discutir as possibilidades de ação do tutor nessa modalidade;
- Apresentar sugestões sobre ações possíveis do tutor na modalidade.

Depois de eleito, o líder da semana do grupo *Friends*, demonstrando organização, sugeriu ao grupo um cronograma de trabalho, conforme abaixo:

(Aluno MAUT) Como líder da semana já estou sugerindo o seguinte cronograma para o Módulo 2:

Considerem o formato: - data > responsável > atividade:

- até 11/06/06 (domingo) > Todos > Confirmar cronograma sugerido e a participação no chat.

- até 12/06/06 (segunda-feira) > Todos > lermos os textos do módulo 1 e 2 para respondermos as seguintes questões:

- 1. Identificar a presença ou não do Tutor na modalidade de curso do nosso grupo, no caso, “Auto aprendizagem no computador (CBT ou WBT)”.*
- 2. Opinar quanto as possibilidades de ação do Tutor nessa modalidade.*
- 3. Apresentar sugestões sobre ações possíveis do Tutor na modalidade.*

- até 12/06/06 (segunda-feira) às 18h00 > Todos > enviar questões respondidas ao MAT por e-mail até às 18h00.

- 12/06/06 (segunda-feira) após 18h00 > MAUT > consolidar questões enviadas pelo grupo e disponibilizar no site do Web Ensino para visualização prévia pelo grupo antes do chat. Reservar sala com a Prof.

- 13/06/06 (terça-feira) às 20h00 > Todos > discussão no chat (sala reservada) da apresentação às 20h00 e formatação do trabalho final. (Creio que possamos

fazer mais cedo pois haverá jogo do Brasil, então imagino que todos já estarão em seus lares). OBS.: Não bebam muito, senão o teclado vai rodopiar!!!

- 14/06/06 (quarta-feira) > MAUT > disponibilizar apresentação final do site Web Ensino e enviar a Prof. <nome da professora>.

Eu sei que o prazo é curto e temos bastante trabalho, mas é DESAFIADOR; então, aguardo confirmação de todos para o cronograma e também sugestões de alteração de datas, horários e/ou atividades.

A concordância com o cronograma foi unânime. Sobre a participação no *chat*, apenas um dos componentes do grupo respondeu dizendo ter problemas de acesso no lugar para o qual estava indo a trabalho, mas se prontificou a ajudar na conclusão do trabalho quando retornasse.

(Aluno CM) Viajo logo mais e por esse motivo ficarei off-line estes dias...

Retorno na quarta-feira de madrugada, quando conseguirei colocar em dia meus compromissos com vcs!!!

MAUT gostaria de poder auxiliá-lo na consolidação da atividade desta semana, contudo só poderei fazê-lo na quarta-feira (14/04) após o almoço!!

O que acha?!

Tentarei acessar os e-mails amanhã à noite, ok?!

Apesar do benefício potencial de comunicação que as tecnologias integradas à Internet possibilitam a um curso *online* colaborativo, é possível que nem todos os alunos contribuam da mesma forma devido a diferenças de interesse, de capacidade ou de disponibilidade. No caso do curso estudado nesta pesquisa, a maioria dos alunos viajava a trabalho constantemente e isso dificultava algumas participações. Contudo, mesmo em lugares quase sem recursos, eles acabavam encontrando uma forma de acesso à Internet para colaborar com o grupo nas atividades propostas.

Em cursos *online* colaborativos é comum que as pessoas, quando não podem participar de uma determinada atividade com seu grupo, justifiquem a sua ausência antecipadamente. Principalmente depois que o grupo cria sintonia e camaradagem (Harasim, 2005). No entanto, no ensino presencial essa não é uma prática usual. Nesse modelo, normalmente, a justificativa vem depois que o grupo concluiu a atividade, mas com aquele conhecido pedido “dá pra colocar o meu nome?”.

Qual será o motivo dessa diferença de atitude? Em pesquisas realizadas sobre os cursos *online* de pós-graduação, Harasim (2005, p.50-1) identificou, nas entrevistas com os alunos, os seguintes benefícios da modalidade:

- ⓐ Aumento da interação: quantidade e intensidade;
- ⓐ Mais acesso aos conhecimentos e ao apoio do grupo;
- ⓐ Ambiente mais democrático;
- ⓐ Acesso conveniente (de acordo com o horário disponível para o estudo e sem limite de tempo como no ensino presencial);
- ⓐ Mais motivação

Segundo os alunos entrevistados, esses benefícios são facilitadores do processo de aprendizagem ativa. Como nesse processo a “presença” exige e possibilita a participação ativa, os trabalhos realizados em grupo geram maior comprometimento dos alunos com a própria aprendizagem bem como com a do grupo.

Tendo consolidado as idéias, sugestões e considerações feitas pelos membros do grupo *Friends* sobre as questões que deveriam ser discutidas, o resultado foi disponibilizado no ambiente, para que todos do grupo participassem do *chat* de fechamento da atividade, cientes das propostas.

Segundo Clementino (2004), quando o *chat* passa a ser utilizado em um curso, seja presencial, semipresencial ou totalmente a distância, ele se transforma em mais uma ferramenta pedagógica à disposição da criatividade do professor para estabelecer um meio de comunicação com os alunos. No caso de um curso semipresencial ou totalmente a distância, ele pode ser considerado um meio de comunicação essencial para a discussão e/ou fechamento de alguns assuntos propostos durante as aulas.

O líder do grupo foi o moderador do *chat* e fazendo um bom uso dessa ferramenta/dispositivo, conseguiu orientar a discussão de forma a não perder o foco e que as participações fossem democráticas e significativas à conclusão do trabalho, conforme transcrição a seguir.

(Aluno MAUT) a idéia de consolidar o material foi apenas para facilitar nossa conversa, então toda opinião é bem-vinda.

(Aluno ED) sobre o material...gostei da apresentação..pensei em mudar um pouco a introdução...inserir umas tabelas??? Não é bem uma tabela...talvez um quadro identificando o objetivo e principais diferenças...ou então dar mais "espaço" e inserir "figuras"

(Aluno MALT) Encontrei uma imagem bacana para ilustrar nossa apresentação: <http://www.swri.edu/3pubs/brochure/D07/WebBase/190043a.jpg>. O que acham?

(Aluno MAUT) Imagino que possamos fazer o seguinte: 1 - Validar o texto do slide 1. / 2 - Deixarmos como atividade para o grupo localizarmos figuras interessantes para colocar no slide. O que acham?

(Aluno ED) Gente...vamos "bate o martelo" nos arquivos "aprovados" e depois melhoramos?

(Aluno MALT) Eu bato o martelo no arquivo consolidado, afinal tem um pouco do trabalho de cada um do grupo. E pelo que estudamos o conteúdo está correto. Apenas o visual não está agradável, mas acho que a idéia de hoje era discutir o conteúdo. É isso MAUT?

(Aluno ED) fecho com o MALT...apenas na introdução (texto mais longo) introduzir uma figura...e fazer uma "amarração" com o questionário

(Aluno MAUT) Então fechamos o slide 1. Vamos para o slide 2, considerando que já iremos melhorar o visual para toda a apresentação em paginas web com figuras. OK??? Então quais são as considerações para o texto do slide 2

(Aluno MALT) Pelo que entendi no CBT/WBT não precisa de tutor! O slide está correto. Para complementar o slide, podemos colocar exemplos: Uma nova norma da empresa... Um curso sobre o código de defesa do consumidor...

(Aluno ED) MALT..exemplos...ou definir ou esclarecer o papel do Tutor?

(Aluno MALT) É tem razão! Pelo que a professora pediu é só dizer se o tutor atua ou não. Exemplos não se encaixam neste slide. Então acredito que o slide está completo.

(Aluno ED) acho que exemplos tbém se encaixam...mas o fundamental é "justificar"

(Aluno MR) Com certeza o exemplo acaba facilitando o aprendizado e concluindo melhor o tema. Que tal transformar uma pequena parte do nosso curso em exemplo.

(Aluno MALT) Ótima idéia! O próprio manual do Webensino!!! É um curso sobre a ferramenta, e sem tutor!!!

(Aluno MAUT) Legal, então temos como exemplos para o slide 2 o manual do Webensino e a Biblioteca. OK para todos??? ok, agora o último slide - questão 3

(Aluno MMM) sugiro explicar a atuação separando o contexto cbt/wbt. Os dois primeiros itens do slide requerem fortes possibilidades de comunicação, mas precisaríamos dizer que só é possível pela web e se a estratégia pedagógica propuser colaboração

(Aluno MALT) Então o primeiro item pode ficar assim: Criar interatividade, incentivando a troca de experiências e propondo desafios entre o grupo, considerando o conhecimento do aluno, desde que a estratégia pedagógica definida para o curso permita.

(Aluno MR) Vamos fechar assim, temos alguns dias ainda para concluir e disponibilizar para acertos.O que acham?

(Aluno MAUT) OK, então considerarei a alteração do MALT e as demais discutidas anteriormente. Ai disponibilizaremos a todos para a validação final OK?

A comunicação escrita, seja síncrona, como o *chat*, ou assíncrona, como o fórum e a troca de *e-mails*, deve sempre ser cuidadosa no sentido de que aquilo que se está pensando seja transformado em um texto de fácil compreensão. Para tanto, professores e alunos devem desenvolver habilidade comunicacional escrita para se fazer o mais claro possível nos momentos de interação. A partir disso, como visto nos exemplos, é possível que um grupo geograficamente disperso possa tomar decisões em conjunto; compartilhar, discutir e esclarecer idéias; organizar trabalhos; etc.

Como afirma Kenski,

o trabalho em equipe torna-se a forma comunicacional mais adequada para um momento em que, mais do que a incorporação de conhecimentos, procuram-se novas e diferenciadas formas de produção e descobertas de saberes - tidos como jogos de linguagem - a partir dos dados já postos e armazenados. (2003, p.59, grifos da autora)

5. Espaços comuns de trocas comunicativas

Os ambientes virtuais de aprendizagem cada vez mais contam com ferramentas/dispositivos comunicacionais à disposição da interação entre alunos, e estes e professor. Para promover tal interação, no curso estudado foram utilizados: fórum, *chat*, *e-mail* (mais tradicionais), intercomunicador e tira-dúvidas (inovações do LMS). No entanto, de todas essas opções, apenas o fórum e o *chat* oferecem a possibilidade da participação de todos na mesma discussão e, portanto, aqui, são eles os considerados espaços comuns de trocas comunicativas.

Em todos os módulos do “Curso de Capacitação de Tutores”, fóruns foram abertos para que os textos propostos fossem discutidos. Mas, foi apenas nos módulos 5 e 6 que os *chats* passaram a ser utilizados como espaços de discussão oficial do curso, ou seja, agendados e moderados pela professora. No entanto, essa ferramenta/dispositivo comunicacional já estava em uso pelos grupos desde o primeiro módulo do curso.

5.1 Fóruns

Ao todo, no curso, foram abertos vinte e um fóruns de discussão. Desses, sete eram destinados aos debates internos dos grupos para a realização das atividades coletivas. Os outros quatorze eram vinculados às leituras dos textos propostos.

Segundo Masetto,

esta forma de trabalhar grupalmente on-line - que favorece o desenvolvimento de uma atitude crítica diante do assunto, uma expressão pessoal fundamentada e argumentada sobre os vários aspectos que a estão envolvendo, fruto de estudos e investigações - não pode ser atropelada pelo professor com interferências diretas “para resolver os conflitos, ou responder às dúvidas que apareçam”. Não se trata de uma situação de perguntas e respostas entre os participantes e o professor, mas sim de uma reflexão contínua, de um debate fundamentado de idéias, com intervenções do professor a fim de incentivar o progresso dessa reflexão e, como membro do grupo, também trazer suas contribuições, sem nunca fechar o assunto.

Por outro lado, justamente a possibilidade de cada um entrar a qualquer momento com suas contribuições para o grupo, ou seja, o fato de esse grupo de discussão não precisar funcionar com todos os participantes simultaneamente on-line, exige um tempo maior para ele ser realizado. (2000, p.158)

Embora haja diferentes formas de utilização do fórum, no “Curso de Capacitação de Tutores” ele manteve a função de espaço de discussão, a partir dos textos propostos. Um espaço em que todos os participantes, independente de grupo, eram convidados a dar suas opiniões, contribuições e interagir com os outros colegas de curso, provocando, assim, um diálogo ativo, de onde, segundo, Harasim (2003), emerge o conhecimento.

A cada semana, novos fóruns eram criados para o grupo discutir os novos textos e assuntos, entretanto, aqueles propostos nas semanas anteriores não eram encerrados. Eles permaneciam abertos a novas contribuições até que os próprios alunos, em virtude das discussões mais recentes (que eram seqüências das anteriores), davam aquele debate como encerrado.

A flexibilidade temporal, em participar da discussão, é considerada a grande contribuição dos fóruns para o processo de ensino-aprendizagem na EAD *online*. No ensino presencial, como o tempo das aulas é limitado a alguns minutos ou, no máximo, a poucas horas por semana, e o número de alunos, normalmente excessivo, o aluno tem pouca oportunidade de falar ao professor e à turma o que pensa sobre o assunto estudado. E se o faz, é, muitas vezes, de forma impulsiva, por sentir necessidade de expressar a sua opinião ou entendimento, pois é pequena a probabilidade de retratar aquele mesmo tema, nas próximas aulas.

Nos fóruns, os participantes têm tempo para elaborar suas colocações. É possível ler com calma e atenção, tanto o texto proposto para fundamentar a discussão quanto as mensagens postadas pelos colegas. Esse tempo proporciona o amadurecimento das idéias e,

por consequência, as contribuições tendem a ser significativas para o processo de aprendizagem do grupo.

Para representar essas trocas comunicativas ocorridas no curso, a seguir, serão apresentadas partes de algumas das discussões referentes a temas de diferentes módulos.

Normalmente, a questão inicial é colocada pelo professor e, além de se referir a um texto estudado, deve ser provocativa para que os alunos se sintam instigados a respondê-la, dando início, assim, à troca de idéias e compartilhamento de experiências e vivências que podem contribuir para o melhor entendimento do tema estudado. Entretanto, há momentos em que a discussão proposta inicialmente pelo professor gera novas discussões advindas de dúvidas apresentadas pelos alunos.

No exemplo a seguir, a situação foi exatamente essa. No módulo 4 do curso, um dos fóruns propostos pela professora foi um debate sobre os papéis dos tutores em cursos *online*. A partir da questão inicial dele um aluno apresentou uma dúvida que, embora tivesse relação com o tema principal, não tinha sido tratada até o momento. Tanto a pergunta feita pelo aluno quanto a discussão que se seguiu, foi pertinente à futura atuação de tutoria do grupo.

(Aluno LTP) Ao ler o texto surgiu-me um questionamento, que não consegui responder. Peço ajuda para vocês!

A questão: "Nos cursos presenciais, e não são poucas às vezes, ocorrem situações onde, ao se abordar um assunto, um ou alguns alunos demonstram desconhecer informações/conceitos/fórmulas prévias e necessárias à absorção do tema em questão. Nestes momentos, faz-se necessário, o facilitador "abrir uma janela", fugindo do conteúdo programático, para abordar estas questões prévias, caso contrário o aprendizado do conteúdo principal não ocorrerá (ex: como aprender juro composto se não sei regra de três?). Daí eu pergunto: Como o tutor procede nestas questões? Também "abre janelas"? Se sim, de que forma?"

Ao abrir uma discussão no fórum, vários LMSs dão ao professor a opção (na configuração) de que os alunos apenas respondam à pergunta inicial ou, a partir dessa, também proponham novas questões. Contudo, em um curso colaborativo, a liberdade de o aluno apresentar seus questionamentos ao grupo está implícita à proposta. Ela diz respeito ao grau de autonomia que será dado aos alunos e, por consequência, o quanto o professor realmente espera que eles sejam ativos, criativos e participativos.

Não entendendo corretamente a proposta do colega, ou talvez pelo vício da atividade presencial, um dos alunos responde contando sua experiência de sala de aula presencial.

(Aluno AMCV) LTP, vou falar pela minha experiência ok?

Em todos os cursos presenciais que faço pelo Sebrae, sempre, invariavelmente, sempre fugi de me ater tão somente a apostila. Todas as turmas são diferentes, todos os alunos de uma turma são diferentes, ou seja, nosso público é muito heterogêneo. Sempre "abri as janelas" como você falou. Isso é absolutamente necessário para que o aluno tenha compreensão do todo. Não é minha intenção formar alunos fragmentados. Um exemplo, quando estou falando de propaganda, sempre remeto a turma a pensar em custos, ou seja, em seu ponto de equilíbrio, para que ele perceba de que forma ele pode avaliar a verba que pode destinar a campanha que quer, ou coisas assim.

Procurando se fazer mais claro, o autor da pergunta explicita sua dúvida e, na tentativa de contribuir, outros colegas apresentam as suas sugestões.

(Aluno LTP) concordo com vc, até pq penso e venho agindo como vc. Minha dúvida é como fazer isto em EAD, considerando todas as peculiaridades do ambiente virtual, onde nem sempre é possível captar isto, como sendo um problema da turma. Por exemplo - posso ter um aluno que tenha coragem de admitir não saber no particular, outros tantos não admitem e não expressam - ajudo o primeiro? Peço para ele jogar esta informação publicamente? Levanto o assunto junto a todo o grupo? Sugiro a todos para reverem alguns conceitos em tal lugar? Acrescento um texto específico para todos "relembrem"?...e veja, aqui estou falando em RECONHECER A IGNORÂNCIA - o que por muitas pessoas ainda é visto como ação de menos valia!

(Aluno ACM) Como tutores, podemos utilizar as várias opções que inclusive foram publicadas no módulo 3, na situação hipotética, e agirmos: esclarecendo a dúvida, jogando a dúvida para o grupo, pedindo a colaboração dos outros alunos, etc.

(Aluno PD) LTP, a questão primeira é encararmos o material disponível como um "mapa", uma referência. em segundo lugar, é importante termos conhecimentos e exemplos que possam ajudar a pegar ou variar o caminho, sem nunca deixar de considerar o "mapa". Dependendo do grau de dificuldade teremos diferentes soluções, desde a explicação imediata, para todos, até a proposta ou sugestão individual, que no caso da EAD pode ser um texto, um site, um livro etc."

(Aluno CAGB) Creio, LTP, que o tutor pode sanar estas dúvidas através de mensagens... podendo inclusive inserir textos explicativos no ambiente, já remetendo os alunos que tiverem dúvidas. Ele pode, percebendo que há exigência de um pré-requisito, já deixar disponível de forma que o próprio aluno pode suprir esta "defasagem"."

(Aluno LAGJ) Primeiro o Tutor deve procurar saber se a dúvida é individual ou coletiva; se for individual, sugere indicações de textos/exercícios e apoio individual; se for coletiva, deve abrir uma "janela" para esclarecimentos, igualmente com as recomendações de indicações bibliográficas/textos, etc..

Apesar de a maioria dos participantes nunca antes ter sequer vivido a experiência de um curso *online* como alunos, as sugestões apresentadas consideraram atividades já realizadas no curso - como o aluno ACM - e situações semelhantes já vividas nele também. Mas, o mais relevante dessas sugestões é que mesmo sem experiência prática como tutores, vários alunos

se dispuseram a contribuir de alguma forma com o colega para lhe sanar a dúvida, fazendo do fórum um espaço colaborativo de trocas comunicativas.

Tal comportamento mostra que os alunos não participavam dos fóruns por obrigação, para garantir a pontuação da atividade. Mostra que eles estavam motivados e estimulados às trocas comunicativas que ocorriam nesse espaço.

Com uma intervenção baseada na experiência em outros cursos *online*, e não perdendo a oportunidade de reforçar a importância de o tutor possuir bom conhecimento no tema do curso, a professora fez a sua colocação para o grupo.

(Professora) LTP e grupo,

Assim como no presencial, no ambiente online tb deve-se abrir essa "janela de esclarecimentos", não há dúvida!

O como fazer depende da situação apresentada.

1- Se o aluno fez um questionamento ao tutor sem copiar todos os participantes, o tutor deve avaliar e se achar que a pergunta deve ser apresentada a todos os alunos deve colocá-la como FAQ;

2- Se o aluno fez um questionamento ao tutor sem copiar todos os participantes e o tutor perceber que a pergunta pode colaborar na discussão dos assuntos discutidos no fórum, solicita ao aluno que a coloque lá;

3- Se a pergunta foi realizada com cópia apenas para o grupo do qual faz parte, por exemplo, por estar focada no assunto discutido por eles, então a resposta tb deve ser dada ao grupo;

4- Se a pergunta é feita individualmente ao tutor, mas este avalia ser importante esclarecer ao grupo todo, responde copiando toda a turma;

5- Se for o caso, pode-se indicar textos, artigos ou bibliografias como "material de apoio". Nesse caso é interessante indicar ao grupo todo e não apenas a alguns.

Enfim, existem várias combinações e possibilidades de se fazer isso. Por isso até, é muito importante que o tutor tenha domínio do assunto do curso para poder fazer indicações de novas leituras, tenha domínio do ambiente online no qual o curso está sendo realizado para avaliar o melhor recurso a ser utilizado nessa situação e esteja atento ao andamento do curso para saber qual é a melhor atitude.

Divergindo da maioria das opiniões e sugestões, um dos alunos se diz contrário a “fugir” do conteúdo programado para um curso e se mostra bastante preso à metodologia de ensino com a qual trabalha.

(Aluno OV) Na minha opinião, nos cursos presenciais não podemos fugir do conteúdo programático e temos que ter uma observação muito grande junto aos participantes pois, a nova metodologia criada pelo Sebrae é que eles possam desenvolver a habilidade de resolver seus próprios problemas. Obvio que estando dentro do tema do curso em questão, temos que com muito cuidado para não

deixa-lo constrangido ajuda-lo e sem atrapalhar a metodologia hoje colocada. Quando isso acontece comigo, procuro no momento de formação dos grupos coloca-los em um mesmo grupo e dou uma atenção especial.

Diferentes experiências, diferentes vivências, diferentes formas de pensar e compreender o processo de ensino-aprendizagem. Assim são as trocas possibilitadas pelos fóruns: democráticas, abertas, ricas, esclarecedoras ou geradoras de novas dúvidas. É justamente a diversidade de pontos de vista que faz desse recurso um dos melhores meios de debates em cursos *online*.

O outro exemplo apresentado a seguir, mostra uma discussão ocorrida ainda no início do curso – no módulo 2 – sobre as possibilidades e limitações do uso das ferramentas/dispositivos de comunicação e interação nos cursos *online*. O trecho selecionado trata do uso do *chat* e mostra as percepções dos alunos frente às experiências já vivenciadas.

O aluno que trata o assunto conta a sua experiência em diferentes tipos de *chats* e ressalta o cuidado que o moderador deve ter.

(Aluno AMCV) ... gostaria de fazer um comentário mais específico em relação a ferramenta "chat". Já tive oportunidades, várias, de usar essa ferramenta como apenas bate-papo, sem o objetivo de aprender algo ou mesmo de ensinar. Para quem conhece as famosas salas de bate papo sabe que é uma torre de babel. Ninguém consegue realmente entender todo o conjunto de informações que correm nessas salas. No entanto, também pude participar de chats que visavam um fim específico. O que percebi é que se o moderador da "conversa" não for muito cuidadoso e não mantiver sua atenção muito bem aguçada em todos os participantes, não é possível chegar a um objetivo claro. Algumas informações dadas por alguns alunos vão se perder e alguns alunos terão participação nula ou mesmo medíocre, nada acrescentando a discussão e nada aproveitando dela.

Participar de um *chat* em uma sala de bate-papo qualquer, ou mesmo no MSN com amigos, é muito diferente de fazer uso dessa ferramenta/dispositivo em situações nas quais algo precisa ser discutido ou decidido seriamente entre um grupo. A grande diferença está na figura do moderador. A atuação organizada dessa pessoa é de suma importância para que o debate seja conduzido com o máximo de objetividade e eficácia possível.

Outros alunos com variadas experiências participaram da discussão dando suas contribuições e depoimentos.

(Aluno EFC) Vejo as vantagens do chat, mas também o vejo como uma ferramenta na contra mão do EAD, já que uma das vantagens deste tipo de curso é exatamente flexibilidade de horários, onde cada participante acessa na hora que lhe for apropriado.

(Aluno MMM) o chat é muito importante quando bem utilizado. Bem utilizado quer dizer: pequenos grupos e foco no tema, com uma boa condução do processo de discussão ou debate.

(Aluno LCPF) nunca participei de chats com assuntos específicos, por isso não posso te dar um depoimento, mas acredito que, assim como as redes, se não forem determinadas claramente as regras de uso e o moderador não tiver comando sobre o que trafega, o proveito é quase nenhum. Muitas redes em que participei, desisti, pela quantidade de e-mails tipo rasga-seda, ou marca churrasco, simplesmente porque o pessoal que participava da rede não distinguia o coletivo do privado.

(Aluno CM) Tive a oportunidade de participar de um curso online pela FGV, contudo as reuniões marcadas através do chat, não eram efetivas, considerando que todo conteúdo acabava se perdendo entre umas e outras "atravessadas" que não eram bem trabalhadas pelo tutor.

Seja por ter vivenciado experiências negativas mesmo em situações que deveriam ser sérias, como o relato do aluno CM, seja por só ter participado de bate-papos informais, a constatação que se pôde fazer a partir desse debate, é que pouquíssimas pessoas acreditam no *chat* como uma possibilidade válida, em termos de produtividade nos resultados finais. Sem organização e sem um moderador ativo, pouco se consegue avançar na discussão proposta e, conseqüentemente, não se chega a qualquer conclusão.

Para mostrar, no entanto, que é possível tornar o *chat* uma ferramenta interessante, organizada e eficaz, a professora apresentou alguns itens que devem ser considerados.

(Professora) O chat é uma ferramenta que sempre causa mais polêmica, justamente pelo fato das pessoas já terem vivenciado as "famosas" salas de bate-papo espalhadas pelos portais na Internet e, às vezes, não conseguirem imaginar o uso de tal ferramenta em aulas e/ou reuniões.

A questão é que o chat é uma ferramenta que deve ser usada com critério, como vocês mesmos já comentaram. Uma das principais regras do chat é que seja realizado com um grupo pequeno de participantes, caso contrário a probabilidade dele se tornar improdutivo (conversas paralelas, por exemplo) é muito grande.

Outras coisas importantes: - agendar dia e horário com antecedência para que as pessoas possam se organizar para participar; - ter um roteiro do que deve ser discutido e resolvido; - ter um moderador para conduzir o papo; e - definir horário de início e término.

No caso do nosso curso, os chats devem acontecer nos grupos para facilitar os trabalhos a serem realizados. Na aula/módulo 1 o grupo Friends já fez isso e, segundo os depoimentos, foi muito bom para a conclusão da atividade.

Traçando comparação com as reuniões presenciais, um aluno concorda com a necessidade de um planejamento para a realização do *chat*. Um outro, manifesta surpresa ao

perceber que a ferramenta/dispositivo pode ser utilizada em situações formais, e um terceiro, confirma a utilização que seu grupo já vem fazendo.

(Aluno MAUT) Concordo plenamente com a organização do chat, ou seja, seu planejamento prévio, pois assim este se torna produtivo e efetivo. Se levarmos para o mundo presencial isso ocorre muito em reuniões que tomam horas do dia e muitas vezes apenas se define o dia e hora para a próxima reunião, resumindo, reunião totalmente improdutiva devido a falta de planejamento. Também sou favorável a se estabelecer a hora para término do chat, pois assim, focamos no cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Quanto a termos o diálogo salvo e disponibilizado para consulta é totalmente válido, pois assim não fica o "dito pelo dito" (no caso do chat "o escrito pelo escrito"), seria nossa "Ata Eletrônica".

(Aluno EAD) Estou impressionada!!!...tinha o "chat" como algo sem compromisso ou planejamento...um bate -papo (tipo conversa de bar). Agora vou cuidar de "multiplicar" esta aula em meus negócios.

(Aluno CM) Entendi professora

Agora consigo refletir sobre a utilização como recurso para os grupos.

E como integrante do Friends posso afirmar o quanto é proveitoso nosso chat para consolidação de atividades! Tem rendido muito!

Esses dois apresentados mostram que independente de terem conhecimentos sólidos sobre os assuntos tratados nos debates, os alunos se faziam presentes pelas contribuições. Se não tinham experiência na EAD, não se importavam em apresentar exemplos e situações do presencial para, de alguma forma, colaborar ou provocar a continuidade do debate por meio da comparação entre os dois meios.

Segundo Harasim, “mesmo no nível mecânico, o aluno deve se manter envolvido ativamente: prestando atenção, apertando teclas. No entanto, a aprendizagem ativa é mais do que apertar teclas: é um compromisso social e cognitivo. Para participar é preciso opinar, responder aos colegas e compartilhar idéias. O aluno só está socialmente on-line quando faz um comentário”. (Harasim *et alli*, 2005, p.52)

Os quatorze fóruns destinados a debates sobre os conteúdos do curso, mostraram-se espaços riquíssimos de trocas comunicativas. Conforme apresentado anteriormente, neles os alunos colocavam seus entendimentos, interpretações e dúvidas acerca dos textos estudados, bem como sua concordância ou discordância deles. Além disso, em vários momentos, outros autores foram trazidos à discussão pelos alunos, como forma complementar à compreensão do assunto ou mesmo como forma de expressar afetividade. O exemplo abaixo retrata um desses

momentos em que, a partir de uma colocação mais sensível feita por um dos participantes, outro traz uma poesia.

*(Aluno CM) Na Era da Informação, como citei em outro Fórum, diferente do Paradigma Industrial, teremos espaço para *Seremos* os *Seres Humanos*, que sentem, interagem, colaboram entre si e com isso crescem...nestes tempos, *Seremos* muito além de *Fazeres Humanos*, faremos apenas o que nos *Faça Acontecer*!!!*

(Aluno LNS) O que a CM escreveu me fez lembrar uma poesia de Carlos Drummond de Andrade e gostaria de compartilhar com vocês:

Convite para ser

"O importante não é estar aqui ou ali, mas ser.

E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas grandes observações do cotidiano dentro e fora da gente.

Se não executamos essas observações não chegamos a ser.

Apenas estamos e desaparecemos."

Acredito que o tutor ou facilitador deve fazer essas pequenas grandes observações para SER um grande tutor!

Talvez, em um outro contexto, com uma outra turma ou com outra proposta de curso os participantes achassem estranho e simplesmente ignorassem a sensibilidade das duas mensagens. Contudo, o encaminhamento desta investigação apresenta-se como um estudo de caso justamente porque se encaixa na característica de estudar um determinado caso, e nesse os alunos não só apoiaram a iniciativa como arriscaram dar continuidade aos pensamentos.

(Aluno LAGJ) Gostei da contribuição, isto mostra o quão importante é o tutor se "manter presente, sem estar presente", ser ativo sem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, animar, mediar, dar tranquilidade aos alunos...

(Aluno ALAC) Bonito,

A gente [tutor] tem q ser um pouquinho como anjo da guarda, zelando sem aparecer. E esta "ciência delicada" talvez implique em mais silêncios que intervenções.

Parafrazeando o aluno MMM em um dos *chats*, o fórum pode ser o grande revelador da bagagem do aluno. No entanto, ele é apenas uma ferramenta/dispositivo e, portanto, sozinho não faz nada. Para que se torne efetivamente um espaço de trocas interessantes e significativas, é preciso uma atitude didática intercomunicativa por parte do professor.

5.2 Chats

A partir de uma enquete, realizada no primeiro módulo do curso, sobre o melhor dia da semana e o melhor horário para a participação dos alunos em *chats*, sete bate-papos foram realizados no curso tendo a professora como mediadora.

Por uma questão de estratégia pedagógica adotada para o curso, os encontros síncronos só passaram a acontecer a partir do módulo 5, mas para que todos os alunos participassem de pelo menos um *chat* a cada semana (pois era considerado uma das atividades), os dias da semana foram alternados entre as preferências apontadas na enquete, bem como nos horários escolhidos. Dessa forma, conforme pode ser observado na Tabela 8, houve dias em que foram realizados dois *chats*, um pela manhã e outro à noite.

Para que houvesse organização, um *e-mail* era enviado a todos os alunos informando-os das datas e horários e comunicando as seguintes regras:

- ☉ Não serão aceitos mais do que dez participantes em cada *chat*, portanto, se inscrevam me enviando um *e-mail* informando qual o dia e horário de sua preferência;
- ☉ O tempo de duração de cada *chat* é de noventa minutos;
- ☉ Para que a discussão seja produtiva, pense em questões que você gostaria de esclarecer e as envie para mim, assim teremos um roteiro a seguir.

Conforme observado no item anterior deste texto, de forma geral as pessoas não acreditam no *chat* como possibilidade de discutir seriamente um determinado assunto. No entanto, definir regras e fazer com que elas sejam do conhecimento de todos, torna o processo de mediação mais tranquilo para o responsável por tal tarefa e mais produtivo para todo o grupo.

O exemplo a seguir foi um *chat* realizado no período da manhã e, portanto, com um pequeno número de participantes (apenas quatro além da professora), em que vários assuntos foram abordados. Ele tem início com uma pergunta que esteve presente também em outro *chat*, sobre um tipo determinado de aluno *online*, os *luckers* - aqueles que estão sempre no ambiente, mas não se fazem presentes nas atividades propostas - e, como consequência, entra na questão de como conhecer os alunos apenas pela escrita.

(Aluno 1) no caso dos luckers; deve haver intervenção pontual do tutor?

(Professora) Com certeza, o tutor tem que tentar "chegar perto", mesmo que depois entenda que esse é o jeito da pessoa e, claro, o respeita.

(Professora) Mas num primeiro momento, até identificar esse jeito, é preciso contatos pontuais com o aluno.

(Aluno 1) só participar falando gostei ou não, também não é uma forma de burlar o sistema?

(Professora) Sim, tanto que a gente passa a desconsiderar esse tipo de resposta/mensagem. Não tem valor algum!

(Aluno 2) concordo...mas o q eu ainda não consegui desenvolver é como enxergar as entrelinhas...sabe aquele "tudo bem" q não é TUDO BEM?

(Professora) Isso é prática, sensibilidade e atenção. Não tenho outra receita.

A partir deste ponto, a professora explica um dos elementos chaves da intercomunicação didática: como lidar com a comunicação escrita dos alunos de cursos online.

(Professora) Não sei se vocês já conseguiram perceber diferença na "fala" escrita das pessoas aqui do curso mesmo. É muito perceptiva a diferença do "trato" com cada um. Cada um de vocês tem um jeito peculiar. Eu sei o que eu posso ou não escrever para, praticamente, todos vocês.

(Aluno 3) sério? Posso perceber que algumas pessoas são mais tímidas neste espaço e outras mais extrovertidas...

(Aluno 1) sem duvida; e estou achando fantástico isso; nem sei se terei habilidade para desenvolver isso.

(Aluno 2) É ai que eu queria chegar....obrigada!!!!..

(Professora) A questão é que normalmente lemos e-mails, principalmente, correndo, sem dar muita atenção, com pressa para responder logo. É aí que perdemos toda a "riqueza" do texto.

(Aluno 4) Acho que desenvolver essa característica, deve ser o grande diferencial do tutor

(Professora) Ela é importante sim, mas não é só isso! Na verdade é um conjunto de habilidades e competências que vc vai desenvolvendo com o tempo. Vai desenvolvendo se vc estiver a fim de crescer, caso contrário fica "parado no tempo" e se contenta em ser um profissional mediano.

(Aluno 4) Ok. Acredito que é o conjunto que faz a diferença, mas ser perceptivo ajuda em tudo, não é?

(Aluno 3) Sinto como se vc estivesse o tempo todo buscando me cativar... para que eu tenha mais auto-confiança neste espaço.... estou certa na minha percepção?

(Professora) rsrsrs É verdade sim, as pessoas trabalham melhor se são bem aceitas e bem recebidas.

(Aluno 3) De qualquer forma, as pessoas gostam de receber atenção e serem acolhidas...

(Aluno 1) acho isso um dos grandes segredos na tutoria, alias e tratar o cliente como se ele fosse único

(Professora) Todos nós somos únicos não somos? Então porque não tratarmos assim? Aliás, eu costumo dizer que eu trato as pessoas como eu gostaria que elas me tratassem. Só isso!

“Ler as entrelinhas”, conforme denominou o Aluno 2, é parte do “cuidado” (NODDING, 2003) com o qual a didática intercomunicativa trabalha. Ler as mensagens de cada aluno atentamente e com calma, perceber os detalhes da forma como escreve como, por exemplo, o tipo de palavras que usa e a construção das frases, é percebê-lo como Tu, um indivíduo, e não como Isso, um objeto. Conseqüentemente, a forma de se comunicar com cada um também é diferente. Conforme uma das falas da professora no *chat*, cada aluno tem um jeito peculiar, e perceber isso faz com que ao estabelecer comunicação com qualquer um deles, o professor saiba como “falar” (se de maneira mais formal ou informal, se pode brincar no texto ou não, etc.).

Frente às resistências ao uso do *chat* manifestadas por grande parte do grupo, o trecho transcrito a seguir mostra que a forma como esse foi conduzido conseguiu mudar a percepção do grupo de alunos participante.

(Aluno 1) engraçado! A princípio eu achava chat chato, mas devo reconhecer que é muito bom e útil!

(Aluno 3) eu adoro... me sinto mto a vontade e estou adorando esta proximidade com todos vcs e ao mesmo tempo... é fantástico!!!

(Professora) Ele tem que ter foco... senão é improdutivo e chato mesmo!

(Aluno 2) Aluno 1...tbém pensava como vc...ainda bem que percebemos né?

Um ponto positivo dos *chats* realizados no curso, destacado pelos alunos, foi o fato de poderem interagir mais com pessoas de outros grupos. Apesar dos fóruns propostos para as discussões dos textos, em que praticamente todos participavam, alguns alunos comentaram terem tido pouco contato com participantes que não os do seu grupo, mas além disso, informaram que a comunicação síncrona humaniza o processo e traz mais proximidade ao grupo.

Percebe-se que os *chats*, como o apresentado no exemplo, foram espaços de trocas mais pontuais do que os fóruns. Neste último, como a discussão acontece em um tempo indeterminado, as reflexões são maiores e o debate mais profundo. Mas, isso não faz do *chat* uma ferramenta/dispositivo menos importante em um curso *online*. Além de ser um ótimo espaço de interação entre as pessoas, ele favorece momentos para que perguntas mais objetivas sejam respondidas, conforme os exemplos.

Segundo Harasim (2005), ambas formas de trocas comunicativas fazem parte da aprendizagem ativa.

A participação ativa reforça a aprendizagem. Escrever as idéias e as informações exige esforço intelectual e geralmente auxilia na compreensão e na retenção. Formular e articular uma afirmação é uma ação cognitiva, um processo particularmente valioso.

[...] Para fazer comentários os alunos precisam juntar idéias e pensamentos de forma coerente; trata-se de um trabalho intelectual. Assim que a afirmação é apresentada num fórum público, numa conferência ou numa rede de correio eletrônico, ela pode suscitar respostas como uma solicitação de esclarecimentos e desenvolvimento da idéia ou uma expressão de desacordo por vários motivos. Esse tipo de troca a propósito de uma idéia exige que seu autor ou outro participante defenda, aprimore sua posição ou reconheça nela uma falha, num processo de reestruturação cognitiva. A interação ativa o processo intelectual e as reflexões sobre a idéia. (Harasim *et alli*, 2005, p.52)

Chat, fórum, *e-mail*, MSN e qualquer outra forma de comunicação *online* tem um importante papel nos processos a distância de ensino-aprendizagem colaborativos. É por meio desses dispositivos/ferramentas que as interações entre todos os participantes são estabelecidas e mantidas. No entanto, por trás da utilização eficaz desses recursos, está um plano de ensino que valoriza o processo comunicacional e a aprendizagem ativa, como a didática intercomunicativa para cursos online colaborativos.

6. O curso em números

No decorrer do curso, a cada novo módulo, uma tabela era gerada para o acompanhamento das participações individuais e grupais. Nela era notificado se a entrega das atividades esteve dentro do prazo, qual o nível do trabalho final apresentado, como foram as participações, além de avaliações de texto (coerência, erros de língua portuguesa, etc.) solicitadas pelo Sebrae-SP.

Ao final de todo o processo, uma nota de corte de 40 pontos foi determinada pelo Sebrae-SP, obtendo-se o seguinte resultado:

📍 *Alunos aprovados*: vinte e quatro;

📍 *Alunos reprovados*: doze³⁹.

Outros dados numéricos do curso:

³⁹ Dos doze alunos reprovados, oito eram funcionários do próprio Sebrae-SP que estavam participando do curso buscando conhecer mais sobre o tema “tutoria *online*” e vivenciar um curso com base na abordagem de ensino colaborativa.

- Ⓢ *Tempo de planejamento e desenvolvimento do curso: 2 meses.*
- Ⓢ *Dedicação (em horas) da professora ao curso: média de 6 horas/dia.*
- Ⓢ *Quantidade de e-mails:*
 - Ⓢ Mais de 700 recebidos pela professora (troçados entre os grupos e copiados à professora, mais os endereçados a ela);
 - Ⓢ Mais de 400 enviados;
 - Ⓢ Em média, 60 *e-mails* recebidos pela professora por dia.
- Ⓢ *Quantidade de Tira-Dúvidas: 98 perguntas respondidas.*
- Ⓢ *Quantidade de chats: 16 no total.*
 - Ⓢ 9 chats realizados pelos grupos e registrados no ambiente Web Ensino;
 - Ⓢ 7 *chats* realizados com a professora, conforme a tabela apresentada a seguir.

Tabela 8 - Chats realizados com a professora

<i>Chat</i>	<i>Data</i>	<i>Hora</i>	<i>Duração</i>	<i>Nº participantes</i>
1	04/07/06	19h	90 minutos	7
2	04/07/06	22h	90 minutos	9
3	05/07/06	11h	90 minutos	5
4	05/07/06	20h	90 minutos	5
5	11/07/06	21h	90 minutos	7
6	12/07/06	10h30min	90 minutos	4
7	12/07/06	19:00	90 minutos	6

- *Quantidade de fóruns e respectivas participações:* 21 fóruns com 1310 comentários.
 - 7 fóruns destinados aos grupos: total de 429 comentários;
 - 14 fóruns para debater os temas das aulas: total de 881 comentários, conforme tabela 9.

É relevante destacar a quantidade de fóruns realizados em tão pouco tempo de curso. Foram vinte e um fóruns em seis semanas.

Da mesma forma, a grande participação nesses fóruns pode ser vista pelo número de comentários na tabela 9.

Tabela 9 – Fóruns ocorridos no curso

Módulo	Tema	Qtde. comentários
Ambientação online	Contribuições para Netiqueta	85
1	Definindo a EAD realizada por computador	74
1	História da EAD	83
1	Modalidades de cursos em EAD	38
2	Ambientes virtuais de aprendizagem	42
2	Tipos de ferramentas da EAD online	40
2	Uso das ferramentas em cursos online	43
3	Avaliação	106
4	Alunos de cursos online	41
4	Papéis dos tutores	81
5	Atendimento personalizado	88
5	Interação e mediação no ensino pelas tecnologias	72
6	Feedback na EAD online	47
6	Gerenciamento do tempo de tutoria	41

Os dados apresentados nesse capítulo foram decisivos para considerar o sucesso do empreendimento. Alunos e professora identificaram a importância da comunicação e interação como fatores fundamentais para que a aprendizagem tivesse acontecido.

“Ninguém aprende sozinho. Tampouco ninguém ensina ninguém. Educadores(as) e educandos(as) aprendem em comunhão, mediatizado(as) pelos conhecimentos e saberes.”

Paulo Freire

Capítulo 6

Didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos

Esta pesquisa tem como foco os processos didáticos que favorecem a participação, comunicação e interação entre todos os participantes de um curso *online* colaborativo, e que, por consequência, possibilitam maior aprendizado aos alunos. Ela se baseia nas quatro propostas teóricas de interação e comunicação - Pedagogia da comunicação (PENTEADO, 2002); Didática comunicativa (SCHALLER e SCHÄFER, 1982); Conversação didática (HOLMBERG, 1988) e Mediação pedagógica (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994) - e na abordagem colaborativa, como suportes teóricos e didáticos.

Recupero também, neste momento, o pressuposto educacional no qual à Didática interessa tudo o que o aluno aprende na relação com o professor e com o grupo (CANDAU, 1991). Incorporo a esses princípios os pressupostos da comunicação que pressupõem troca, aprendizagem mútua, constante (MARCONDES FILHO, 2007a) em relações interpessoais em nível de Eu-Tu (Tu, como indivíduo e não objeto). Além disso, considero a observação de NODDINGS (2003) quanto ao “cuidado” que deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nessas concepções se apoia a idéia da “intercomunicação didática” que traz como elemento central o “cuidado” (NODDINGS, 2003) do professor para com os alunos, e destes entre si. Este “cuidado” pode ser percebido nas interações dos participantes, no ambiente dos cursos *online* colaborativos. Ele é representado pela disponibilidade que tanto professor quanto alunos devem apresentar, para estarem e se fazerem presentes no curso; na forma como todos recebem e percebem o grupo (como Tu, indivíduos, e não como Isso, objetos de análise); na forma como professor e alunos lidam com as expectativas e anseios de todos; na consideração e respeito que apresentam pelas dúvidas e dificuldades de cada um; na forma como se comunicam entre si (afetividade da linguagem oral e metacomunicação).

Essa é a base teórica que orientou a seleção dos dados da proposta metodológica da didática intercomunicativa construída na pesquisa. O confronto entre o referencial teórico, a prática vivenciada e as informações fornecidas pelos alunos, ordenaram a análise. Mesmo identificando a impossibilidade de uma categorização formal dos pressupostos que compõem

esta didática intercomunicativa, para efeitos de análise foram consideradas as seguintes categorias⁴⁰:

- Participação democrática;
- Processos comunicativos que fizeram diferença;
- Motivação para participar e aprender;
- Trabalhos em grupo;
- Reflexão e criticidade a partir da própria aprendizagem.

1. Participação democrática

Para a abordagem colaborativa, os alunos devem poder discutir o conteúdo e os processos do curso, além de apresentar novas questões e oferecer sugestões de mudanças. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem em cursos *online* colaborativos tem a participação democrática como uma de suas características. (HARASIM, 2005).

Entre as quatro propostas teóricas de interação e comunicação, Pedagogia da comunicação (PENTEADO, 2002); Didática comunicativa (SCHALLER e SCHÄFER, 1982); Conversação didática (HOLMBERG, 1988) e Mediação pedagógica (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994), a participação democrática é um dos pontos comuns. Nessas propostas a vertente hierárquica é excluída da relação professor/aluno, propondo-se a democracia e co-responsabilidade no processo educacional. No que diz respeito à comunicação, embora o professor seja o responsável por promovê-la entre os participantes do curso, ele não deve ser o centro da mesma. Os alunos devem ter autonomia para dar continuidade às discussões, ou mesmo promover novas. Além disso, a participação democrática dos alunos significa também a partilha do poder. Eles devem participar de julgamentos e decisões sobre o que deverá ser aceito ou rejeitado de uma determinada situação que lhes diga respeito.

No “Curso de Capacitação de Tutores”, momentos de participação democrática e auxílio dos alunos na tomada de decisão ocorreram permanentemente. Entre esses, um destaque deve ser dado ao momento em que foi solicitada a ajuda dos alunos para a organização final dos grupos. Mereceu a atenção para análise também, um outro momento,

⁴⁰ As categorias foram apresentadas no capítulo 3 desta investigação, quando foi especificada a metodologia de análise.

quando um dos alunos percebeu um problema de planejamento numa atividade e questionou a professora. As justificativas coerentes do aluno levaram-me a rever a atividade proposta. Tais situações são apresentadas e analisadas a seguir.

1.1 Tomada de decisões coletivas

No fim do primeiro módulo, uma das pessoas que ainda não havia entrado no ambiente do curso informou sobre sua impossibilidade de participar da capacitação naquele momento. Como consequência, um dos grupos (o criado pela professora) ficou com uma pessoa a menos e contava, então, com 4 participantes, ao passo que os outros eram compostos por 5 ou 6 pessoas. Então, com a intenção de não prejudicar nenhum dos grupos, e com a proposta de fazer com que os alunos participassem do processo de decisão sobre a reestruturação deles, a professora elaborou um *e-mail* informativo sobre o problema e o encaminhou a cada aluno.

(Professora) Em anexo estou encaminhando os grupos formados até ontem, e comunicando que, obrigatoriamente, criei o último (Sem nome) com os participantes que ainda não tinham grupo.

Temos aqui um problema a ser resolvido por todos nós turma. Ontem um dos participantes foi desligado do curso por impossibilidade de participar nesse momento. A questão é que isso influencia no número de participantes dos grupos, ou seja, tínhamos 40 alunos o que correspondia a 5 grupos com 6 pessoas e 2 grupos com 5. Entretanto, agora o último grupo formado só tem 4 participantes.

A pergunta é: tem alguém dos grupos com 6 participantes que gostaria de fazer parte desse outro grupo? Assim ficaríamos com 5 grupos de 6 pessoas e 3 grupos com 5.

O que me dizem? Quero a colaboração de vocês para decidir o que fazer. .

Expor aos alunos um problema e solicitar a ajuda deles na decisão sobre o que fazer, é uma forma de o professor entrar em sintonia com a turma e, ao mesmo tempo, torná-los co-responsáveis pelo curso (PENTEADO, 2002). Como em um curso colaborativo cada um é responsável não apenas pelo seu desenvolvimento e aprendizagem, mas pelo do grupo todo, cabe ao professor, desde o início, apresentar formas de explicitar isso aos alunos.

A maioria das respostas obtidas apenas informava que o remetente já fazia parte de algum grupo. No entanto, as quatro respostas apresentadas a seguir foram consideradas significativas e ajudaram a orientar o processo.

Como vocês tiveram alguns problemas, estou dando um novo prazo para que consigam finalizar as atividades desta 1ª semana. O que vocês acham de 11/06 (domingo)? Dá tempo?

Troquem emails, agendem chats, se comuniquem e se organizem, tenho certeza que esses primeiros percalços do caminho não serão obstáculos para um bom desempenho do grupo.

Aguardo notícias.

Com as atividades da primeira semana do curso finalizadas, outra decisão deveria ser tomada. Orientando-se pelo fato de que dos quatro participantes do grupo “sem nome” dois ainda não haviam entrado no ambiente do curso, nem respondido aos e-mails e telefonemas da professora e da equipe do Sebrae-SP, e também pela sugestão recebida nas respostas (distribuir os membros do grupo pequeno nos outros grupos já formados), um novo e-mail foi enviado para os dois alunos ativos do grupo *Metamorfose* (já com nome).

(Professora) Estou enviando o mesmo email para vocês duas, pois quero que participem da decisão.

Como o LC não entrou no curso até hoje e, sinceramente não acredito que vá entrar (só estou esperando a decisão da coordenação do Sebrae para desligá-lo do curso) e o Al não tem respondido aos chamados de vocês, eu estou preocupada com o grupo porque dessa forma os objetivos a serem atingidos nas atividades - comunicação, interação, trabalho em grupo, etc. -, que vão além da simples entrega do trabalho realizado, não serão alcançados.

Com esse cenário eu pensei em distribuir vocês nos grupos formados e, assim, passaríamos a ter grupos com 7 participantes e outros com 6. O que vocês acham?

*Com relação a essa primeira atividade que vocês já estão fazendo e os outros grupos já entregaram, tudo fica como está até agora, ou seja, vocês fazem a apresentação do grupo *Metamorfose* até a data combinada. Mas se vocês concordarem com a mudança, as atividades dessa segunda aula já seriam realizadas com os novos grupos.*

Espero resposta breve.

As respostas obtidas dos dois membros do grupo a ser desfeito foram as seguintes:

(Aluno LNS) Ontem conversando com a MR nos antecipamos e falamos sobre este assunto e realmente foi de acordo com a sua decisão.

Acredito que a nova distribuição nos outros grupos vai ser muito mais produtivo do que ficarmos em dupla.

*(Aluno MR) Quanto a questão da reformulação do grupo, eu e a LN já havíamos conversado sobre esta possibilidade. Confesso que se tivesse pelo menos mais o Al no grupo eu preferiria continuar com o grupo *metamorfose*, gostei de trabalhar com a LN. Porém, diante da situação acho que a sua posição é a melhor a ser adotada.*

Uma vez decidido que o grupo Metamorfose iria se desfazer, os outros grupos foram contatados para a possível aceitação de mais um participante. Tal processo decorreu de forma muito tranqüila, pois, já tendo ciência do problema, os grupos se dispuseram rapidamente a aceitar uma pessoa a mais, e, com as novas formações acertadas, comunicou-se toda a turma.

Citando Habermas, Gonçalves (1999), informar que “um processo de ação comunicativa deve ter em seu bojo um princípio de não-dominação, na medida em que se buscam a participação de todos os elementos do grupo e o consenso em relação às próprias regras que vão orientar as discussões (ibid, p.135). Portanto, ter proposto que decisões fossem tomadas em conjunto, entre professora e alunos, mostrou que o curso não estava estruturado a partir de um processo comunicativo de dominação por parte do professor.

Decisões tomadas em conjunto tornam o grupo coeso e mais unido, além disso, a atitude democrática do professor lhe dá credibilidade junto ao aluno - elemento importantíssimo em um processo de educação a distância colaborativo que entende o professor como incentivador e mediador da aprendizagem do aluno. Segundo Moran, “um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender”. (2000, p.23)

Dividir o problema com os alunos, e chamá-los a participar das decisões, é um meio de fortalecer a comunidade do curso, e mostrar que a responsabilidade pelo desenvolvimento do grupo e bom andamento do curso é de todos os participantes. Segundo PENTEADO (2002), pela tomada de decisões conjuntas, o professor tem a oportunidade de entrar em sintonia com a turma, conhecendo os alunos em um outro contexto que não diretamente o do ensino-aprendizagem, mas que, no entanto, o influencia. Afinal, ser sujeito ativo no processo educacional, vai além da participação constante nas atividades e discussões sobre os conteúdos do curso. Compreende, também, ser participativo em momentos de decisão.

Atitudes democráticas incentivam outras atitudes democráticas. Experiências, como a tomada de decisões conjunta, proporcionam a todos os participantes de um curso adquirir valores e desenvolver competências, atitudes e habilidades necessárias para as relações sociais de uma sociedade democrática (PORTO, 2002). Comprovando isso, em diversos momentos do curso, foi possível constar que dentro dos grupos as decisões também foram tomadas de forma democrática e compartilhada. Questões relativamente simples como, por exemplo, a abertura ou não de um segundo fórum de discussão no grupo *Persistir é Palavra Chave* foi debatida e votada, como mostra o exemplo a seguir.

(Aluno LTP) Pessoal, vcs não acham que tem muito assunto aqui no fórum que não cabe mais ficar, pois somente atrapalham o acompanhamento dos assuntos novos e não agregam (já não precisamos mais deles)???

Que tal pedirmos para a <nome da professora> excluir algumas coisas?

Quem estiver a favor ou contra, por favor, coloquem seu votos/opinião.....quem estiver a favor diga tb o que pode ser apagado.

A maioria das respostas que o aluno obteve foi de concordância com a idéia, no entanto duas delas apresentaram sugestões:

(Aluno ALAC) Eu tinha pedido à profa que consertasse o filtro por data, o que permite isolar só a semana de interesse. Que tal esperar a solução dela?

(Aluno JWC) LTP estou de acordo. Toda vez que necessito procurar algo, relembro assuntos anteriores; isso é bom porém o tempo está cada vez mais escasso.

Seria difícil criar fórum para o módulo 5 e para o módulo 6, distintos. Não facilitaria?

Como todo processo democrático é trabalhoso, o aluno que propôs a redução do fórum tabulou as respostas obtidas e apresentou aos colegas de grupo as opções.

(Aluno LTP) Como foi eu quem levantou "oficialmente" a questão de redução do fórum, e após ler os posicionamentos, me sinto induzida a examinar com vocês as opções que surgiram, para encaminhar solicitação à <nome da professora>.

Opção 1: Deletar tudo para começarmos novamente (votos: RFP, LNS e LTP);

Opção 2: Deixar como está e procura-se orientação através o filtro (Voto: ALAC)

Opção 3: Criar outra pasta para módulo 5 e 6 (votos: JWC e EFC)

Frente aos argumentos do JWC (ter histórico para rever questões passadas e ordenar de forma mais clara os assuntos presentes - 5º e 6º módulo) terminei me inclinando pela opção 3, o que democraticamente, e não consensualmente, passa a ser a mais votada.

Como este e-mail está com cópia para a professora, aí vai uma pergunta:

Nosso grupo tem a possibilidade de contar com esta opção? Manter a pasta atual do Grupo Persistir, no fórum, e criar outra (ou subpasta) para os módulos 5º e 6º, de forma a nos auxiliar na comunicação e consulta mais rápida?

O segundo fórum do grupo foi criado. Mas, a principal observação a ser feita sobre essa situação, é que, mesmo não sendo o líder da semana, o aluno LTP se sentiu à vontade para propor a discussão no grupo sobre uma necessidade sentida por ele, sem que o líder do grupo, naquela semana, se sentisse desmerecido por tal atitude. Todos os componentes consideraram pertinente a discussão participaram ativamente dela, propondo sugestões e chegando a um consenso.

Tal fato comprova o pensamento de Lippitt, White e Lewin (apud SCHALLER e SCHÄFER, 1982) sobre o clima do grupo. Segundo esses autores, se o professor adota uma postura autoritária, torna-se o centro das atenções e atuações grupais, enquanto que em um clima democrático, todos os participantes sentem ter a mesma margem de liberdade.

Um outro exemplo do processo democrático que ocorreu dentro dos grupos foi a escolha do líder semanal de cada grupo. O grupo *Friends*, por exemplo, aproveitou a reunião da maioria deles no *chat* para conversar sobre quem seria o próximo líder.

(Aluno MALT) Quem será o líder da próxima semana?

(Aluno MMM) eu gostaria de ficar mais pra frente, pois estou sem tempo

(Aluno MAUT) Posso dizer que quem for Líder pode ser sentir muito tranqüilo, pois o respaldo do Grupo é TOTAL!!!

(Aluno ED) A Liderança do Grupo tem mesmo que "rodar"?

(Aluno MAUT) A idéia é termos sempre um Líder diferente para todos terem a oportunidade, mas todos iremos nos ajudar.

(Aluno MMM) então eu assumo, mas vocês me ajudam!

(Aluno MALT) A gente ajuda!!!

(Aluno MAUT) Fica tranqüila!

(Aluno MR) Estamos juntos no processo.

Segundo Harasim, uma vez os grupos formados,

o professor deve decidir se vai estabelecer funções. Dadas as possíveis dificuldades de logística, [...] os estudantes podem perder tempo e energia identificando e distribuindo funções ou simplesmente não antever a necessidade delas. Ao determinar as funções, ou papéis, o professor ajuda os alunos a se preparar para as tarefas futuras e a usar o tempo de forma mais produtiva. (Harasim et alli, 2005, p.230)

Ao contrário do que esta citação da autora pode pressupor, a didática intercomunicativa em cursos *online* considera a participação ativa dos alunos em todos os momentos do curso. No caso do “Curso de Capacitação de Tutores”, principalmente porque se trata de público adulto, essa participação é fundamental. Conforme MASETTO (1992), citando Miller, uma das condições, para que ocorra a aprendizagem de adultos, é dar oportunidade a eles para praticar os comportamentos exigidos. Então, como pedir e cobrar que os alunos sejam ativos e participativos, se o professor tomar todas as decisões sozinho? Essa postura é contrária a autonomia que os alunos devem ter em um processo de ensino-aprendizagem, seja ele presencial ou a distância.

1.2 Replanejamento

No módulo 4 do curso foram propostas atividades individuais e em grupo. Tanto umas quanto outras eram baseadas no resultado de um dos trabalhos de pesquisa e consultoria realizados pela SITE Educacional. Nesse trabalho, foram levantadas as competências necessárias a um tutor de cursos *online*, que resultou no documento “Perfil Operacional do Tutor para EAD *online*”, em que 168 competências foram divididas em sete categorias: (1) *condições pessoais*: características pessoais que facilitam a atuação como tutor na Internet; (2) *envolvimento com a organização*: atitudes pessoais de comprometimento com a proposta de EAD e com a organização; (3) *domínio do conteúdo*: conhecimentos específicos relacionados aos conteúdos dos cursos; (4) *conhecimentos pedagógicos em EAD*: conhecimentos específicos relacionados à proposta pedagógica dos cursos; (5) *conhecimentos técnicos*: conhecimentos específicos ligados à fluência no ambiente virtual dos cursos; (6) *capacidade de interação e comunicação*: habilidades e atitudes ligadas à capacidade de interação e comunicação *online*; e (7) *capacidade de acompanhamento e orientação*: conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao acompanhamento e orientação dos alunos, nos cursos via Internet.

Para a realização das atividades, uma lista dessas competências foi disponibilizada aos alunos. No entanto, a lista apresentada aos alunos trazia as competências desvinculadas das categorias, era uma lista seqüencial.

Na atividade individual, o aluno deveria distribuir as competências nas sete categorias. A atividade proposta para os grupos deveria iniciar com cada um dos alunos disponibilizando a sua lista (resultado da atividade individual) ao grupo. Em seguida, por meio de debates internos, o grupo, colaborativamente, deveria classificar as competências, colocando-as em ordem de importância.

Percebendo problemas de interpretação na proposta e, principalmente, um erro de planejamento da atividade, um dos alunos enviou um aviso à professora apontando o erro e sugerindo modificações.

(Aluno ALAC) o ranqueamento vale tb para o grupo, além da associação habilidade & categoria? Se positivo, não seria melhor restringir às 10 ou 20 consideradas mais importantes (lembrar que são 168 possibilidades, a discussão será exponencial... $168 \times 168 = 28224$ combinações \times 7 opinantes = 197568 discussões!)

Tal manifestação mostrou que o aluno estava atento àquilo que lhe foi solicitado. No entanto, de um grupo de 36 pessoas apenas uma levantou a questão, o que leva aos seguintes questionamentos sem respostas: será que realmente só o aluno que se manifestou percebeu o problema ou outros também o perceberam, mas (por ranço de uma cultura educacional autoritária) acharam que não seriam atendidos na solicitação de revisão da atividade?; Qual é a atenção dos alunos às propostas das atividades?

A resposta da professora frente à constatação do erro foi assumi-lo e refazer a proposta da atividade.

(Professora) Ok ALAC, entendi o seu questionamento e concordo com vc! É muita coisa!

Vamos definir o seguinte: a lista individual deve ser apresentada por ordem de importância dos 20 primeiros itens de cada categoria, já a lista dos grupo deverá vir por ordem de importância só os 10 primeiros itens.

Acho que isso resolve o problema. Obrigada por ter sinalizado essa questão!

Com relação ao planejamento, tal experiência leva à constatação de que embora ele tenha sido realizado em rede (com a participação das pessoas envolvidas no projeto), com atenção à mediação pedagógica na elaboração dos materiais e atividades, e o curso tenha passado pelo processo de validação pelas equipes da SITE Educacional e do Sebrae-SP, ainda assim, uma das atividades apresentou uma proposta incoerente. Tal fato mostra que o trabalho das equipes de elaboração e desenvolvimento bem como o da validação do curso, deve ser exaustivo na verificação da coerência dos materiais e estratégias pedagógicas.

PALLOFF e PRATT (2002) entendem que a reconsideração de uma proposta de atividade é uma das estratégias para obter a confiança do aluno e estimulá-lo à participação. No entanto, uma vez que a natureza das TICs tende a democratizar a participação e permitir mais interação entre os participantes de um curso *online* colaborativo, a participação democrática de todos em um curso desse tipo não pode ser apenas uma estratégia.

Segundo Moran,

faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o

nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias mas nas nossas mentes. (2000, p. 63)

Para a didática intercomunicativa em cursos *online*, a revisão da atividade, bem como a participação democrática dos alunos de forma geral, significa que estruturas culturais estão mudando. Para permitir um processo educacional democrático, é preciso que o professor repense sua postura e tente eliminar qualquer resquício de autoritarismo. Já os alunos, é necessário e urgente que se convertam de agentes passivos a sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com NODDINGS (2003), o professor não pode impor sua ética. Ele deve vivê-la. E ao fazê-lo, estabelece uma relação com o aluno em que esse aprende além do conteúdo proposto.

2. Processos comunicativos que fizeram diferença: a humanização do curso

Em cursos a distância, como uma das formas prioritárias de conexão com os participantes se dá por meio das palavras em uma tela, diferentes formas de comunicação e interação devem ser pensadas, para suprir as possíveis dificuldades que os alunos sintam: a distância física do grupo e do professor; sentir-se sozinho com o computador; aguardar as respostas às suas perguntas; etc.

Na EAD *online* colaborativa, que tem a comunicação e a interação como inerentes a essa abordagem, assim como é importante escolher um LMS que dê condições ao professor de criar um plano pedagógico criativo, selecionar e mediar pedagogicamente o conteúdo do curso, é fundamental estabelecer um processo comunicativo com o grupo. Ao término, é ele que fará a diferença entre o curso ser bem ou mal sucedido.

Para as quatro propostas teóricas de interação e comunicação (Pedagogia da Comunicação (PENTEADO, 2002), Didática comunicativa (SCHALLER e SCHÄFER, 1982), Conversação didática (HOLMBERG, 1988) e Mediação pedagógica (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994)), a comunicação educacional é um processo específico cujo eixo central do objetivo pedagógico é a comunicação. A atmosfera, linguagem e as convenções desse processo comunicacional estabelecido por meio dos materiais e das interações, facilitam o entendimento e a apropriação dos conteúdos, favorecendo sentimentos de relação pessoal que geram nos alunos prazer e motivação para aprender.

Em vários momentos do “Curso de Capacitação de Tutores”, os alunos relataram que a interação estabelecida entre os participantes foi um dos grandes fatores motivacionais dele. Dentro desse processo de interação, os próprios alunos destacaram os *feedbacks* e o atendimento personalizado como diferenciais que, segundo o aluno LCPF, humanizaram o processo de ensino-aprendizagem do curso. Em uma análise rasa, foram estes três elementos interligados – interação com *feedbacks* personalizados – que proporcionaram o estabelecimento de relações pessoais entre os participantes do curso, e maior motivação neles em ter participação ativa.

A partir de tal constatação, interação, *feedback* e atendimento personalizado tornaram-se subcategorias de análise da categoria de processos comunicativos que fizeram diferença.

2.1 Interação, o coração dos cursos colaborativos

O curso todo foi permeado por momentos interativos. Desde a primeira semana com a formação dos grupos, até o módulo 6 com as participações nos *chats*, os alunos puderam vivenciar diferentes formas de interação proporcionadas pelas várias atividades.

Para efeito de análise, dois elementos serão utilizados para identificar como os alunos perceberam esse processo comunicacional: questões do relatório semanal e comentários postados em um dos fóruns.

No primeiro, duas perguntas que constaram no relatório, durante quatro das cinco semanas em que esse foi realizado, dão noção de como os alunos foram se apropriando das ferramentas/dispositivos para promover a interação nos grupos e como eles sentiram a participação dos colegas. Ambas questões referem-se a processos internos dos grupos, são elas: quais as formas de comunicação adotadas pelo grupo? Como foram as participações das pessoas do grupo?

Com as atividades do módulo 5 tendo se tornado individuais, as perguntas elaboradas para o relatório mudaram, com o intuito de perceber se as interações continuariam ou não, e passaram a ser: você continuou se comunicando com o seu grupo nesta semana? Você se comunicou com alguém do curso (fora as pessoas do seu grupo) nesta semana? Você conversou com alguém do curso sobre as atividades desta semana? Você participou de algum dos *chats* da semana? Se sim, o que achou?

No segundo elemento, os comentários postados no fórum referem-se a um debate proposto no módulo 5 do curso, que teve como tema principal “Interação e comunicação na EAD via Internet”. O estudo de tal tema proporcionou ao grupo de alunos, além da reflexão teórica, uma percepção mais aguçada das interações vividas no curso.

Em um fórum específico para discutir interação e mediação no ensino pelas tecnologias, os alunos além de expressarem o entendimento da importância em proporcionar momentos interativos em um curso *online*, teceram comentários sobre a experiência que estava sendo vivenciada. Tais comentários serviram como uma avaliação às propostas do curso.

Segundo Noddings, “captar a realidade do outro, sentir da maneira mais próxima possível o que ele sente, é a parte essencial do cuidado.” (2003, p.30). Então, como parte do “cuidado” para com os alunos, desde o início do curso, todas as ferramentas/dispositivos comunicacionais que seriam utilizados no decorrer dele estavam disponíveis no LMS. Porém, como nem todos possuíam familiaridade com as tecnologias, elas foram “apresentadas” aos alunos aos poucos, conforme o amadurecimento do grupo. Quem já possuía boa fluência tecnológica, logo percebeu que havia outras possibilidades de interação, além daquelas inicialmente mencionadas, e passou a explorá-las.

As duas perguntas dos relatórios do módulo 1 ao 4 utilizadas nessa análise, tiveram como objetivo constatar como o processo de interação evoluiu dentro de cada um dos grupos, tanto pela inserção de novos recursos tecnológicos no processo comunicativo quanto pela participação efetiva das pessoas.

Uma vez que as perguntas referiam-se aos grupos, a apresentação das respostas também será feita dessa forma. O grupo *Rede Empreendedora*, composto só por funcionários do Sebrae-SP, não fará parte da análise pelo fato de os seus componentes não terem entregado os relatórios.

As respostas dadas à questão “quais as formas de comunicação adotadas pelo grupo?” estão apresentadas na tabela 10 a seguir. Já as da questão “como foram as participações das pessoas do grupo?”, aparecerão na análise das respostas à primeira.

Tabela 10 – Formas de comunicação adotadas pelos grupos

Grupos	<i>Friends</i>	<i>Persistir é Palavra Chave</i>	<i>Tutores Online</i>	<i>Águia Azuis</i>	<i>Tutores em Ação</i>
1	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> intercomunicador	<i>e-mail,</i> MSN, intercomunicador, telefone	<i>e-mail,</i> intercomunicador	<i>e-mail,</i> telefone	<i>e-mail</i>
2	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> intercomunicador	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> fórum, blog criado para a atividade em grupo	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> skype, MSN	<i>e-mail,</i> telefone, intercomunicador	<i>e-mail,</i> fórum
3	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> fórum, intercomunicador	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> fórum, MSN, telefone	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> fórum, MSN, skype	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> fórum	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> intercomuni- cador
4	<i>e-mail,</i> <i>chat,</i> fórum, intercomunicador, texto colaborativo, <i>software</i> de pesquisa utilizado para a atividade em grupo	<i>e-mail,</i> fórum, intercomunicador, texto colaborativo, telefone, MSN	<i>e-mail,</i> fórum, intercomunicador, MSN, telefone, skype	<i>e-mail,</i> fórum, telefone, chat	<i>e-mail,</i> <i>chat</i>

De forma geral, percebe-se que a apropriação de novas ferramentas/dispositivos comunicacionais aconteceu com o passar do tempo. Conforme a estratégia pedagógica adotada em que novos recursos foram inseridos aos poucos, a cada módulo novas formas de interação foram testadas e incorporadas pelos grupos.

O grupo *Friends*, nos dois primeiros módulos, fez uso das mesmas ferramentas/dispositivos: *e-mail*, *chat* e intercomunicador. E desde o início apresentou boa interação entre os participantes, conforme o relato de um dos alunos.

(Aluno MALT) Quase todos foram muito participativos desde o início do trabalho. Trocamos vários e-mails para conseguir formar o grupo, discutir a apresentação do trabalho e organizar o Chat.

Já nos módulos 3 e 4 novos recursos foram incorporados ao processo comunicacional do grupo: o fórum e um *software* de pesquisa utilizado para a realização da atividade em grupo. Um dos alunos justifica a inclusão do *software* de pesquisa como forma de comunicação, e outro comenta sobre o comprometimento do grupo.

(Aluno EAD) Sei que o link é uma ferramenta, mas neste caso, considerei também como forma de comunicação (o grupo só chegou a um resultado "via link")

(Aluno MALT) O comprometimento é um ponto forte do grupo Friends. Todos participaram da atividade, apenas um integrante do grupo não pode participar do Chat.

Dos cinco grupos apresentados, o *Friends* e o *Persistir é Palavra Chave* foram os que, logo de início, exploraram mais as opções existentes para estabelecer comunicação entre os participantes. Um segundo ponto comum aos dois grupos foi a utilização de recursos diferenciados na realização de atividades em grupo. Extrapolando os limites do LMS, no módulo 2, o grupo *Persistir é Palavra Chave* criou um *blog* para a apresentação do conteúdo da atividade e utilizou o canal de comunicação do próprio ambiente na construção da proposta. O grupo *Friends*, por sua vez, no módulo 4 fez uso de um *software* de pesquisa que além de permitir a disponibilização do conteúdo da atividade, possibilitava estabelecer comunicação com as pessoas que o visitassem.

Tais situações levam a concluir que os componentes dos dois grupos eram pessoas já familiarizadas com o uso das tecnologias e, portanto, não sentiram dificuldades em explorar as opções inicialmente apresentadas no LMS e até buscaram alternativas fora dele.

No grupo *Persistir é Palavra Chave*, o telefone foi adotado como um meio de comunicação, além dos recursos digitais de *e-mail*, intercomunicador, MSN, fórum, *chat* e texto colaborativo. Sobre o uso do *chat* nos módulos 2 e 3, o aluno LTP informa que “as tentativas do chat foram frustradas por uma experiência mal planejada”, e no módulo 4 ele foi substituído pelo texto colaborativo.

Assim como o grupo *Friends*, o *Persistir é Palavra Chave* também, desde o início, apresentou muita interação entre os componentes.

(Aluno LTP) Houve a participação de todos os membros do grupo, cada um acrescentando um aspecto ou idéia diferente, que acarretou no resultado final.

O depoimento a seguir, além de afirmar que o grupo trabalhou bem, fala do comprometimento e preocupação de um dos alunos para com o grupo.

(Aluno RGP) O grupo no geral foi muito bem. Mesmo o JWC que estava com problemas de conexão mandava recados pelo ALAC.

O uso da internet de maneira tão intensa e diferenciada pode levar algumas pessoas a ter algum tempo para se adaptar.

Segundo KENSKI (2003), em um curso *online*, ao se sentir acolhido e reconhecido pelo grupo, o aluno desperta para a necessidade de colaboração com ele e, portanto, se compromete na realização dos desafios a serem vencidos. É esse comprometimento que o aluno JWC mostra quando, mesmo com problemas técnicos, se preocupa em manter contato com o grupo por meio de outro colega.

A possibilidade de uso da ferramenta/dispositivo texto colaborativo só foi possível a partir do módulo 4, pois foi inserida no LMS em uma atualização do ambiente Web Ensino. A partir do momento em que foi liberado no ambiente, um *e-mail* explicativo sobre como utilizar o texto colaborativo foi enviado aos alunos. Contudo, apenas o grupo *Persistir é Palavra Chave* e o *Friends* fizeram uso dele. Tal fato permite a interpretação de que além da fluência tecnológica, senão de todos, mas da maioria dos componentes dos dois grupos, existia neles o componente curiosidade, sem o qual, segundo Paulo Freire (1977), não há conhecimento. “O conhecimento, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção”. (ibid., p.12)

O grupo *Tutores Online* não teve um início tão explorador como os outros dois grupos (começou o curso utilizando apenas o *e-mail* e o intercomunicador), mas a partir do módulo 2, gradativamente, novos recursos foram acrescentados às formas de comunicação: *chat*, *skype*, *MSN*, fórum e, no último módulo, o telefone.

Segundo o aluno LCPF relata, a incorporação dos novos recursos teve impacto positivo na comunicação entre os colegas de grupo.

Acho que a interação do grupo melhorou muito, em parte pelo agendamento dos chats, onde pudemos trocar idéias de uma forma mais ágil e mais calorosa que a formalidade dos e-mails. Ao mesmo tempo descobrimos que 3 participantes têm o Skype e pudemos adotar o skype como ferramenta de comunicação. O grupo está bem participativo.

Com relação à participação ativa dos colegas, já no primeiro módulo os alunos se mostraram surpresos com a mobilização do grupo, conforme o depoimento a seguir.

(Aluno LCPF) Fiquei extremamente surpreso com a velocidade de atuação do pessoal.

Na segunda semana a impressão se manteve.

(Aluno LCPF) A interação está mais fluida e produtiva na execução dos trabalhos em grupo.

Percebe-se que mesmo tendo iniciado o curso com o uso de apenas duas ferramentas/dispositivos, existiu interação entre o grupo. E por meio desse primeiro movimento de comunicação os participantes “descobriram” formas alternativas fora do ambiente Web Ensino.

Em comparação aos anteriores, os grupos *Águias Azuis* e *Tutores em Ação* foram bem tímidos na exploração dos recursos tecnológicos comunicacionais, tanto dos oferecidos pelo LMS quanto de alternativas externas ao ambiente. Em oposição aos dois primeiros grupos, essa constatação leva à conclusão de que os componentes dos dois grupos não eram usuários costumeiros das tecnologias e, portanto, tiveram dificuldade em se adaptar ao ambiente e seus recursos.

Como se pode perceber pela tabela 10, mesmo que timidamente, o grupo *Águias Azuis* foi, módulo a módulo, incorporando novas formas de se comunicar. No módulo 1 foram utilizados apenas o *e-mail* e o telefone; no módulo 2 foi acrescentado o intercomunicador, e no 3 o *chat* e o fórum para promover a interação no grupo.

A confirmação das dificuldades tecnológicas vem na justificativa do aluno CAGB.

O nosso primeiro trabalho em grupo apresentou as dificuldades normais de um trabalho em grupo, somadas às dificuldades de adaptação ao ambiente.

Embora o grupo tenha tido tais dificuldades, o fato de aos poucos terem inserido novas ferramentas/dispositivos no dia-a-dia, mostra vontade e disposição ao aprendizado. No entanto, nas primeiras semanas os alunos constatam que há dificuldade em manter a comunicação entre todos, conforme mostra o relato a seguir feito no relatório do módulo 2.

(Aluno CAGB) Na verdade o que percebi foi que alguns membros se esforçam para se comunicar e outra parte do grupo demonstra uma certa dificuldade em se fazer presente nas atividades.

Só a partir da terceira semana de curso é que foram percebidas melhorias na interação do grupo.

(Aluno LAGJ) O Grupo realmente cresceu neste módulo.

(Aluno CAGB) O grupo está começando a adquirir um maior entrosamento. Percebi que os membros conseguiram se comunicar melhor quanto ao conteúdo.

A partir do exposto, é possível perceber que vencidas as dificuldades de familiaridade com a tecnologia, a inserção de novas formas de comunicação incentivou ainda mais o grupo que, após as primeiras semanas, já apresentou um bom nível de interação entre os participantes.

O grupo *Tutores em Ação* foi o que fez menos uso dos recursos comunicacionais disponíveis no LMS. Pelo apresentado na tabela 10 não é possível afirmar que houve um acréscimo constante e crescente das formas de interação. Pode-se perceber que o *e-mail* foi o principal meio de comunicação utilizado, uma vez que ele é a única ferramenta/dispositivo mencionada nos quatro módulos. No entanto, isso não significa que o uso desse recurso não tenha sido suficiente para o grupo, conforme o depoimento do aluno FCP.

Adotamos somente a comunicação via e-mail. Foi eficiente, embora nem todos tenham estado presentes no tempo necessário.

Contudo, o aluno CR, ainda no fim do primeiro módulo, faz uma reflexão sobre a utilização desse único recurso.

A forma de comunicação adotada foi o e-mail, tanto na formação do grupo, como na confecção do trabalho. Isso me fez pensar que, por tratar-se de comunicação já largamente utilizada, o pessoal se sentiu mais à vontade utilizando primeiro essa via de comunicação.

E no fim do módulo 2 o mesmo aluno volta a comentar.

A principal forma de comunicação continuou sendo o e-mail. Interessante; não se conseguiu, ainda, a tentativa de outras formas de comunicação (Chat, fórum, intercomunicador).

O fato de o grupo ter optado por uma maneira predominante de comunicação não significa que não tenha havido interação entre os participantes. Ela pode ter acontecido e ter sido tão intensa quanto em qualquer um dos outros grupos, como mostra o relato a seguir.

(Aluno FCP) Todos participaram, se apresentaram, cada um no seu tempo, mas senti interesse de todos pela atividade.

Contudo, quando novas ferramentas/dispositivos foram acrescentados às comunicações, melhoras aconteceram, conforme o depoimento feito pelo líder do grupo na semana do módulo 3.

(Aluno FCP) De modo geral o trabalho desta semana foi muito bom. A interação pelo chat ajudou muito e senti que o grupo trabalhou muito bem em equipe. Todos participaram, contribuíram, colaboraram. Como líder posso dizer que houve 100% de todos, mesmo de quem esteve trabalhando fora de SP e não pôde participar do chat.

A situação vivida por esse grupo leva à conclusão de que, efetivamente, não são os recursos tecnológicos que produzem maior grau de comunicação e interação entre os alunos de um curso *online*. Uma boa atuação em grupo pode se dar com o uso de poucas ferramentas/dispositivos. Nesse caso, o fator determinante do sucesso no processo comunicacional estabelecido foi a vontade das pessoas em superar seus limites e o compromisso em colaborar com o grupo. Entretanto, apesar do êxito, o uso de poucos recursos comunicacionais foi contrário a uma das propostas do curso. Tal proposta tinha como objetivo que os alunos conhecessem o máximo possível de ferramentas/dispositivos comunicacionais existentes nos LMS, para que, futuramente, como tutores não tivessem receio em utilizá-los por não saber como.

Segundo Moran,

com as mesmas tecnologias e propostas, podem-se obter resultados diferentes. Há grupos mais ativos, outros menos, grupos de alunos mais motivados e maduros, outros menos. [...] O mais importante é a credibilidade do professor, sua capacidade de estabelecer laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo, de manter o equilíbrio entre flexibilidade e organização. (2000, p.55)

O segundo elemento utilizado para identificar como os alunos perceberam e viveram as interações promovidas durante o curso, são comentários postados em um dos fóruns.

No quinto módulo do curso, cujo tema principal foi “Interação e comunicação em EAD via Internet”, um fórum foi proposto para discutir sobre interação e mediação no ensino pelas tecnologias. Além de permitir um debate sobre o texto de mesmo título, a questão inicial colocada pela professora convidava os alunos à reflexão sobre as interações vividas no curso, e pedia que eles comentassem como as tinham percebido. E a partir desses comentários, como os apresentados a seguir, que se segue o processo de análise sobre a interação no curso.

(Aluno CM) Ao aspecto "Interação", tenho que dar as honras aos meus colegas do Grupo Friends...noooooossa que show!!!...convindo aos participantes de outros

grupos que leiam nossos chats...sem falsa modéstia...terão uma aula de "Interatividade", fora nossa comunicação via e-mail que coroa todo nosso processo de desenvolvimento das atividades; e as dicas então?! Links pra lá de preciosos presenteados pela MMM, ferramentas inovadoras trazidas pelo MAUT e pelo MALT, além de recursos maravilhosos do Excel, desvendados (pelo menos para mim!) pelo colega APB, e uma dose extra de "humanização" cedida pela doce EAD...super figura!!

(Aluno RGP) Eu também participei de outros chats além do meu grupo. Li os chats dos colegas e conversei com integrantes de outros grupos.

Dei idéias para outros grupos e tive que me conter para não "usar" as idéias de outros grupos. Desabafei com a tutora...

A Interação permite que extrapolemos, que possamos ir além, que multipliquemos nossa capacidade de ter informações, ponderar, discutir e refletir.

Esses primeiros comentários apresentam diferentes posicionamentos frente ao processo de interação proposto pelo curso. No primeiro, ainda preso à vivência no próprio grupo, o aluno ressalta o quanto foi intensa a experiência e convida os colegas do curso a conhecer as comunicações realizadas por eles, insinuando que essas seriam uma aula. Apesar da valorização da interação ocorrida no interior do grupo, tal posicionamento leva a uma conclusão: esse aluno pouco interagiu fora dos limites dele. Ao propor que as interações do seu grupo seriam uma aula de interatividade para os outros grupos e/ou colegas, o aluno parte do pressuposto de que eles não conseguiram o mesmo feito. Isso mostra que ele não visitou a área dos outros grupos e pouco interagiu com os outros participantes.

Em uma postura diferente dessa, o segundo aluno apresenta um depoimento de interação com o grupo do curso como um todo. Fora dos limites do seu grupo ele participou de *chats*, leu os dos outros, colaborou com idéias, etc. Como ele mesmo finaliza o depoimento, a interação permite extrapolar os limites e isso, por sua vez, faz com que novos hábitos sejam criados, novas formas de aprender sejam descobertas e a colaboração seja uma consequência natural de relações interativas.

É possível que o primeiro aluno não estivesse preparado para interagir com o grupo todo do curso, embora isso fizesse parte das estratégias pedagógicas adotadas. No entanto, o respeito ao tempo e limite de cada aluno é, independente do tipo de curso (presencial ou a distância), premissa básica de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e, portanto, não deve ser forçado. Conforme afirma Freire,

atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. [...] posso significar como estímulo ou não à ruptura de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe

ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. (1996, p.70-1)

Outros tipos de comentários e percepções postados no fórum sobre interação, expressaram a experiência vivida no curso.

(Aluno EFC) Realmente esta interação entre tutores, alunos e informações é fundamental para que o processo tenha êxito. Como já foi dito, por outra colega, esta experiência que estamos vivenciando, tanto entre os membros do grupo, membros do curso, como com a professora, é exemplo disto e reforça a importância das pessoas e seus papéis (tutor / aluno) neste processo.

(Aluno EAD) Neste curso, destaco em especial duas interações SIGNIFICATIVAS (super..híper..big...rs):

1- Mapa Mental / Conceitual (Chat - interações da tutoria)

2- Habilidades e Competências do Tutor (e-mails respostas da tutoria).

Com certeza agregou muito valor..fez toda a diferença...sem exageros....um divisor de águas.

(Aluno AVS) Neste curso de Tutoria senti e consegui vivenciar o que é realmente interação entre aluno/tutor/participantes.

Foram significativas até o momento o trabalho em equipe, a riqueza de textos e artigos disponibilizados para leitura nos fóruns, chats, bibliotecas e publicações.

"Iniciamos o treinamento como um "bando de desconhecidos" e agora já nos tornamos um grupo no qual a interação com todos só me fez crescer como pessoa e profissionalmente."

Esses comentários apresentam que além de proporcionar a interação entre os alunos de um curso *online*, é importante que o professor também interaja com os alunos. Em um processo de ensino-aprendizagem colaborativo a distância, não basta que o ambiente virtual de aprendizagem possua diversas ferramentas/dispositivos comunicativos, nem que as estratégias selecionadas proporcionem interação entre os alunos. Criar um plano de curso comunicativo implica que o professor seja também um dos sujeitos comunicantes (PENTEADO, 2002). No entanto, ele deve se fazer presente sem estar presente todo o tempo, sem incorrer na tentação de responder a todas as perguntas colocadas em um fórum, por exemplo. Conforme Clementino, “os professores devem perceber que o seu papel mudou, mas a importância não diminuiu, que é necessário aprender a subir e descer do palco na hora certa e que, ao fazer isso com maestria, estarão conquistando o respeito e a confiança de seus alunos” (2001, p.45). Corroborando tal pensamento, o aluno ALAC faz o seguinte comentário sobre a atuação do professor/tutor.

A gente tem q ser um pouquinho como anjo da guarda, zelando sem aparecer. E esta "ciência delicada" talvez implique em mais silêncios que intervenções.

Por fim, o último comentário selecionado sobre interação enfoca um dos principais aspectos negativos da EAD: a sensação de interagir com uma máquina.

(Aluno MALT) Concordo com você EAD, a interação com a professora no Chat do nosso grupo foi muito importante e marcante.

Naquele momento senti que realmente tinha alguém nos apoiando, e esse alguém não era apenas virtual, era uma pessoa real que interagiu e nos orientava conforme a nossa necessidade.

Segundo Harasim, “ao entrar numa rede de aprendizagem pela primeira vez, muitas pessoas temem encontrar um espaço impessoal, desumanizado” (Harasim *et alli*, 2005, p.55), no entanto, conforme o depoimento do aluno MALT, quando o professor se faz presente e participa das situações de interações do curso, essa sensação de estar sozinho se desfaz.

Os comentários feitos no fórum foram os mais positivos possíveis para o curso. De uma maneira informal, eles significaram uma avaliação positiva à proposta da didática intercomunicativa em curso *online* colaborativos. Uma proposta que tem na interação entre os sujeitos de um curso, por meio da intercomunicação didática, a sua maior força. Mas que para fazê-la eficaz, busca conhecer e respeitar o perfil dos alunos e sua familiaridade tecnológica.

2.2 Feedback, o sonar dos alunos de cursos *online*

Falar de *feedback* é falar de acompanhamento à trajetória dos alunos: responder às suas perguntas, informar a avaliação das atividades, corrigir um entendimento equivocado, etc. Em cursos *online* tal acompanhamento foi definido da seguinte forma por um dos alunos do “Curso de Capacitação de Tutores”:

(Aluno LAGJ) Feedback em Ambientes Virtuais de Aprendizagem são como o sonar em um submarino....sem ele o submarino navega às cegas!!!

Para GUTIÉRREZ e PRIETO (1994), o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno é um dos maiores problemas da educação a distância. Porém, a natureza das TICs integradas à Internet é particularmente útil ao professor para a realização de tais acompanhamentos nos cursos *online*.

Segundo HARASIM (2005), uma vez que o curso está em andamento e os participantes engajados em discussões e projetos, o papel do professor é observar, monitorar, facilitar e fornecer informações quando for apropriado.

O monitoramento inclui dar uma resposta a situações problemáticas, como obstáculos à discussão, abandono dos alunos, questões de dinâmica de grupo ou informações incorretas. Os alunos podem, por exemplo, entender ou citar de forma incorreta determinada informação. O professor que estimula o pensamento crítico mostra aos alunos como se habituar a apontar aos colegas erros factuais e de raciocínio. No entanto, se o aluno não chamar a atenção para a informação incorreta imediatamente, cabe ao professor intervir e esclarecer ou corrigir o equívoco. (Harasim *et alli*, 2005, p.231)

Como, nos cursos *online* realizados a partir de um LMS, todas as idéias dos alunos ficam registradas no ambiente, o rastreamento constante (diário) do professor às interações ocorridas permite-lhe perceber de que modo o conteúdo está sendo interpretado e incorporado por cada aluno. Entretanto, HARASIM (2005) adverte que as intervenções feitas devem ser comedidas para não desestimular o aluno nem tirar-lhe a iniciativa.

Em diferentes momentos (módulos) e situações (interações e atividades), os alunos fizeram comentários sobre como perceberam o processo de *feedback* realizado no curso. São esses comentários que interessam ao processo de análise que segue, para comprovar que o *feedback* interligado ao processo de interação estabelecido no curso proporcionou ao grupo maior motivação em ter participação ativa no curso e, conseqüentemente, maior aprendizado.

No comentário a seguir, o aluno fala da importância dos primeiros contatos.

(Aluno EFC) Eu mesmo no início deste curso estava me sentindo inseguro, por ser meu primeiro curso EAD. Mas isto foi superado logo no começo, quando interagi com os membros do meu grupo, com a professora e com o Ambiente. Os primeiros feedbacks da nossa tutora me deram confiança de que eu estava no caminho certo, logo comecei a "pedalar" sozinho...

Tal depoimento retrata a insegurança que, principalmente alunos que nunca vivenciaram a EAD, sentem nos primeiros momentos/acessos. Contudo, mostra, também, que as interações ocorridas logo no início do curso, foram de vital importância para que ele começasse a se sentir à vontade com o ambiente e com o grupo. Mas, sua última frase deixa claro que só a partir dos primeiros *feedbacks* recebidos da professora, é que sentiu confiança em estar no caminho certo.

Para Moore e Kearsley, “todo comentário precisa ser apropriado pelo critério de agregar algo ao conjunto de conhecimentos da comunidade” (2006, p.163). Contudo, além de

agregar conhecimento, em um curso *online* colaborativo, toda mensagem deve ser redigida pelo professor, considerando que do outro lado, quem vai receber e ler, é uma pessoa.

Pelo depoimento do aluno EFC, percebe-se que o *feedback* representa mais do que simplesmente o professor tecer comentários acerca da atividade apresentada ou realizar uma intervenção quando linhas de raciocínio equivocadas são apresentadas em fóruns e *chats*. Essa forma de entender o acompanhamento é simplória e pobre, e tende a respostas pontuais.

Ter colocado interação *feedback* e atendimento personalizado como subcategorias dos processos comunicativos que fizeram diferença e humanizaram o curso, significa, para a didática intercomunicativa em cursos *online*, que esses três elementos estão interligados e são interdependentes - a constante interação gera *feedbacks* personalizados.

Ao compreender e assumir isso, toda e qualquer resposta e intervenção do professor deve considerar que, além de esperar retorno sobre as atividades produzidas, o aluno espera que as mensagens lhe dêem confiança no percurso. É a isso que o aluno EFC se referiu: que a partir dos *feedbacks* recebidos ele sentiu confiança para continuar. De acordo com Aguiar, “quando lemos, o que há de concreto diante de nós é o texto escrito, a mensagem. Ao nos adentrarmos em suas palavras, nos apossamos do sentimento que elas contêm. (2004, p.19)

O comentário a seguir reforça essa compreensão do *feedback* como parte do processo de interação.

(Aluno LCPF) O que eu mais gostei deste curso foi não receber nenhum e-mail automático ridículo me dando os parabéns ou me informando que estou atrasado na entrega dos trabalhos. Vivas para a professora que conseguiu humanizar meu conceito de EAD. Diga-se de passagem, não passa uma semana sem que eu tenha uma pergunta pra ela e não passa mais de um dia sem resposta. E o melhor de tudo, resposta honesta e franca.

A partir desse relato é possível concluir que respostas/*feedbacks* automáticos, ou seja, respostas padrão cadastradas no LMS não são agradáveis aos alunos. Esse tipo de mensagem contém elementos comunicativos frios e distantes que transmitem ao aluno a sensação de estar conversando com uma máquina. Exatamente o contrário do que a intercomunicação didática para cursos *online* valoriza, e com base na qual o curso estudado foi elaborado: comunicação interpessoal; mensagens em tom de conversação (HOLMBERG, 1988); atenção para com o aluno; atendimento pessoal e individualizado.

Confirmando um dos itens comentados pelo aluno LCPF, Moore e Kearsley afirmam que “embora muitos alunos possam tolerar algum atraso, a maioria das pessoas aprecia um

feedback imediato” (2006, p.129). Contudo, a humanização do processo se dá por meio de interações e *feedbacks* personalizados e escritos “de pessoa para pessoa”. Segundo Harasim, “comunicar-se online é como escrever cartas ou até mesmo diário” (2005, p.55). E é essa forma de escrever as mensagens (seja por *e-mail*, fórum, *chat* ou qualquer outra ferramenta/dispositivo) que faz com que as pessoas se sintam acolhidas, reconhecidas, “ouvidas” e, por fim, as motiva a interagir cada vez mais.

No depoimento a seguir, o aluno comenta desse “ser ouvido” e conclui que sua concepção de *feedback* mudou com o curso.

(Aluno ACM) É muito gratificante quando podemos ser "ouvidos", e principalmente termos o retorno da mensagem. O tutor como personagem de um sistema EAD, dispõe do recurso "ouvir" e "responder", sempre com medidas coerentes para não causar ruídos na comunicação.

Estas atividades nos levam sempre a ser um mediador, seja para "ajudar", "incentivar", ou mesmo "aguçar" e puxar a auto-estima do aluno para cima, tendo com finalidade a máxima interatividade aluno-tutor.

Sempre tive consciência da importância do feedback; em qualquer processo e só a partir dele que se pode implementar ações corretivas, ou seja, estabelecido o que queremos alcançar devemos, continuamente, avaliar e diagnosticar o desempenho(o que esta acontecendo e por que esta acontecendo), estabelecendo ações que corrijam os desvios. essa, porem e uma visão com ênfase estritamente no controle.

Estou convencido agora que em ead o feedback pertence ao próprio processo e é essencial também sob o aspecto de formação do aprendiz.

Amplia-se, portanto, a visão de feedback como somente um instrumento de controle para um instrumento de mediação e interação com o ambiente e com os instrutores.

Em um primeiro momento, pelo relato, percebe-se a importância do “ouvir” e responder de forma a não causar ruído na comunicação. Tal ruído pode ser gerado pelo mau entendimento à forma de escrever do outro e, por conseqüência, também criar uma mensagem ruidosa. Tanto para iniciar um processo comunicacional quanto para dar continuidade a ele, é preciso cautela. Deve-se primeiro escrever um rascunho (a mão ou em um editor de texto) e depois lê-lo algumas vezes, antes de postar a mensagem no LMS - principalmente se a mensagem recebida tiver um tom ríspido e mal-educado.

Ainda considerando o relato do aluno ACM, a partir de um “ouvir” e responder constante e sem ruídos, o professor ganha credibilidade para ajudar e incentivar o aluno no decorrer do curso, podendo até, com essas atitudes, elevar a sua auto-estima.

Por fim, o aluno corrobora a proposta da didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos quando reconhece o *feedback* como parte da interação com o professor.

Além da grande importância que o acompanhamento tem para os participantes de um curso a distância, MOORE e KEARSLEY (2006) afirmam que proporcionar *feedback* aos alunos possibilita ao professor/tutor uma sensação de participação no curso. Afinal é, principalmente, pelo acompanhamento feito à trajetória dos alunos que o professor se faz presente no curso. Sensação essa compartilhada pelos alunos, como mostra os comentários a seguir.

(Aluno JWC) O feedback, pelo tutor, sobre o conjunto das atividades desenvolvidas pelos alunos é o combustível necessário para que haja continuidade. É o sentir-se acompanhado durante o percurso da caminhada.

(Aluno SSS) Concordo plenamente com o JWC, o feedback do tutor é, de fato, um combustível importante no processo. Através dele nos sentimos acompanhados, orientados e sabemos que não estamos sós na caminhada.

(Aluno LAGJ) Concordo com você JWC; como o texto diz... "....a forma como o tutor interage com o aluno e lhe dá uma resposta, pode estimulá-lo a continuar os estudos ou desistir de vez do curso.."

*Além disso, o feedback propicia, também um alerta contínuo do tutor ao aluno..."
Ei, estou aqui..."*

Responder às perguntas dos alunos, informá-los da avaliação das atividades, corrigir-lhes um entendimento equivocado, dar resposta a situações problemáticas, agregar conhecimento. Tudo isso faz parte do processo de acompanhamento dos participantes de um curso presencial ou a distância.

Para cursos *online* colaborativos, além disso, a didática intercomunicativa propõe “cuidados” na escrita das mensagens. Considerando o *feedback* como uma das formas de interação entre professor e alunos, toda mensagem deve ser redigida considerando que quem vai receber e ler é uma pessoa. As respostas dadas aos alunos devem lhe transmitir confiança, devem procurar humanizar o processo, personalizando o atendimento a cada um. Segundo os relatos dos alunos, isso estimula a participação e a continuidade no curso.

2.3 Atendimento personalizado

Em contraposição ao grau de formalidade exigido em determinadas comunicações digitais como, por exemplo, a troca de *e-mails* entre empresas, a escrita em cursos *online*

colaborativos em tom de conversação (HOLMBERG, 1988), sendo menos tensa e menos formal, tende a propiciar o envolvimento emocional/sentimental entre os participantes.

Habermas, citado por Gonçalves (1999), define a ação comunicativa como as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si. Segundo o autor, tais comunicações sempre dizem respeito a três mundos que se relacionam e estão presentes em todas as interações sociais: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos.

Em primeiro lugar, as pessoas, ao interagirem, *coordenam* suas ações. Do conhecimento que elas partilham do mundo objetivo depende o sucesso ou o insucesso de suas ações conjuntas, sendo que a violação das regras técnicas conduz ao fracasso. Em segundo lugar, as pessoas interagem *orientando-se segundo normas sociais* que já existem previamente ou que são produzidas durante a interação. Essas normas definem expectativas recíprocas de comportamento, sobre as quais todos os participantes têm conhecimento. Esse tipo de ação não é avaliada pelo seu êxito, mas pelo reconhecimento intersubjetivo e pelo consenso valorativo, sendo que sua violação gera sanções. Em terceiro lugar, em todas as interações as pessoas *revelam algo de suas vivências*, intenções, necessidades, de seus temores etc., de tal modo que deixam transparecer sua interioridade. Embora as pessoas em maior ou menor grau, possam controlar as manifestações de suas vivências subjetivas, das suas ações podem-se tirar conclusões a respeito da sua veracidade. (ibid., p.132, grifos do autor)

Por meio dessas revelações dos alunos sobre suas vivências, intenções, necessidades e temores, em cursos *online* colaborativos, com o passar do tempo e com as inúmeras interações, é possível conhecer “o jeito” de cada um e, a partir daí, interagir individualizando e personificando as mensagens.

Na didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos isso faz parte do “cuidado” dispensado ao aluno. Para alcançar tal estágio, segundo Noddings,

o que é preciso fazer é estar total e não seletivamente presente para o aluno - para cada aluno - quando ele se dirige a mim. O intervalo de tempo pode ser breve, mas o encontro é total. (2003, p. 228)

Tal presença pode ser sentida pelos alunos de cursos colaborativos, conforme o depoimento que segue.

(Aluno EFC) Depois que acessei a primeira vez, logo quis conhecer o ambiente, tentar entender como funcionava e como ia se desenvolver o curso. Ao receber seus e-mails, professora, senti que interagiria com seres humanos e não máquinas, que o processo era personalizado, e que mesmo sem conhecer você, presencialmente, sentia a sua presença no desenvolvimento do curso, através da interação nos trabalhos, nos e-mails, no fórum e nos chats.

Fazer-se presente sem estar presente. Esse é um dos principais recursos para que um processo comunicacional de interação seja humanizador, em um curso *online* colaborativo. De acordo com Noddings (2003), no “cuidado”, o professor está presente em seus atos. “Mesmo na ausência física, os atos que realiza a distância trazem os sinais da sua presença: absorção pelo outro, consideração, desejo pelo bem-estar do outro” (ibid., p.34). Além disso, a autora informa que o aluno, objeto do cuidado, percebe a preocupação e o interesse do professor em auxiliá-lo e sente a sua presença na linguagem verbal escrita.

Como “atendimento personalizado” era tema de um dos módulos do curso, um fórum foi aberto para que a discussão fosse gerada a partir do texto proposto. Contudo, um dos alunos ao colocar a sua reflexão acerca do assunto, fez uma pergunta aos demais sobre como se sentiam com relação ao atendimento personalizado.

(Aluno CM) No estudo da Percepção Humana, fala-se de estratégias que temos que desenvolver desde o berço para que sejamos "adultos normais" (...rs) À reunião de uma série de regras sobre dados perceptuais, chamamos "Constâncias Perceptuais".

Pq estou falando sobre isso?!

Pq nessa linha de pesquisa, foram realizados trabalhos que concluíram o seguinte:

- Pelo final do primeiro ano de vida, os bebês do mundo inteiro mostram o mesmo grau de deleite no jogo de "esconde-esconde". O prazer parece vir do conhecimento de que o rosto ou a pessoa ainda existe quando é encoberto. Quando o rosto reaparece, isso confirma a expectativa do bebê e ele fica deliciado!!

Parto desta constatação para traçar um paralelo com a questão proposta pela professora sobre o "Atendimento Personalizado aos Alunos".

Diante do artigo que postarei (daqui a pouco...) na área de publicação, somos levados a ter de considerar a dimensão Psicológica na EAD. Sob este prisma, vejo que a "Personalização do Atendimento", à qual proponho a metáfora da manutenção da expectativa de que existe "alguém de verdade" por detrás da tela e que - o que mais importante na Aprendizagem Colaborativa - se preocupa comigo em minha individualidade, não pode ser tema reservado apenas as dimensões da "caixa de ferramentas do tutor".

É de extrema urgência que levemos esta reflexão aos caminhos por onde passeia a subjetividade dos nossos alunos. Sendo assim, proponho que partamos de cada um de nós. Pergunto, então:

- E você?! Como se sente quando não recebe um "Atendimento Personalizado"?!

As respostas obtidas refletem como os participantes percebem o atendimento personalizado, e qual a importância que lhe dão.

(Aluno CR) ninguém gosta de estar na "vala comum" quero me sentir importante e merecer um atendimento personalizado; e isso colocado por você de que existe alguém de verdade por detrás da tela é muito importante; participei de algumas pesquisas em MK e a conclusão de que atendimentos eletrônicos sem a intermediação de um atendente tem índices de rejeição muito altos.

(Aluno CM) Sentimo-nos como mais um cliente entre tantos outros. Isto é ruim, porque provavelmente não tenhamos interesse em continuar visitando nosso ambiente de aprendizagem, ou que coloquemos como mais importantes outras atividades da própria internet como prioridades. Gostamos de carinho e atenção, e quando os recebemos, sempre lembramos com muita alegria de quem está do outro lado.

(Aluno MMM) Cada um de nós precisa ser reconhecido para se sentir participante de uma comunidade. Por isso recebemos um nome, que é a primeira parte da nossa apresentação. Quando não recebemos um atendimento personalizado não somos atingidos, é como se a mensagem, ou a resposta, ou a pergunta, não se referisse a nós, mas a qualquer outro. Eu não gosto e acho que ninguém gosta de ser tratado como qualquer um, porque cada um é um e único.

(Aluno BFTF) [...] o aluno - que em determinados momentos pode se sentir sozinho estudando no ambiente online - recebe o balsamo do atendimento individual, do "olhar" atento do professor/tutor, do sentimento de acompanhamento (não estou sozinho). Eu senti mais ou menos isso quando a professora "apareceu" de repente e me tirou uma dúvida...

(Aluno APB) Dá um maior estímulo ao aluno. Deixa um tanto mais "humanizado" o contato. É principalmente importante nos casos em que o aluno aparenta pouco ânimo, ou então enfrenta dificuldades em seu progresso.

(Aluno LAGJ) Para mim a humanização é a essência do atendimento personalizado, pois humanizar é considerar o outro na relação praticando a empatia e a relação pessoal aberta - máximo de exposição e troca de feedback!

Tanto o relato provocador do aluno CM - que retratou uma reflexão madura sobre o assunto - quanto as respostas dos colegas, mais uma vez, apresentaram a importância do estabelecimento de um processo comunicacional humanizador, em que seja perceptível que por detrás da mensagem recebida existe uma pessoa ("alguém de verdade") que se preocupa com o aluno e com o desenvolvimento do seu aprendizado.

Na didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos, esse é o sentido que um curso centrado no aluno tem: planejamento voltado a seus interesses e interações professor/aluno personificadas.

3. Motivação para participar e aprender

Manter a motivação dos alunos é um dos fatores de sucesso de um curso *online*.

A internet é uma mídia que facilita a tal motivação em grande parte dos alunos, pelas constantes inovações que oferece. No entanto, ela, por si só, não é suficiente para garantir o êxito de um curso. É preciso que, aliado a uma boa tecnologia exista um bom plano de curso e professores e/ou tutores preparados para trabalhar nesse ambiente, e lidar com as expectativas dos participantes.

Além desses fatores, segundo Moran,

a motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua. (2000, p.53)

Um dos alunos do curso comenta o que, no seu ponto de vista, deve ser feito pelo professor/tutor para que a motivação da turma não diminua.

(Aluno LAGJ) Como temos visto neste curso, obter o comprometimento dos alunos e manter elevada sua motivação é um fator crítico de sucesso para a condução e conclusão do curso online; portanto o Tutor deve, desde o início iniciar este processo de sensibilizaçãoXenvolvimentoXengajamentoXcomprometimento. Sem isso não haverá interação e o entusiasmo da classe diminuirá, drenando energias essenciais para a dinâmica da comunidade virtual de ensino coletivo-colaborativo.

O professor deve, desde os primeiros momentos do curso, motivar, incentivar, informar e acompanhar os passos dos alunos, para sensibilizá-los a respeito da proposta do curso e para a importância da participação dele no processo. Conforme PENTEADO (2002), conquistá-lo à adesão pela razão.

Alunos curiosos, motivados e participativos facilitam o processo de ensino-aprendizagem e estimulam as melhores qualidades do professor. Tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros da caminhada. (MORAN, 2000)

De forma geral, os alunos do curso se mantiveram motivados até o final do percurso (o que pode ser constatado pelo número de interações ocorridas - ver capítulo 5 item 6 - e pelos vários comentários/relatos apresentados).

Para HOLMBERG (1988), o sentimento de relação pessoal entre o ensino e a aprendizagem promovem prazer e motivação nos estudos. A confirmação desse pensamento se dá, por exemplo, pelo empenho de um dos alunos em participar das atividades do grupo.

Ele recebeu o seguinte comentário bem humorado dos colegas: “*consegue sempre descobrir uma Lan House onde nem ônibus chega*”.

Tal fato leva à conclusão de que, apenas a motivação em “estar junto” do grupo, em dar sua contribuição às atividades coletivas é que mobiliza uma pessoa que, mesmo viajando a trabalho, tenha vontade de procurar uma *lan house* para se fazer presente no curso.

Segundo KENSKI (2003), a sensação de pertencimento a um grupo com interesses comuns - pessoas com as quais é possível trocar idéias e conversar, ensinar e aprender - é potencialmente motivador para desencadear um processo significativo de aprendizagem. “As motivações individuais são únicas, intransferíveis, contínuas e em permanente transformação”. (ibid., p.113)

HOFMANN (2003, *online*⁴¹) afirma que participantes motivados têm, freqüentemente, características que os ajudam obter êxito. Geralmente, são auto-disciplinados, organizados e planejam bem suas atividades, o que os faz superar os desafios inerentes aos cursos a distância, em especial, os *online* colaborativos.

Em pesquisa realizada pela autora, foram identificados alguns incentivos para a motivação dos alunos em cursos *online*:

- Ⓢ A dinâmica do curso deve ser apresentada previamente para que os alunos estejam a par do programa, objetivos, tarefas, cronograma dos trabalhos, materiais e informações. Desta forma, os estudantes podem organizar seus horários de acordo com a carga de trabalho.
- Ⓢ É importante estabelecer a relevância dos conteúdos e atividades. Se o aluno não se convence dela, se contentará com o mínimo necessário para completar o programa.
- Ⓢ Prover encorajamento contínuo através de *e-mails*, questões em fóruns, “busca” aos ausentes e oferecimento de ajuda reforça a presença e o acompanhamento do professor, humanizando o ambiente e estimulando o comprometimento do aluno.
- Ⓢ Incluir todas as atividades nos critérios de avaliação: atividades individuais e em grupo, participação síncrona e assíncrona, interação, etc.

⁴¹ Disponível em <<http://www.learningcircuits.org/2003/aug2003/hofmann.htm>> e acessado em jan. 2008.

- Ⓢ Sensibilizar o aluno a planejar seus horários para evitar interrupções nos momentos de estudo e de atividades *online*. A interrupção dificulta a retenção dos conteúdos e o aproveitamento acadêmico. Da mesma forma, o prazo exigido para a realização das tarefas deve ser suficiente e respeitado.
- Ⓢ Reforçar continuamente a eficiência da aprendizagem *online* e a importância da formação continuada. Divulgação sobre cursos que estão surgindo, congressos, eventos, ajudará os estudantes a entender que a aprendizagem *online* é uma parte da cultura do novo mercado de trabalho e fundamental para o seu desenvolvimento profissional.
- Ⓢ O reconhecimento e o *feedback* às interações dos alunos pelos professores incentivam os estudantes à interação constante, à pesquisa para responder uma pergunta corretamente e aos debates.
- Ⓢ Divulgar experiências de sucesso em aprendizagem *online* é uma eficiente maneira de assegurar aos estudantes que eles também podem alcançar êxito.

Estimulados pelas interações vividas no curso e pelas boas relações estabelecidas dentro do grupo *Persistir é Palavra Chave*, seus integrantes deram um show de demonstração de motivação.

Nos módulos 5 e 6 as atividades propostas aos alunos foram individuais. A convivência nos pequenos grupos seria deixada de lado, e as interações deveriam ocorrer nos bate-papos (*chats*) agendados pela professora, nos fóruns, na troca de *e-mails* ou no intercomunicador, sendo que esses últimos dependeriam das iniciativas individuais. No entanto, o grupo *Persistir é Palavra Chave* mostrando uma união inabalável pela proposta formal do curso, sugeriu que cada um dos alunos desenvolvesse a atividade individual solicitada, mas que o grupo não se desfizesse e continuasse trabalhando junto na elaboração de uma atividade “inventada” por eles - um texto colaborativo a respeito do assunto da semana. Tal fato confirma a afirmação de PALLOF e PRATT (2002) sobre sempre ter uma pessoa que não deixa o grupo morrer, quando as interações e relações são significativas.

A resposta obtida de um dos participantes do grupo mostra que, após terem trabalhado juntos por mais de um mês, a idéia de não contar mais com a interação no grupo e com a contribuição dos colegas não era bem-vinda a esse aluno - nem aos outros que concordaram prontamente com a proposta.

(Aluno LTP) Eu sabia q VC não deixaria o grupo morrer!!

EXCELENTE idéia.....

Vc já pensou em como desenvolver o trabalho???

Será um texto puramente científico, ou acrescentaremos exemplos do que vivemos como alunos para enriquecer o trabalho, com as devidas reflexões?

O grupo trabalhou como nos módulos anteriores: elegeu um líder e manteve intensa interação entre os participantes, mas o conteúdo da atividade, bem como a sua forma de apresentação, foi totalmente criado pela equipe, sem nenhuma intervenção da professora. O trabalho elaborado não foi um texto colaborativo como sugerido na idéia inicial, mas sim uma apresentação em PowerPoint com música, caricaturas e muito humor, intitulada “O mundo de Alice no país da Web” que conta a trajetória do grupo no decorrer do curso⁴² - a tela inicial é apresentada na Figura 20. O trabalho apresenta reflexões sobre vários momentos vividos no curso.

⁴² O trabalho completo pode ser conferido no Anexo B

Figura 20 - Tela inicial do trabalho “O mundo de Alice no país da Web”



Segundo Moran, “aprendemos também pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, num determinado curso” (2000, p.23).

Frente a atitude pró-ativa dos alunos e ao trabalho desenvolvido, bem como ao esforço do aluno em sempre encontrar um lugar de acesso à Internet em cidades de pouca infraestrutura, pode-se concluir que a proposta da didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos, tanto pelo planejamento do curso quanto pela atuação docente, conseguiu estimular os alunos, e a motivação foi, sem dúvida alguma, um dos fatores de sucesso do “Curso de Capacitação de Tutores”.

Kenski (2003), afirma que motivação é processo. “Processo que se transforma permanentemente, de acordo com os diversos momentos que vivemos. Nossas motivações falam de nossos anseios e desejos. È a energia interior que nos encaminha para a realização de

nossas aspirações, mesmo quando não nos damos conta dela no plano consciente”. (ibid., p.113)

Motivados pelo anseio e desejo de conhecerem-se pessoalmente, uma outra situação, entendida pela pesquisadora, que retrata a motivação da turma toda, é a organização de um encontro presencial no fim do curso.

Faltando duas semanas para o encerramento do curso, em um fórum surgiu a sugestão de um encontro presencial. Pela dispersão geográfica do grupo, a adesão à idéia foi surpreendente.

(Aluno AMCV) Pessoal, aproveitando o local, podemos dar início a um dos papéis dos tutores. Faltam duas ou três semanas para terminarmos o curso. Que tal programarmos um encontro? Uma choperia viria bem a calhar.

Dessa forma podemos nos conhecer ao vivo e a cores. Muitos de vocês conheço de vista, mas não consigo ligar os nomes.

Ok, ok, o chopp é só uma desculpa (ops!). O bom vai ser nos encontrarmos e nos conhecermos melhor.

Que acham?

(Aluno EFC) Olha, sei que a maioria de vocês são de São Paulo, eu sou de Ribeirão Preto. Adorei a idéia do chopp, sei que será difícil unir todos devido as distâncias, mas se quiserem, reservo os lugares no Pinguim!

(Aluno LAGJ) Apoiado AMCV!!! Conte com meu chopps..ops..digo meu voto!.,rsrsr

(Aluno CR) Gostei da idéia; contem comigo, moro em Bauru e pode ser uma das opções, porém eu voto em r.preto ; o Pinguim é único!

(Aluno LCPF) è só marcar onde e quando. Falou em chope, tamos nessa. Sou de Paulínia, mas o ideal é que fosse em Ribeirão....rs... existem bons motivos étlicos pra ser lá...rs

Com as rápidas e numerosas manifestações, percebeu-se a complexidade em agendar tal evento. Então, alguns tomaram a frente e começaram a planejar uma forma de equalizar as opiniões do grupo todo.

(Aluno AMCV) Que tal cada um votar por uma cidade?

Que tal se fizéssemos um enquete nesse sentido?

Por exemplo, eu, AMCV, sou de Sorocaba que fica a 90 km de S. Paulo

(Professora) Elaborem a questão que eu monto uma enquete e disponibilizo no ambiente. O que acham?

Cada enquete pode ter 5 opções de resposta e conforme o pessoal for respondendo, o ambiente vai mostrando os resultados.

PS: Professor tb é convidado?

(Aluno AMCV) Claro que é convidada, aliás, é convocada, assim não pode não ir.

(Aluno EFC) Acho que a enquete não terá segredo. Podemos perguntar:

Que tal um chopp?

Em qual destas cidades você reuniria-se o com os futuros tutores deste curso para uma confraternização "presencial"?

Aí disponibilizaremos as cidades (que por enquanto são):

1- São Paulo

2- Ribeirão Preto - Pingüim

3- (Contribua com sua cidade aqui no fórum)

(Aluno EFC) professora e colegas,

Que tal marcarmos uma data para as contribuições de cidades?

Sugiro até 02.07.06, domingo (dia da entrega do relatório).

Segunda-feira, dia 03 a professora coloca no ar nossa enquete.

A partir da sugestão das perguntas a serem colocadas na enquete, o aluno “mentor” do encontro elaborou um texto inicial e quatro questões que ajudariam a organizar o evento.

As perguntas foram elaboradas de uma forma que, dependendo da resposta dada à primeira (*você aceita tomar um chopp com toda a turma depois de terminarmos o curso?*) o aluno nem precisaria continuar a responder as outras questões. Mas caso essa primeira resposta fosse afirmativa, na seqüência vinham outras perguntando sobre sua localização (*qual a distância de S.Paulo você mora?*), sua opinião sobre o melhor lugar para que o encontro fosse agendado (*qual cidade você acredita ser a que melhor atende as condições de todos aparecerem?*) e qual das opções de dias e períodos era a melhor (*qual das opções abaixo é a melhor para o “nosso” chopp?*). No caso dessa última questão, já havia sido previamente decidido entre a “comissão organizadora do evento” que o encontro deveria acontecer em um fim de semana. Portanto, as opções dadas foram: sexta-feira à noite, sábado à tarde ou à noite, e domingo à tarde ou à noite.

As questões elaboradas foram enviadas à professora, que se utilizando de uma ferramenta/dispositivo de avaliação do LMS, criou a enquete conforme mostra a Figura 21, não se esquecendo de dar créditos ao aluno sobre o seu feito.

Figura 21 - Enquete do chopp

Por conta do que escolhemos para fazer como trabalho, somos todos viajantes desse estado.

Dessa forma, voltarmos à estrada, não para trabalhar, mas para encontrar amigos e comemorarmos (e bebemormos também, porque não?) não será castigo e sim prazer.

Então, junte-se a nós e dê a sua opinião. (texto de Ana Conti)

Alternativa	Opção
1. Aceita tomar um chopp com toda a turma depois de terminarmos o curso?	
Alternativa	Opção
Sim	<input type="radio"/>
Não	<input type="radio"/>
2. Qual a distância de S. Paulo você mora?	
Alternativa	Opção
Em S. Paulo	<input type="radio"/>
100km	<input type="radio"/>
150km	<input type="radio"/>
200km	<input type="radio"/>
Acima de 200km	<input type="radio"/>
3. Qual cidade você acredita ser a que melhor atende as condições de todos aparecerem?	
Alternativa	Opção
S. Paulo	<input type="radio"/>
Campinas	<input type="radio"/>
Sorocaba	<input type="radio"/>
Bauru	<input type="radio"/>
Ribeirão Preto	<input type="radio"/>
4. Qual das opções abaixo é a melhor para o "nosso" chopp?	
Alternativa	Opção
sexta à noite	<input type="radio"/>
sábado à noite	<input type="radio"/>
domingo à noite	<input type="radio"/>
sábado à tarde	<input type="radio"/>
domingo à tarde	<input type="radio"/>

Essa situação, imprevista no curso, sintetizou a motivação do grupo em conhecer presencialmente os colegas com quem conviveram intensamente durante semanas. Isso mostra que, embora o curso fizesse parte do processo seletivo do Sebrae-SP para a contratação de tutores, o espírito colaborativo superou o de competição - embora este último não tenha se manifestado em nenhum momento. Segundo HARASIM (2005), o professor de cursos *online* colaborativos enfrenta o desafio de criar uma atmosfera na qual cada aluno sinta que os outros estão ali para ajudá-lo a melhorar. Quando a turma adquire esse clima de grupo, a colaboração emerge naturalmente.

Outro ponto a ser destacado dessa experiência, é o espírito democrático assumido pelo grupo. A sugestão da enquete mostra que a participação democrática dos participantes prevaleceu até em uma situação de descontração. Embora a maioria dos alunos morasse em São Paulo, tal atitude mostrou respeito àqueles que residiam em outras localidades, e que haviam se predisposto tanto a receber a turma em sua cidade quanto a viajar para participar do encontro.

Uma terceira e última constatação sobre essa situação diz respeito à fluência tecnológica da professora e sua predisposição para ajudar o grupo a se organizar. O fato de ter familiaridade com o ambiente virtual Web Ensino e ter acesso a ferramentas/dispositivos que os alunos não tinham, lhe deu-lhe possibilidade de humanizar ainda mais o ambiente do curso, criando e disponibilizando a enquete do chopp - como ficou conhecida no grupo. Confirmando, assim, o pensamento de MORAN (2000) que diz que alunos motivados e participativos estimulam as melhores qualidades do professor.

Por essas manifestações motivadas e motivadoras, conclui-se que: a relevância dos conteúdos propostos pelo curso, bem como sua organização e apresentação; a pertinência das atividades e das estratégias pedagógicas, em comunhão com o processo intercomunicativo didático que permeou todo o curso, são expressões da motivação que tanto alunos quanto professora mantiveram no decorrer dele.

4. Trabalhos em grupo: inteligências em conexão

KERCKHOVE (1999) sugere que novos comportamentos cognitivos estão emergindo como consequência das interações proporcionadas pela Internet. A comunicação *online* tem criado uma nova categoria de inteligência: a conectada. Uma categoria que se caracteriza pela

interconexão das inteligências humanas com o propósito de inovar e descobrir. Segundo o autor,

La inteligencia conectada es algo muy fácil de mostrar si nos fijamos en la Red. La Web, con su formidable habilidad de vincular, es un foro para la interactividad de tiempo real para decenas, centenas, o millares de personas que buscan algo. La presión de las mentes humanas concentradas en las mismas cuestiones y las habilidades de autoorganización de la Red, crean un potencial para una gran unidad de propósito. Todas estas mentes orgánicas pueden ser asistidas por media digital y así aumentan considerablemente su poder de síntesis y clasificación. (1999, p.183)

Nos cursos *online* colaborativos as inteligências estão em conexão durante todo o percurso, por meio das constantes interações entre os participantes, e, principalmente, pelas atividades coletivas.

Atividades em grupo são inerentes à proposta de ensino-aprendizagem colaborativa. No entanto, para estimular essa forma de trabalho nos cursos *online*, HARASIM (2005) sugere que “em vez de fazer os alunos dividirem o tema - cada um faz um pedaço e depois junta tudo no produto final -, o instrutor deve encorajar a interação em vários estágios, mesmo que algumas tarefas sejam realizadas individualmente.” (Harasim *et alli*, 2005, p.283)

As propostas da Pedagogia da comunicação (PENTEADO, 2002), da Didática comunicativa (SCHALLER e SCHÄFER, 1982), da Conversação didática (HOLMBERG, 1988) e da Mediação pedagógica (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994) têm na atuação conjunta um de seus pontos comuns. Para esses autores, a escolha das estratégias pedagógicas deve incluir aquelas que promovam interação entre o grupo de alunos. Oportunidades devem ser criadas para que vivências sejam partilhadas entre alunos, e entre estes e o professor.

Por entender que no aprender “não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado” (Freire, 1977, p.66), desde o início do curso procurou-se estimular nos participantes o trabalho em grupo de forma colaborativa.

Para que a interação acontecesse, foi sugerido o uso das várias ferramentas/dispositivos de comunicação disponíveis no LMS (fórum do grupo, *chat*, intercomunicador), além da troca de *e-mails*.

No relatório semanal que os alunos deveriam entregar todo fim de módulo, havia duas perguntas referentes ao trabalho em grupo. Uma delas era direcionada ao processo de construção da atividade coletiva (*como foi o processo de construção da atividade?*). E a outra questionava como tinha sido trabalhar em grupo *online* (*como foi o trabalho em grupo? Como*

você se sentiu e como sentiu o grupo?). Como as respostas à primeira questão foram apresentadas como descritivo seqüenciado das atividades realizadas pelos grupos, elas não são consideradas como relevantes no processo de análise desta pesquisa. Apenas as respostas da segunda pergunta é que serão analisadas, pois acredito que refletem como as inteligências individuais se conectaram nos grupos.

Embora as respostas fossem individuais, para efeito desta análise, considerei as respostas em blocos, de acordo com os grupos a que se referiam. Por exemplo, após a primeira semana de curso, a frase do aluno MALT retrata de forma geral o que cada um dos membros do grupo *Friends* sentiu.

No início senti vontade de pegar o telefone e ligar para todos. Mas entendi que a forma de se expressar e o ritmo do EAD são diferentes de um curso presencial. Exige o conhecimento das ferramentas disponíveis para melhorar a comunicação. No nosso caso o Chat foi a ferramenta que possibilitou a agilidade de nossa comunicação.

O comentário do aluno mostra que, em um primeiro momento, a vontade é utilizar recursos comunicacionais que dão retorno mais imediato, como o telefone. No entanto, com uma postura aberta à aprendizagem e ao novo, ele aceita o desafio de conhecer as ferramentas/dispositivos do LMS que podem melhorar a comunicação do grupo.

Esse mesmo aluno reflete em seu relatório sobre a percepção do coletivo grupal.

(Aluno MALT) Agora que nos conhecemos melhor e também conhecemos as ferramentas disponíveis, a comunicação fluiu muito melhor. O grupo está bastante entrosado e participativo.

Merece um outro destaque o processo de construção coletiva relatado por outro aluno:

(Aluno MMM) Fiz a proposta de elaborar um mapa mental e descobri que esse assunto era novidade. Mesmo assim insisti e no final conciliamos o mapa com os textos o que ficou muito interessante. Este trabalho foi mesmo de grupo, a cada contribuição ele melhorava e no dia do chat fechamos, com um resultado que não teria sido obtido por um único participante. Isso dá a medida do crescimento do grupo e da possibilidade da colaboração ir se ampliando ao longo da experiência.

Pelos relatórios pode-se perceber que, com o passar do tempo de curso e a crescente familiaridade com os recursos tecnológicos-comunicacionais do LMS, os grupos apresentaram melhor desempenho tanto nas interações quanto na construção dos trabalhos finais.

No grupo *Persistir é Palavra Chave*, por exemplo, trabalhar em grupos a distância representou viver uma situação nova, conforme os relatos.

(Aluno LTP) Foi uma experiência nova e interessante, já que até então não havia participado de um sistema de ensino onde não houvesse a questão presencial.

É claro que, provavelmente por ser uma ferramenta nova para mim, o nível de ansiedade elevou-se, pois nem sempre as respostas vêm no tempo desejado.

(Aluno RGP) Para dizer a verdade eu estou me adaptando ainda. Achei muito mais dinâmico do que eu imaginei que seria. O grupo é ágil e tem uma necessidade de respostas rápidas. Isso me estimula muito a fazer para manter o ritmo e a qualidade de produção.

De acordo com os dois depoimentos, trabalhar em grupo a distância era novidade para os dois alunos que classificaram tal experiência como interessante, mas geradora de ansiedade, e dinâmica. Ambos demonstram surpresa na possibilidade do trabalho coletivo, o que leva a concluir que a concepção de EAD que possuíam não contemplava esse tipo de atividade.

Assumir as TICs como possibilidade didática significa, para o professor, reorientar a prática docente, e para o aluno uma mudança cultural na relação com a aprendizagem. Conforme KERCKHOVE (1999), a solução está em mudarmos as nossas percepções e não apenas nossas teorias, com uma nova lógica, uma nova cultura, uma sensibilidade.

Já na primeira semana de curso, um outro grupo mostra sintonia na realização do trabalho. De acordo com depoimentos de dois alunos, isso fica evidente.

(Aluno LTP) Foi excelente, pois iniciamos comentando nossas dificuldades e receios, assim como o que tínhamos em comum e, a partir daí, de forma muito natural, passamos a uma interação diária, revelando coesão interna para a construção da atividade. Alguns faziam uma parte, que era complementada por outros e assim sucessivamente.

Chegamos na 5ª feira pela manhã com duas apresentações, que foi à votação (não pelo conteúdo, mas pela estética), e à tarde já tínhamos o material pronto.

Cabe salientar que tudo começou a acontecer na 3ª feira, quando foi possível montarmos o grupo, após alguns contatos telefônicos.

(Aluno EFC) O trabalho foi elaborado com a participação de todos. Primeiramente, o JWC montou um esboço, a LTP colocou no blog e a partir daí fomos alterando, acrescentando e modificando, conforme as discussões no chat, e-mails e fórum. Foi realmente um trabalho realizado em grupo.

Apesar da dificuldade vivida pelo grupo (o atraso na formação), os relatos apontam que os participantes foram pessoas ativas e comunicativas na elaboração e construção dos trabalhos.

Kenski afirma que “a participação crescente dos membros e a interação entre eles geram informações cada vez mais completas sobre os membros da comunidade: suas preferências, seus interesses e pontos de vista, ou seja, o perfil de seus pensamentos, sentimentos e ações” (2003, p.116) e, a partir daí, o grupo se desenvolve mais e melhor. No entanto, o fato de a primeira atividade coletiva solicitar que elaborassem uma apresentação do grupo identificando algumas afinidades e características comuns que os levaram a querer ser tutores do Sebrae-SP, promoveu, logo de início, o acesso a mais informações sobre os colegas o que gerou uma interação mais fluida.

Mesmo nos grupos em que houve algumas dificuldades iniciais, a continuidade das interações entre os participantes levou a melhoras significativas na participação e colaboração, conforme relato dos próprios alunos:

(Aluno LCPF) O grupo está bem participativo e agora parece que está engrenando até na forma de realizar o trabalho, com a definição das atribuições de cada um em cada etapa do trabalho. Ainda estamos tendo uma certa dificuldade de acertar as agendas, mas a maioria está podendo participar dos chats, ou está dando a sua contribuição via e-mail.

Acho que agora a coisa engrenou.

(Aluno AMCV) Acredito que nessa segunda semana de trabalho em grupo, o mesmo estava muito mais a vontade e entrosado. Nossas conversas já alcançam a impressão que nos conhecemos há muito tempo. Todos participaram ativamente e o processo se tornou mais ativo, alegre e dinâmico.

Apesar da evidente melhora na interação e na atuação do grupo, o relato do aluno LCPF ainda deixa transparente que a atividade foi realizada de forma cooperativa e não colaborativa. Em um trabalho cooperativo as partes são distribuídas entre as pessoas e, ao final, junta-se tudo. Já uma atividade colaborativa é realizada de forma a criar interdependência entre os alunos, a ação de um complementa a ação do outro. “Essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos” (Kenski, 2003, p.112).

No módulo 3, o mesmo grupo apresenta melhor entrosamento ainda:

(Aluno AMCV) Depois da leitura do texto, nos comunicamos via chat programado e discutimos o assunto por partes.

Em seguida, resolvemos que cada um iria redigir o que pensava e enviaria ao líder.

Como líder, recebi os trabalhos, analisei e aglutinei em um novo texto. Esse texto foi bem discutido entre os participantes via skype e msn. Em seguida foi enviado aos outros participantes para estabelecer consenso.

Texto aprovado, texto publicado.

A cada módulo me parece que o grupo fica um pouco mais entrosado, pelo menos entre alguns. Mas os trabalhos têm sido resolvidos de maneira mais tranqüila.

Da mesma forma, o acompanhamento das três primeiras semanas de um outro grupo (*Tutores Online*) reflete o paradoxo da nossa cultura educacional de não privilegiar os trabalhos coletivos. Na primeira semana, o grupo não apresentou colaboração alguma na realização da atividade proposta. Na segunda, começou a apresentar melhoras, mas com ênfase em ações cooperativas para a realização dos trabalhos em grupo. Só na terceira semana é que tanto a interação quanto o processo colaborativo começaram a acontecer no grupo, e os trabalhos passaram a ser “resolvidos de maneira mais tranqüila”. Esse processo evolutivo do grupo confirma o pensamento de Paulo Freire que diz,

não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.

Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (1977, p.66)

Assim como os *Tutores Online*, o grupo *Águias Azuis* mostrou ter problemas na realização dos trabalhos em grupo desde o início do curso. Mas ao contrário do primeiro, os problemas desse grupo permaneceram por mais tempo.

No fim do módulo 1, a situação foi descrita da seguinte forma:

(Aluno CAGB) Alguns membros não conseguiram participar de forma muito efetiva, o que me parece que foi consequência de um primeiro trabalho, e da dificuldade de comunicação.

Acho que no fim a atividade me foi muito útil, pois através dela pude perceber os caminhos para a comunicação com os membros do grupo, o que, deduzo, irá facilitar os trabalhos futuros.

Apesar de o grupo não ter correspondido às expectativas, o aluno aposta na melhor comunicação entre os participantes para “facilitar os trabalhos futuros”.

Na segunda semana alguma melhora foi percebida.

(Aluno LAGJ) Pude notar, também que o trabalho em grupo oferece uma oportunidade importante para sumarizar e consolidar o aprendizado no módulo.

Estou indo mais motivado e interessado para o módulo 3 e espero que o grupo já tenha amadurecido o suficiente para um deslanchar melhor.

As reflexões individuais - percepção sobre outras formas de se comunicar com o grupo (Aluno CABG) e consolidação do aprendizado por meio dos trabalhos coletivos (Aluno LAGJ) - refletem o amadurecimento também individual. Para a transformação das informações em conhecimento, é preciso interação, reflexão, discussão crítica. O início do curso representa momento de experimentação, mas também de ousadia em buscar caminhos e alternativas possíveis. No entanto, mesmo com o passar das semanas, o grupo Águia Azuis demonstra não ter encontrado um caminho certo, que o conduzisse com tranquilidade à realização das atividades, como aconteceu com os grupos mencionados anteriormente.

Na terceira semana, apesar de os relatos mostrarem que houve melhora no desenvolvimento da atividade, ressalvas são feitas.

(Aluno CAGB) o trabalho em grupo melhorou, porém a finalização ficou prejudicada. Creio que alguns membros acabam se abstendo de modificar a apresentação elaborada pelo líder. Todos se preocupam em inserir conteúdo, porém não em organizar a forma como este conteúdo é apresentado. Este é um ponto que precisamos melhorar.

O mesmo se repete nos relatos referentes à quarta semana.

(Aluno LAGJ) Os membros do grupo colaboraram, entregando suas contribuições individuais à tempo; contudo ainda persistem os problemas de comunicação.

(Aluno CAGB) o início do trabalho foi muito bom, mas no decorrer, por ausência do líder o pessoal acabou dispersando. A conclusão foi meio apressada e não houve um feedback do grupo após a conclusão do trabalho.

Nesse último relato o aluno CAGB identifica a ausência do líder como uma das causas da dispersão do grupo. No entanto, esse foi o problema do grupo durante todo o tempo, a ausência de uma liderança mais ativa.

O líder deve ser responsável por organizar a atividade grupal da semana e coordenar o andamento da mesma (HARASIM, 2005). Ele precisa ser alguém com quem os outros membros do grupo possam contar. A sua participação deve ser pró-ativa com relação ao

estabelecimento e manutenção do bom relacionamento entre os participantes e, também, para com as atividades em equipe. No grupo *Águias Azuis*, por exemplo, a ausência de liderança apontada nos relatórios dos participantes resultou na fragilidade das interações e comunicações entre todos, e na conseqüente falta de coesão grupal. Esses mesmos alunos, individualmente, eram presentes, participativos e comunicativos. Já articulados no grupo, não funcionavam a contento.

Confirmando a importância de um líder ativo e consciente do seu papel no desenvolvimento do grupo e da atividade, o relato a seguir mostra como um outro grupo (*Tutores em Ação*) trabalhou desde a primeira semana.

(Aluno FCP) A apresentação foi construída aos poucos. Foi muito interessante. Cada um dava um palpite, os outros aceitavam, modificavam, e contribuía. A atuação da líder neste quesito foi fundamental, pois ela ponderava algumas coisas e nos fazia refletir. Com base em um email dela, eu montei um esqueleto de apresentação e todos concordaram e colocaram suas contribuições.

(Aluno CR) Particularmente achei interessantíssimo e muito bom o trabalho em grupo on-line. Você “ouve” muito mais os participantes ao ler, por exemplo, as opiniões colocadas no fórum de discussão e na troca de e-mail. Sem contar que é preciso raciocinar mais profundamente para emitir um parecer escrito.

Esse último depoimento mostra sensibilidade na percepção do aluno, tanto quando comenta em “ouvir” mais os participantes a partir da leitura das opiniões dadas, quanto na constatação da relativa dificuldade em se expressar pela escrita.

Segundo Harasim, “escrever as idéias e as informações exige esforço intelectual e geralmente auxilia na compreensão e na retenção. Formular e articular uma afirmação é uma ação cognitiva, um processo particularmente valioso” (Harasim *et alli*, 2005, p.52)

A interação e o retorno que os outros alunos dão às dúvidas e/ou idéias dos colegas, ajudam a determinar a exatidão e a pertinência do pensamento. Atividades em grupo são forças poderosas no processo de aprendizagem, pois os alunos interagem com o conhecimento, com o ambiente da aprendizagem e com outros alunos. (PALLOF e PRATT, 2002)

Segundo Kenski, “as atividades virtuais colaborativas põem em prática os princípios da inteligência coletiva, apontados por Pierre Lévy, que correspondem à reunião em sinergia dos saberes, das imaginações, das energias espirituais(...) de um grupo humano” (2003, p.112).

Foi com o intuito de conectar as inteligências dos alunos para essa reunião em sinergia de saberes, imaginações, etc., que o planejamento do “Curso de Capacitação de Tutores” como um todo foi realizado com especial cuidado em proporcionar oportunidades de muita interação entre os participantes, de modo que experiências e opiniões fossem compartilhadas, e processos de aprendizagem fossem desencadeados. Nesse sentido, diferentes atividades em grupo foram propostas e excelentes trabalhos foram apresentados.

No exemplo a seguir é possível perceber que a partir da interação entre os colegas de grupo, em uma sessão de *chat*, foi possível, para alguns alunos, obter a correta compreensão sobre um determinado assunto. Este exemplo se refere a uma atividade em que os grupos deveriam aprofundar o conhecimento em uma das modalidades de cursos apontadas em um dos textos. Como resultado, eles deveriam apresentar um trabalho final que identificasse a presença ou não do tutor na modalidade de curso do seu grupo; discutindo as possibilidades de ação do tutor nessa modalidade; e apresentando sugestões sobre ações possíveis do tutor naquele tipo de curso.

(Aluno MMM) Vocês entendem que o tutor pode ser responsável pelo conteúdo?

(Aluno ED) Não o Tutor não é responsável pelo conteúdo...mas tem q conhecer

(Aluno MR) Não pelo conteúdo, mas pelo suporte básico, digamos assim.

(Aluno MALT) Eu entendo que o conteudista é quem tem esse papel (estimular). Depois que começou o curso, aí é só com o participante...

(Aluno MR) Mas não é necessário responder as dúvidas e avaliar o participante?

(Aluno MMM) Conteudista é quem provê o conteúdo do curso, nem sempre ele fala com o aluno

(Aluno ED) ...talvez eu esteja "trocando as bolas"...penso q esta pessoa (de nome esquisito..rs) é o Tutor

(Aluno MALT) eu acredito que são papéis diferentes... tutor é quem acompanha o curso... conteudista é quem monta o curso... no caso do WBT é claro!

(Aluno MMM) o tutor acompanha o aluno

(Aluno MALT) no cbt/wbt não tem acompanhamento do aluno, somente no blended learning

(Aluno MMM) no blended eu tenho comunicação pela web, portanto é wbt

(Aluno MALT) Pelo que entendi do texto do módulo 1 wbt é bem diferente do blended learning

(Aluno MMM) então eu preciso melhorar meu entendimento

(Aluno MALT) O texto "modalidades de cursos em EAD" tem uma tabela que mostra a diferença entre o wbt e o blended learning. Este texto está no módulo 1 da biblioteca é a página 2.

(Aluno MMM) entendi agora a diferença que está sendo feita entre wbt e blended

(Aluno MR) MALT você é ótimo, muito bom mesmo, você estimula muito o meu pensamento. Acho muito legal.

Esse pequeno trecho do *chat* realizado pelo grupo *Friends* para o encerramento de uma atividade coletiva, é um exemplo da potencialidade das inteligências em conexão. São mentes humanas concentradas em uma mesma questão. (KERCKHOVE, 1999)

O fato de a atividade ser colaborativa provocou o “encontro” dos alunos para que as idéias fossem discutidas e alinhavadas para a finalização dela. No entanto, o exemplo mostra que alguns alunos tiveram interpretação errônea do conteúdo, ou mesmo não fizeram a articulação entre os textos sugeridos na atividade - já que depois de remetido ao primeiro texto a questão foi entendida.

Segundo Kenski,

o conhecimento compartilhado pela equipe gera um novo saber que nasce da troca, do entrelaçamento de opiniões e, fundamentalmente, de sua constância... É somente na seqüência de encontros e na manutenção do clima de trabalho que se operam as transformações mentais, a assunção de novos conhecimentos e o necessário arejamento intelectual. São esses colegiados que propõem análises ou interpretações aos fatos levantados e que assumem, mesmo por curto tempo, o consenso de um “novo saber”. (2003, p.59)

A partir das interações provocadas pelas atividades colaborativas em grupo, ocorridas durante o curso, dúvidas e/ou más interpretações a respeito do conteúdo surgem no debate e podem ser esclarecidas pelos próprios colegas. As inteligências em conexão levam os alunos a compreender melhor, e, portanto, aprender melhor o que está sendo ensinado no curso.

5. Reflexão e criticidade sobre a própria aprendizagem

Uma premissa comum às quatro propostas de interação e comunicação - Pedagogia da comunicação (PENTEADO, 2002), Didática comunicativa (SCHALLER e SCHÄFER, 1982), Conversação didática (HOLMBERG, 1988) e Mediação pedagógica (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994) – e à abordagem colaborativa (HARASIM, 1988, 2003, 2005), é que o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na comunicação e interação entre os participantes deve proporcionar aprendizagens que levem à reflexão e criticidade.

Nessas abordagens, a educação é concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento. A comunicação ocupa o eixo central do processo educativo.

O professor deve assumir atitudes e procedimentos favoráveis ao estabelecimento de um processo educativo-comunicativo pleno de interações. Segundo Moran, “aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal” (2000, p.23).

Em vários momentos do “Curso de Capacitação de Tutores”, foi possível constatar atitudes críticas e reflexivas na maioria dos alunos em relação aos temas tratados. No entanto, o último desafio do curso foi provocá-los a uma reflexão crítica sobre os seus próprios processos de aprendizagem, ocorridos durante o curso. Esta foi a base da atividade do módulo 6 em que propus aos alunos que fizessem uma reflexão (em forma de texto) sobre como eles viam e entendiam a Educação a Distância via Internet e a tutoria *online* antes do curso, e como era a percepção naquele momento de conclusão do percurso. Ocorreram mudanças? Se sim, quais?

Todos os alunos perceberam mudanças significativas nas suas concepções. A partir dos relatos foi possível constatar que o “Curso de Capacitação de Tutores” foi considerado pela sua excelência.

5.1 Revendo conceitos

Conforme apresentado no capítulo 3 desta pesquisa, dos trinta e seis alunos do curso apenas onze já haviam participado de outros cursos na modalidade EAD, e, portanto, tinham uma percepção diferenciada da maioria. O fato de já terem sido alunos de cursos a distância, dava a eles outras expectativas com relação ao curso e parâmetros de comparação do processo como um todo. Alguns dos depoimentos fazem essa comparação entre os cursos, e apontam aquilo que foi considerado importante para o processo de aprendizagem no “Curso de Capacitação de Tutores”.

Os depoimentos desses alunos se tornam relevantes para os objetivos desta pesquisa, porque eles evidenciam as diferenças no processo de aprendizagem, desencadeados pelos formatos diferenciados dos cursos vivenciados.

No depoimento a seguir, por exemplo, um aluno se diz surpreso em saber que o seu conhecimento sobre EAD era parcial, e ressalta a importância do grupo no seu aprendizado.

(Aluno AMCV) O EAD para mim antes de começar esse curso era o que eu conhecia dentro do Sebrae Nacional, pois fiz todos os cursos que estão disponíveis lá. Jamais imaginei que ia tão além daquilo.

E isso me causou um certo frisson, por que gostei mesmo de saber que o que eu sabia e já gostava era só um pedacinho do que eu iria descobrir e consequentemente amar.

Aprendi um bom bocado nesse curso. Acredito realmente que esse aprendizado não se restringe ao universo on-line do SebraeSp, pelo contrário, acredito que abrimos uma porta que pode nos levar a caminhos inimagináveis antes.

Me sinto tranqüila e segura em dizer que estamos prontos para enfrentar o que vem por aí. Isso não significa, no entanto que vamos trilhar esse caminho sem tropeçar, escorregar, e quem sabe levar uns tombos, mas temos base suficiente para saber como levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima.

Mas esse mérito todo não é meu, é nosso. Todo o grupo trabalhando junto construiu esse aprendizado todo, um sempre ajudando o outro. E graças à professora, que nos aturou e nos apoiou chegamos onde estamos.

O fato de ter participado de outros cursos em EAD em uma única instituição, deu a esse aluno uma visão relativamente limitada do que pode ser o processo de ensino-aprendizagem *online*. No entanto, com uma postura aberta a novos conhecimentos e experiências, afirma ter aprendido muito no “Curso de Capacitação de Tutores”, mas admite que sem a interação entre os participantes o resultado poderia ser outro.

Com experiência em diversos tipos de cursos em EAD, um outro aluno faz um relato extenso, mas de muito valor para esta pesquisa. Ele comenta sobre as limitações percebidas em cada um dos diferentes tipos de cursos a distância de que já participou; faz uma breve reflexão sobre as ferramentas/dispositivos de comunicação e interação utilizados no curso e sua participação em cada um; e, por fim, reelabora o conceito de tutoria.

(Aluno BF) No ano passado tive minha primeira participação em EAD pelo SEBRAE (IPGN).

Antes e depois disso (até bem recentemente) fiz e continuo fazendo vários cursos à distância patrocinados pela empresa em que trabalho, através da sua Universidade Corporativa.

Fiz também, no passado, alguns cursos por correspondência do tipo “aprenda fazendo”.

Em todos esses cursos à distância, incluindo o IPGN, senti falta de alguém que pudesse “falar aos meus ouvidos”, alguém que me mostrasse que o acompanhamento do meu processo de aquisição do conhecimento estava sendo feito, de verdade.

Nos cursos por correspondência, a troca pelos correios era lenta e, quando a resposta chegava, já nem me lembrava mais da dúvida ou da pergunta. E, pior, as dúvidas já eram outras. Mais amplas. Mais difíceis.

Na Universidade Corporativa nem tem esse “link”. Você pode fazer perguntas pelo “Fale conosco”, mas elas demoram a chegar (quando chegam). Aí, não importa mais, você já concluiu o curso ou está perto disso.

No IPGN havia uma maior interatividade: nós recebíamos algum feed-back (se bem que, alguns, pareciam padrões) e só.

Neste curso foi totalmente diferente:

Houve intensas trocas de e-mails, tanto da coordenação (tutoria) quanto dos outros participantes (até de participantes que nem faziam parte de seu grupo específico).

Houve os chats (embora eu tenha participado de apenas dois, pude verificar a sua importância).

Tivemos uma ferramenta interessante chamada “intercomunicador” que funciona muito bem (embora – pena – não tenha sido muito usada pelos participantes – ou, se foi, foi em horário em que eu não podia permanecer “plugado”).

Aconteceram os Fóruns (que, embora eu tenha contribuído pouco entendi como de suma importância para a construção do conhecimento).

Até enquetes tivemos, imaginem...

Assim, percebo agora – claramente – a diferença e a importância da participação do “aluno” nesse processo de aprendizagem, mas reconheço, ainda, a existência e a intensa participação da figura do “tutor” que, com suas intervenções, com suas lembranças, com seu carinho, “quase” criou o “clima de sala de aula”

Esse papel, o de Tutor, muito diferente do que eu tinha conhecimento ou pensava, é mais difícil, mais complexo, mais exigente, mais audacioso, mais paciente, mais harmonioso, mais carinhoso, mais responsável, do que parece.

Dessa forma, posso afirmar que sou “outro” em matéria de EAD... e que me sinto com muita garra pra seguir em frente e exercer esse papel tão desafiador: o de Tutor.

Agradeço, por fim, ao SEBRAE pela possibilidade de – enfim – poder fazer a presente reflexão. Agradeço aos meus colegas virtuais a paciência com que me “ouviram” e me ajudaram nessa construção. E á nossa tutora a “presença”.

Espero voltar, e logo, para este ambiente – como tutor ou como aluno.

O relato desse aluno é importante pela identificação de problemas que vivenciou nos outros cursos a distância dos quais participou. Ele aponta como maior problema a falta de acompanhamento e, conseqüentemente, de *feedback* por parte do professor/tutor. Tal fato corrobora o pensamento de GUTIÉRREZ e PRIETO (1994) quando afirmam que o acompanhamento é tido como um dos maiores dramas da educação a distância. Para os autores, ele supõe uma corrente contínua de mensagens que, conforme apresentado no depoimento do aluno, aconteceu no curso estudado por meio de diferentes ferramentas/dispositivos comunicacionais: *e-mail*, fórum, *chat*, intercomunicador, etc.

Também, traçando comparações entre os cursos já realizados anteriormente e o “Curso de Capacitação de Tutores”, outro aluno, em seu depoimento, diz que no início o curso o assustou pelas suas próprias deficiências em lidar com a tecnologia, mas fortaleceu a sua auto-estima quando venceu os desafios.

(Aluno EFVS) ANTES DO CURSO

Baseado nos cursos que já havia feito em EAD quer pelo Sebrae, quer pela UFLA, este curso a princípio foi um grande susto.

Os cursos do Sebrae que fiz levaram-me a um resultado, sem que eu tivesse a necessidade de buscar na literatura os fundamentos para compreender os conceitos, princípios e normas. Talvez pelo fato dos assuntos tratados já serem do meu domínio.

As especializações feitas pela UFLA, tem em seu conceito ser a distância e também presencial, quando nos reunimos para os seminários. Não há uma interação e nem um cronograma com dias e horários para entregas de tarefas. Ou seja metas pré determinadas.

DURANTE O CURSO

De repente o assunto EAD não é do meu domínio, o uso das tecnologias, não fazem parte do meu dia-a-dia, e os grupos de estudos são feitos com pessoas que são desconhecidas na sua grande maioria. Foi difícil, porém muito gratificante, quando pude ir percebendo que assim como eu, havia vários colegas com as mesmas dificuldades. Vencer obstáculos é no mínimo ótimo, pois eleva a sua auto-estima. Esse curso teve esse papel, mostrar que somos capazes de aprender a trabalhar no ambiente online em um curso dinâmico e participativo, superar nossas dificuldades e nos prepararmos para crescer nesse novo aprendizado.

DEPOIS DO CURSO

Como conclusão sinto que se pude enfrentar e superar barreiras, terei condições de motivar pessoas, alunos, colegas, etc. a atuarem quer como professores/tutores, quer como alunos, dentro desse ambiente que sem dúvida já faz parte do presente e é uma tendência para o futuro.

Esse relato comprova que a falta de familiaridade com a tecnologia não é motivo suficiente para que uma pessoa desista, ou nem mesmo pense em participar, de um curso *online*. As dificuldades (neste caso tanto tecnológicas quanto em estabelecer novas relações) devem ser encaradas como desafios, obstáculos a serem transpostos que, uma vez superados, elevam a auto-estima da pessoa.

Este outro aluno conta a sua experiência como docente, e destaca duas “descobertas”, no curso, que fizeram dele um “educador com mais qualidade”.

(Aluno LAGJ) Eu era um Educador enrustido e não sabia! Meu primeiro estágio quando estudante universitário foi como Monitor em um curso de administração no sistema “Teleaula”, parceria entre a TV Cultura e a Editora Abril, nos idos de 1972....mas não “enxerguei” isso como um tesouro! Então fui “pescado” pela

FMU, em 1986 para ser professor da cadeira de “Teoria Geral dos Sistemas”, no curso de Administração; no início resisti, aleguei mundos e fundos para recusar, desde a tradicional “falta de tempo”, passando pela dificuldade na agenda, até o baixo salário, mas não resisti e...”Saí do armário!”, fiquei encantado, embasbacado e me engajei de vez! Percebi, então que tenho um “que” de educador no meu DNA; pudera, meus Pais são educadores!

Desde então fui direcionando minha carreira e atividades para a Educação, 24 horas por dia! Pois considero atividades educativas todo o meu tempo profissional, seja em sala de aula, seja em consultoria.

Há tempos namorava a idéia de me tornar um Tutor online; a primeira oportunidade apareceu em 2004, quando o Sebrae-SP me indicou para uma turma do Sebrae-NA, para tutoria de cursos EAD-Finanças. Mas o imponderável aconteceu e problemas vários, dentre eles com meu provedor, me afastaram da oportunidade. Quando ela apareceu novamente, no convite para este curso exultei! Finalmente agora iria realizar meu desejo.

E foi com este espírito e altamente motivado que iniciei este curso; no início com excesso de confiança, pelo meu início anterior, mas depois com a humildade necessária para novas e interessantes descobertas.

A primeira delas foi a riqueza da intensa interação dos fóruns e o deslumbramento com o “ver acontecer” na costura coletiva-colaborativa-cooperativa do conhecimento de tutoria online, em seus diferentes aspectos.

O Segundo e talvez o mais profundo para mim foi a descoberto da importância do Tutor estar sempre atento para a “pesca” dos alunos que se afastam do rebanho. Com certeza hoje sou um Educador com mais Qualidade!

Quero agradecer a todo o grupo, em especial à equipe da Coordenação na figura da nossa querida e atenciosa Tutora, a oportunidade desta rica interação.

A atenção do professor/tutor para com os alunos que se ausentam do curso e a intensa interação dos fóruns foram pontos destacados pelos alunos. Na didática intercomunicativa em cursos *online*, a função de acompanhamento do professor/tutor é maior do que apenas dar *feedback* aos alunos, nas atividades e/ou participações em fóruns. É procurar conhecê-los, e saber o que está acontecendo com cada um deles, nos diversos momentos do curso, e se é possível ajudá-los em algo. Essas atividades fazem parte dos “cuidados” (NODDINGS, 2003) do professor/tutor para com os alunos.

Um exemplo disso, é a reflexão de um dos alunos a respeito da experiência vivida no curso estudado. Este aluno fala dos desafios que estão por vir e da incompletude do ser humano.

(Aluno MMM) É possível continuar

Possibilidades. Reflexões. Questões. Três palavras que resumem a minha experiência participando do curso.

A estratégia pedagógica revelou-se consistente e abriu horizontes para aplicação de capacitação associada à avaliação e seleção, questão que me interessa profissionalmente nesse momento. O trabalho em grupo, minha segunda experiência em ambiente virtual, foi aprendizado que consolidou minha

percepção a respeito da viabilidade da abordagem colaborativa e da diferença entre colaboração e cooperação em ambiente virtual.

A função do tutor e sua forma de atuação, com todas as variáveis envolvidas, confirmam a demanda de um novo profissional, multi e transdisciplinar, no universo da educação. Esse profissional está se configurando à luz de novos paradigmas tecnológicos, epistemológicos e de comunicação. Sistemas, softwares e ferramentas integrados permitem interação em prol da construção do conhecimento. A comunicação é o instrumento essencial e indispensável ao processo. Em seis semanas foi possível constatar na prática o discurso teórico da educação a distância, desvendar o mistério embalado nos livros e vivenciar a expectativa de alcançar o lado oposto: o do tutor.

Mas a incompletude é desafio que nos mantém vivos, perguntas novas surgem e estimulam a busca de novos aprendizados. Alguns conteúdos carecem de ampliação e o uso das ferramentas, principalmente o fórum, contém interrogações. A dinâmica da exposição de idéias instigou ao aprofundamento e a mediação para o consenso de conceitos mostrou-se chave para obtenção de construtos condutores da ação. Sobra para investigar o desenvolvimento de competências e para digerir, as competências do tutor. Acreditando que seja necessário explicitá-las será necessário desenvolvê-las. Se é necessário desenvolvê-las muito ainda há a ser feito. O tutor que não existia agora é uma possibilidade, conquista que expressa a mudança proporcionada pela experiência vivida.

Caminhos à frente e caminhante determinado, entendo esse curso como um começo. Uma pitada do que poderá vir a ser por meio de outras ações de capacitação somadas à experimentação. Bem dizem os autores que falam da educação continuada: não dá pra parar.

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 1996)

Segundo esse aluno, os trabalhos em grupo o ajudaram a perceber a abordagem colaborativa como possível na EAD *online*, por meio da vivência no curso, passando a entender a diferença entre colaboração e cooperação.

Outro aspecto que tal aluno apresenta é o sentimento de incompletude. Para Rubem Alves, o ser humano é um ser incompleto por natureza. Ele nunca se sente satisfeito e feliz por muito tempo com o que é nem com aquilo que possui. Contudo, é por causa desse sentimento que surgem inovações, que as pesquisas avançam, que o mundo evolui. Enxergar possibilidades, refletir sobre elas e questionar o que tem além delas é o exercício da curiosidade que move o motor do processo de inventividade do mundo. Segundo Paulo Freire, é o “sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção”. (p.69)

O relato de outro aluno que já tinha vivência em EAD destaca criticamente as respostas automáticas recebidas na maioria de cursos *online* não colaborativos. Ele ressalta a importância da interação para a humanização do processo.

(Aluno LCPF) É um processo muito interessante mudar sua posição no aprendizado. Muito embora continuemos estudantes, alunos, neste processo, descobrimos os parâmetros e ferramentas que os nossos tutores sempre praticaram, ou deveriam ter praticado, quando nós participamos de outros cursos.

Como aluno de diversos cursos de EAD, muitos inclusive do próprio SEBRAE, eu sempre senti um distanciamento do tutor em relação ao aluno. Recebíamos aqueles avisos de “muito bem”, ou “você está atrasado”, ou “faltam x dias para o término dos cursos”. Não havia uma troca de experiências e experimentações de comunicação. A gente percebia que o retorno era automático e sistemático, sem uma interação pessoal.

Participando deste grupo e com a troca permanente de informações com nossa professora, pude perceber que existe espaço para uma real construção do conhecimento. O aluno deixou de ser uma meta numérica e passa a ser um dos agentes deste processo de construção do conhecimento.

Várias ferramentas foram utilizadas e a própria interação com a formação dos grupos, que no meu caso foi até traumática, em princípio, conhecer e trocar experiências com pessoas de vidas profissionais parecidas, mas percepções completamente diferentes. A interação para a construção dos trabalhos em grupo ou simplesmente uma enquête para tomarmos um chope, humanizou o processo e quebrou uma parte da barreira da distância.

Chegando ao final a gente sente um alívio, afinal na correria do nosso dia a dia sempre permanece a preocupação de cumprir nossa atividade a tempo e a hora, sem perder a qualidade, mas ao mesmo tempo fica uma vontade de quero mais, de continuar plugado, mesmo que apenas para continuar o papo e a troca de experiências.

Hoje tenho uma nova visão da dimensão da EAD, que, se por um lado me deixa mais ciente das oportunidades e das ferramentas para tirar proveito dos cursos que eu venha a fazer, também me torna um agente mais crítico em relação à atuação dos meus futuros tutores: Coitado deles.

Nos depoimentos apresentados, foi possível destacar a reflexão crítica sobre a importância da maior interação entre professor e alunos nos cursos a distância. Todos os relatos evidenciam que no “Curso de Capacitação de Tutores” houve constante comunicação entre os participantes, e que a interação proporcionou momentos de reflexão, compartilhamento, ajuda, etc. que humanizaram o processo e colaboraram com a aprendizagem.

Frases como “esse mérito todo não é meu, é nosso”, “agradeço aos meus colegas virtuais” e “quero agradecer a todo o grupo” mostram como a interação vivida por esse grupo de alunos foi significativa e trouxe mudanças na sua compreensão sobre a importância da

interação e comunicação, no fortalecimento de equipes para a potencialização das aprendizagens em cursos online.

5.2 Criando conceitos

Os alunos que não tinham experiências em cursos a distância apresentaram expectativas em relação a vivenciar o novo e desconhecido, em atividades de aprendizagem. Suas inferências eram estereotipadas, enfatizando os aspectos tecnológicos dos cursos a distância. Nos depoimentos feitos por esses alunos, ressaltou-se a mudança dessa percepção e a importância que passaram a dar à interação e à comunicação para o processo de aprendizagem.

Um aluno, por exemplo, de forma criativa e bem humorada, retrata o seu processo de “transformação” pelo curso.

(Aluno CM) Sempre fiquei intrigada com programas de TV na linha de Extreme Makeover e outras façanhas do tipo. Pessoas completamente destoantes de qualquer padrão estético aceito socialmente, encerram sua participação depois de dois ou três meses longe de suas casas, parentes, filhos e amigos, surgindo no alto de uma escadaria, no interior mansão “chiquetíssima” e ao som de aplausos e brados, quase histéricos de “uau”, “oh My God!!”, etc.

Senti na proposta da atividade final de que teria de construir um enredo parecido. Bem, digo parecido quanto ao apelo “antes e depois”, já que não sofri com recortes de cintura, cortes de cabelo, sem falar nas câibras conquistadas as custas de horas de clareamento dos dentes.

Talvez não tenha em mim nenhum resquício estético, mas não posso dizer que encerro minha participação sem notar muitas mudanças no que penso e sou. Algumas de percepção fácil, enquanto outras, as mais profundas, espero que sejam percebidas por aqueles que são a razão de todo avanço que busco na minha carreira: os alunos.

Peço uma dose, pequena, de tolerância comigo, mas é que não tenho como encerrar minhas “falas” neste curso sem citar Palloff e Pratt e sem voltar a questão da Aprendizagem transformadora. Elas afirmam que “espera-se que haja um crescimento intelectual, mas crescimento pessoal não é necessariamente uma razão para os alunos buscarem o processo de aprendizagem on-line”. É a prática da reflexão, estimulada em um curso on line com enfoque como o dado a este curso, que oferece como subproduto uma nova forma de ver o próprio processo de aprendizagem.

Uma nova forma de ver...foi exatamente isso que mudou em mim!

Assim como, em cada desfecho do Programa Extreme Makeover, me sinto nova. Deixando toda ‘pieguisse’ de lado, é no âmbito pessoal que vejo as maiores mudanças deixadas pelo curso. É claro que continuo interessada no encaminhamento que será feito pelo SEBRAE deste ponto em diante. Contudo, de muito maior importância se tornaram as contribuições que cada módulo do curso

trouxe aos meus modelos mentais sobre a EAD: a cada atividade proposta, a cada interferência sua e a cada conversa com os colegas.

Sabe professora, antes deste curso, a EAD era para mim uma possibilidade comercial interessante, tanto como tutora, quanto como empresária. Mas era distante! Falava sobre ela como quem leva uma conversa “politicamente correta”.

Costumo argumentar em minhas palestras que “saber o que todo mundo sabe não torna ninguém especial”. Vejo que, do que a maioria sabe, eu havia me apropriado muito pouco!

Lembra-se da escada na mansão “chiquetérrima” que aparece no final do programa da TV? Suas intervenções e feedbacks me levaram ao pé da escada. Talvez porque tenho aprendido que todo evento é resultado de um processo e que “roupa super-branca”, em 30 segundos, somente em comercial de sabão em pó!! Meu processo em EAD está só começando.

Hoje, a EAD on line significa para mim, muito mais do que uma possibilidade distante. Me vejo dentro dela...e me apropriei de muito mais do que o senso comum pode sustentar até aqui. De onde estou agora, sei que posso avançar!

Além da reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, o aluno mostra que o “Curso de Capacitação de Tutores” provocou mudança no interesse comercial dele para com a EAD - antes era uma possibilidade comercial, mas distanciada, sem muita informação. Isso leva a pensar que o curso além de atingir seu principal objetivo (ser um espaço teórico-prático para formação de tutores de cursos *online*), proporcionou aos participantes condições para que conceitos pré-concebidos, estereotipados e uma imagem puramente mercantilista da Educação a Distância fossem repensados.

Outro aluno comenta sobre a importância da interação e do estabelecimento de vínculos com os outros participantes para que o aprendizado seja completo.

(Aluno FP) Minha reflexão sobre o EAD e a tutoria on-line começa com a importância dos vínculos e da interação para que o aprendizado seja completo.

Sempre considerei que o envolvimento do aprendiz, que os vínculos que ele cria com os colegas e com o professor e que a interação entre aprendizes-professores-material didático são fundamentais para que o processo de educação seja eficaz.

Minha dúvida era: como será que isso acontece na educação a distância? Como estabelecer vínculos se estamos separados por duas telas de distância?

Através deste curso, pude entender e vivenciar como isso acontece! E foi um processo riquíssimo. Passar pelas dificuldades que o aprendiz passa, pelos momentos de solidão frente à máquina, pelos momentos de risada pelos comentários do pessoal, pelas discussões acaloradas dos fóruns e chats, pelas descobertas, pelas confirmações, pelo carinho do tutor, pelas broncas do mesmo.... Isto é interação! E ela é possível no EAD.

Enfim, hoje vejo a tutoria on-line e o EAD, como mais uma ferramenta possível, com diversos meios que tornam o aprendizado produtivo, eficiente, e porque não, divertido!

Esse depoimento mostra que as interações ocorridas no curso fizeram com que ele desfizesse a maior dúvida que existia no início do mesmo: saber como seria possível as pessoas interagirem a distância a ponto de criarem vínculos. Segundo Palloff e Pratt,

da mesma forma que a comunicação feita por meio do computador priva-nos de alguns dos sinais físicos da comunicação e permite o surgimento de um número maior de sinais autogerados, que afetam nosso comportamento, ela também oferece dimensões inteiramente novas. Por exemplo, a disponibilidade e o número de interações pessoais são limitados apenas pelo tempo e pelo acesso, não pela distância ou pela classe social. Podemos criar, cultivar e manter relacionamentos sociais com qualquer pessoa que tenha acesso a um computador. As conexões ocorrem pela troca de idéias e de pensamentos. (2002, p.37)

Um ponto relevante destacado pelo aluno é a questão de os cursos *online* poderem ser divertidos, além de produtivos e eficientes. Para GUTIÉRREZ e PRIETO (1994), uma das condições para que um curso a distância seja considerado bom é ser “lúdico, prazeroso e belo”. Segundo esses autores, o ser humano possui duas necessidades básicas, intimamente relacionadas entre si: a necessidade de afeto e a necessidade de desfrutar a vida de forma mais lúdica e prazerosa possível. Portanto, além de o material ser elaborado considerando esse requisito, as interações proporcionadas deverão gerar no interlocutor certa disposição de ânimo, uma confiança visível que gere esse prazer característico tanto das relações interpessoais agradáveis quanto do descobrimento e da produção de algo.

Outro participante, destacando mudanças percebidas no seu comportamento, a partir de experiências vividas no curso, comenta que só acreditava em ensino “olho-no-olho”.

(Aluno LTP) Ao ler o enunciado da atividade deste módulo fiquei pensando em milhares de coisas para expressar. Eram tantos os aspectos a serem colocados. A questão era por onde começar, afinal o assunto merecia ser escrito em tom profundo, complexo, rebuscado e longo. Então me detive, deixei passar um tempo, olhei para dentro e busquei a essência.

Eureka! Esta foi a grande descoberta, comecei a mudar meu comportamento natural: me detive, dei um tempo, refleti e cheguei à essência.

*Hoje não consigo pensar em ensino à distância a não ser como uma forma rica de crescimento e **desenvolvimento**. E aí reforço a palavra, pois não concebia programa de desenvolvimento de forma virtual – este precisava ser vivido olho no olho.*

Da mesma forma que o “administrar o tempo” passou a ser questionado por mim, pois senti na pele o vício de querer saber das novidades, dos comentários, das percepções, das reações. É claro que cabe ao aluno administrar o seu tempo, porém, se o tutor for um verdadeiro motivador, o aluno passará a ter o curso como prioridade – e daí se foi o tempo administrável.

As crenças, que tinha antes, sobre o ensino a distância me parecem tão distantes, que começo a duvidar se realmente eram minhas. Pensava que o ensino ocorria através de contatos frios e convencionais, apenas numa relação cognitiva, onde

ao tutor cabia transmitir informações e intervir por chavões, quase que por questão de compromisso comercial. É possível, sim, praticarem-se os três saberes e esta construção é dada pela qualidade de intervenção do tutor. As ferramentas são variadas, mas sozinhas não dizem nada, a metodologia é que faz a diferença.

Mudei! E nem percebi quando, mas sei quanto!

Além de o aluno ressaltar aspectos já mencionados nos relatos anteriores como, por exemplo, a “frieza” das máquinas, ele apresenta dois aspectos até então não comentados: a administração do tempo do aluno, e o fato de que é a metodologia que faz a diferença e não a tecnologia.

A administração do tempo é realmente um dos fatores decisivos para que os alunos de um curso *online* desistam ou não de continuá-lo. Em um primeiro momento, a sensação é a de ter mais tempo livre, por não precisar realizar deslocamentos físicos até a instituição de ensino, e por poder realizar as atividades em qualquer dia e horário. Passados alguns dias de curso, as leituras, atividades, participações em discussões, etc., começam a acumular. Se não houver planejamento prévio do tempo de dedicação, é bastante comum que alunos se compliquem para realizar as atividades, interagir com os colegas, ler e responder a todas as demandas feitas no curso.

Por meio do documento “Referenciais Educacionais do Sebrae” (material utilizado no módulo 3 do curso, mas já conhecido de todos os facilitadores do Sebrae), os alunos aprenderam sobre os quatro pilares da Educação - aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a conviver - propostos por Jacques Delors, no relatório da Comissão sobre Educação para o Século XXI apresentado à Unesco. E fazendo uma alusão a eles, este outro aluno elaborou seu depoimento.

(Aluno LNS) Iniciei o curso com a seguinte afirmação: A tutoria para mim é um grande desafio porque adoro ter contato com as pessoas “olho no olho”.

*O curso foi uma grande transformação, eu vi que podemos sentir virtualmente e mesmo sem conhecer as pessoas pessoalmente, passamos a conhecê-las através do **aprender a ser/conviver** pela WEB.*

A cada dia realmente eu fui saindo do casulo e fui me transformando e vi os pilares do saber acontecendo à distância.

*O **aprender a conhecer** onde o aluno/participante é o agente da ação onde transforma o seu conhecimento através da colaboração através das ferramentas disponíveis no ambiente on-line.*

*O **aprender a fazer** à distância onde a quebra de paradigma aconteceu nos trabalhos maravilhosos em grupo que desenvolvemos no grupo *Persistir é Palavra Chave*.*

Hoje posso dizer que já posso voar pela Web através da educação à distância assumindo o papel de tutor, isto é de um grande mediador/motivador para que tudo possa acontecer.

Apesar de os quatro pilares terem sido pensados para a educação presencial, no relato desse aluno é possível perceber a validade deles também para a educação a distância. Para que o aprender a ser/conviver seja privilegiado em curso *online*, é preciso que haja interação, momentos de atuação conjunta entre os participantes, lugares em que idéias, percepções, conceitos sejam discutidos. Aprendendo a ser um aluno virtual e a conviver com outros na mesma condição, ele aprende que o conhecer é mais prazeroso em grupo; que o fazer coletivo leva a resultados não imaginados, quando sozinho. Todas essas são características de cursos *online* com abordagem colaborativa. Por consequência, então, pode-se dizer que esse tipo de curso a distância possibilita que os quatro pilares da Educação estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem, e sejam trabalhados de diferentes formas.

Este próximo relato traz à tona a questão de os alunos terem de se adaptar às formas de interações vividas no ambiente virtual, e dos questionamentos e reflexões necessários a essa adaptação.

(Aluno RGP) Fazer esse trabalho parece fácil, mas não é. Tenho que resumir uma experiência muito interessante e muito intensa. O mais interessante é que foi totalmente sem referencial, totalmente novo.

Já havia sido convidada para trabalhar com EAD, mas declinei ao convite por não considerar algo sério (olha o grau de desinformação!!!). Tempos depois, quando fui convidada novamente pelo Sebrae, resolvi participar, pois agora era Sebrae.

Não sabia onde estava me metendo...

Além de conhecer melhor a proposta e ver que, como qualquer outra coisa, depende de quem aplica, ou seja, objetivo, cultura, preparo, etc.

Mais do que aprender conceitos também tive a possibilidade de vivenciar outra forma de relacionamento, o dito “virtual” que é não é menos intenso do que o presencial.

A forma de interação sendo outra faz com que eu me olhe para ver como me adequar a nova realidade e assim tem que haver reflexão, flexibilidade e crescimento.

Muitas coisas foram implicitamente questionadas: organização do tempo, cultura, desenvolvimento na área de informática, comprometimento, quebra de paradigmas...

Em minhas aulas sempre brinco que aluno é aluno. Se tem 6 ou 60 anos, ao sentar-se na carteira ele sempre age como aluno. Peguei-me fazendo a mesma coisa. Surpreendi ao me ver fazendo coisas que acho ingenuidade dos alunos. Isso quer dizer que fui uma aluna no sentido mais literal da palavra.

Tive uma grande chance de aprender, com os textos, com meu grupo, com a tutora, com os demais integrantes da equipe. Observando, xeretando, participando...Rindo, estressando, discutindo.

No final do processo tem muita coisa diferente. Coisas que não vou usar somente para o EAD. Muito vou aplicar em outras áreas de atuação. Muitas responsabilidades que eu tinha comigo, descobri serem desnecessárias, deixando o trabalho mais leve e outras responsabilidades foram adicionadas. Agora, além de ser tutora, tenho que ajudar a levantar e defender a bandeira do EAD para “salvar” desinformados como eu era. Pena que a modalidade que usamos nesse curso provavelmente não será a que usaremos...

O que, de mais importante, esse depoimento traz, é a afirmação de que participar de um curso a distância, não é o mesmo que ser aluno de um curso presencial. Uma série de adaptações se fazem necessárias para que a pessoa consiga transpor a barreira das convenções educacionais a que está acostumada: *horários fixos* para ir à instituição estudar; *ouvir* a explicação do professor e as perguntas dos colegas; *ver* as expressões faciais e gestuais do grupo; etc.

Tal constatação corrobora uma das principais advertências que especialistas em EAD fazem: um curso a distância é diferente de um curso presencial. Mesmo se tratando de cursos cujos objetivos e conteúdos sejam, a princípio, os mesmos, a versão a distância tem especificidades que não podem ser ignoradas ou relegadas a segundo plano.

A partir dos relatos apresentados, é possível perceber que as interações vividas no curso foram o ponto alto de todo o processo para os alunos. Por meio delas, falsos conceitos foram desfeitos, relações intensas entre o grupo foram estabelecidas, e um processo de ensino-aprendizagem diferente e inovador foi experimentado.

Considerações Finais

A proposta desta investigação é a de comprovar a tese de que a didática realizada em cursos a distância *online*, orientados pela abordagem colaborativa, favorece a participação, comunicação e interação entre os participantes, e, desta forma, possibilita maior aprendizado.

Durante todo o processo de desenvolvimento da investigação, foram levantados os posicionamentos de diferentes autores sobre os conceitos nucleadores que envolviam a proposta. Assim, foram investigados os fundamentos sobre didática, abordagem colaborativa, os princípios da comunicação e interação em espaços de ensino-aprendizagem e a própria educação *online*, a distância.

A prática observada no “Curso de Capacitação de Tutores” do Sebrae-SP, trouxe elementos que aprofundaram a reflexão sobre os novos caminhos da didática, viabilizadas pelas atividades colaborativas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Em todos os momentos do processo de planejamento didático e desenvolvimento do curso *online* foram realizadas práticas inovadoras. A própria proposta do curso desafiou os conhecimentos e conceitos já assumidos pela didática, e orientou a ação para a incorporação de novos conceitos e pressupostos na fronteira entre comunicação e educação.

As inovações tecnológicas, no entanto, mostraram novos aspectos e possibilidades que vão além da comunicação didática, no sentido apresentado pelos teóricos estudados. As possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, para interação e comunicação entre todos os participantes dos cursos *online*, a qualquer hora e em qualquer lugar, mudam significativamente o potencial das estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas.

A escolha das abordagens colaborativas como orientação metodológica, para o desenvolvimento das estratégias e procedimentos a serem desencadeados no curso estudado como objeto empírico da pesquisa, agregou aos aspectos tecnológicos as condições ideais para que o processo didático de aprendizagem baseado na interação e comunicação fosse ampliado.

Em termos de resultados – no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem desejados pelo Sebrae-SP e os almejados pela pesquisa – a proposta do “Curso de Capacitação de Tutores” alcançou suas finalidades. Os alunos aprovados no curso foram identificados pela instituição como os seus tutores dos cursos *online*. Para a pesquisa, a vivência, a participação, a interação e a comunicação dos alunos no curso validaram e

superaram as hipóteses mais audaciosas em relação ao fazer didático em cursos *online* colaborativos, postas pela investigação.

É importante recuperar que todo esse processo e a própria escolha do curso como objeto empírico de investigação, ocorreu após a sua realização. Dessa forma, liberta-se a pesquisadora do ônus da manipulação das propostas didáticas desenvolvidas no curso com a finalidade de legitimar sua própria pesquisa. O olhar distanciado da pesquisadora em relação a sua prática traz um outro componente para os resultados da investigação. A pesquisadora reflete criticamente sobre a ação da professora e a encaminha para novas aprendizagens e posicionamentos docentes. Ajuda-a a pensar sobre sua atuação, seus pontos fortes e o que é possível aprimorar.

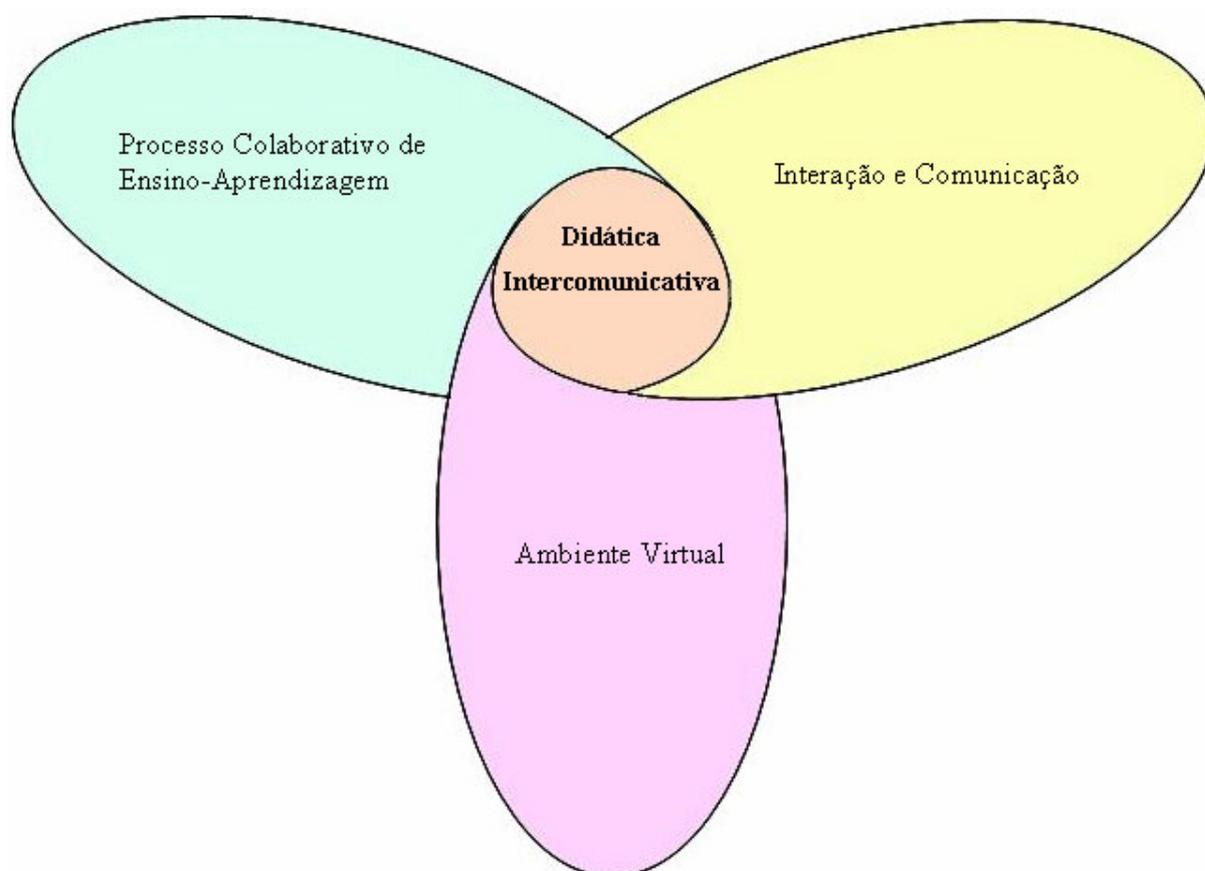
A preocupação em identificar esses dois papéis fica evidente na construção do texto desta pesquisa. Com exceção do capítulo 6, de análise, todos os outros foram escritos de maneira reflexiva em que o sujeito, professor ou pesquisador, ficou distanciado. Dessa forma, a pesquisadora se sobrepõe no texto à professora, e tenta olhar criticamente para o objeto da pesquisa – o curso em si – de um outro lugar.

Para a análise de todo o processo desencadeado pela pesquisa e pelo curso, as vozes dos autores se mesclaram com as vozes dos alunos, e, selecionadas pela pesquisadora, deram força aos pressupostos identificados como elementos desse novo fazer didático. Assim, consideraram-se, a partir das categorias definidas nessa combinação de forças teórico-práticas, os elementos que reforçam a proposta de uma didática intercomunicativa.

Recuperando essas categorias, pode-se identificar que a didática intercomunicativa, mais do que um novo nome para uma mesma prática, reflete uma proposta inovadora de fazer didático que tem no espaço dos cursos *online* colaborativos o *locus* privilegiado em que se realiza.

Sem precisar repetir todos os aspectos já elencados no capítulo 6 deste trabalho, considero que a didática intercomunicativa se configura na interseção de três elementos: processo colaborativo de ensino-aprendizagem; interação e comunicação; e ambiente virtual de aprendizagem, conforme a figura a seguir.

Figura 22 - Didática intercomunicativa



O processo colaborativo de ensino-aprendizagem tem as atenções voltadas a tudo o que o aluno aprende (e também ensina) nas relações interpessoais com o professor e com o grupo. Relações essas que acontecem a partir de interações e comunicações “cuidadas” que proporcionam troca e aprendizagem mútua e constante. Dessa forma, toda a elaboração de um curso *online* baseado na proposta da didática intercomunicativa, deve favorecer a autonomia, a manifestação de todos os participantes e o compartilhamento de vivências, dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Esse ambiente, por suas características inovadoras, oferece a todos, professor e alunos, diversas interfaces potencialmente interativas, além da flexibilidade espaço-temporal, e possibilita que inovadoras estratégias pedagógicas sejam criadas para trabalhar nesse espaço de fluxos dinâmicos e variados.

Por serem elementos interdependentes, e a partir dos quais é constituída a proposta da didática intercomunicativa, entendo que sem qualquer um deles tal proposta se torna inviável, uma vez que, como apresentado no decorrer da investigação: todo o processo de ensino-aprendizagem foi permeado e provocado por muita interação e comunicação entre todos os

participantes, ocorridas em diferentes e variados espaços tecnológicos. No entanto, o acréscimo de novos elementos não é descartado.

Com o intuito de continuidade que toda pesquisa deve ter, espero que as análises realizadas nesta investigação, bem como as conclusões a que cheguei sirvam de inspiração para que outras pesquisas venham complementar essas asserções.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O verbal e o não verbal. São Paulo: Unesp. 2004. 112p. (Coleção paradidáticos: Série Poder).
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Educação a Distância na Internet: Abordagens e contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez. 2003.
- ALVES, Rubem. *O corpo*. In: **Conversa com quem gosta de ensinar**. Speculum vídeo. [s.d.]. Fita de vídeo (120min.), VHS, son., color.
- AMBROZEWICZ, Paulo Henrique Laporte. **Metodologia para capacitação e implantação de sistema de gestão da qualidade em escala nacional para profissionais e construtoras baseada no PBQP-H e em Educação a Distância**. 2003. 200f. Tese (doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 128p. (Prática Pedagógica).
- AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph Donald, HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução por Eva Nick *et alii*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos, PESSÔA, Afonso Carlos. **Dinâmicas colaborativas no ensino on line: estado da arte**. XIII Congresso Internacional da ABED, Curitiba: 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/7302007113323AM.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 67-132.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Díaz. O que é comunicação. São Paulo: Brasiliense, 1982. 105p. (Coleção primeiros passos; 67)

BORDENAVE, Juan Díaz, PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. 312p.

BRUNO, Adriana R., MORAES, Maria Cândida. *O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes online*. In: SILVA, Marco e SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.51-66.

BUSATO, Luiz R. **Tecnologias de informação e comunicação e Educação**. Texto apresentado no 4º Educador - Congresso Internacional de Educação. São Paulo, 1997, mimeo.

CALIFÓRNIA DISTANCE LEARNING PROJECT. **What is distance learning?** Disponível em <<http://www.cdllonline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>>. Acesso em: Set. 2007

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 9. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1991. 114p.

CASTELLS, Manuel. *Internet e sociedade em rede*. In: MORAES, Dênis (org.). **Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 255-287.

_____. **A Sociedade em Rede**. Tradução por Roneide Venâncio Majer. 7. ed. rev. amp.. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p.

CASTRO, Amélia D. de. *O ensino: Objeto da didática*. In: CASTRO, Amélia D. de e CARVALHO, Anna Maria P. de. (orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p.13-31.

CLEMENTINO, Adriana. **Comunicação e Interação no Ensino Online**. XIII Congresso Internacional da ABED, Curitiba: 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200763301PM.pdf>>. Acesso em: out. 2007.

_____. **Gestão Pedagógica de Cursos em EAD Online**. XII Congresso Internacional da ABED, Florianópolis: 2005. Disponível em:
<www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>. Acesso em: nov. 2006.

_____. **Chat como Ferramenta Pedagógica nos Cursos on-line**. XII ENDIPE, Curitiba, 2004. CD-ROM.

_____. **Professores em movimento: Desafios da sociedade da informação para a prática docente**. 2002. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, São Bernardo do Campo.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado: Educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. 215p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p. (Coleção Leitura).

_____. **Extensão ou comunicação?**. Tradução por Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p. (Coleção O Mundo Hoje)

FRIEDMAN, Thomas. **O mundo é plano: Uma breve história do século XXI**. Tradução por Cristiana Serra e S. Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 471p.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 206p.

GONÇALVEZ, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas - SP, ano XX, n. 66, p.125-140, abr. 1999.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica: Educação a distância alternativa**. Tradução por Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortés. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 165p. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire)

Haidt, Regina C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. 327p. (Educação).

HARASIM, Linda *et alii*. **Redes de Aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem on-line**. Tradução por Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. 416p.

HARASIM, Linda. **Online Collaborative Learning: The next generation for e-learning**. X Congresso Internacional da ABED, Porto Alegre: 2003. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/aquifolium/linda-harasim-on-online-collaborative-learning>>. Acesso em: nov. 2007.

_____. *On-line education: a new domain*. In: MASON, R. D., KAYE, A. R. **Mindweave: Communication, computers and distance education**. Oxford: Pergamon Press, 1988. Disponível em <http://www.bdp.it/rete/im/harasim1.htm#_ftn1>. Acesso em set. 2007.

HARMON, Stephen W., JONES, Marshall G. *The five levels of Web use in education: factor to consider in planning online courses*. In: **Educational Technology**. 1999, p.28-30.

HENDERSON, Byron. **The components of online education: Higher education on the Internet**. Canada: Centre of the Study of Cooperatives Saskatoon: University of Saskatchewan, 1999. Disponível em: <<http://www.usaskstudies.coop/pdf-files/OnlineEd.pdf>>. Acesso em: Set. 2007.

HOFFMANN, Jennifer. **Motivating online learners**. 2003. Disponível em: <<http://www.learningcircuits.org/2003/aug2003/hofmann.htm>>. Acesso em jan. 2008.

HOLMBERG, Börje. *Guided didactic conversation in distance education*. In: SEWART, David, KEEGAN, Desmond, HOLMBERG, Börje. **Distance education: International perspectives**. New York: Routledge, 1988. p.114-122.

INTERNET WORLD STATS. **Usage and population statistics**. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>. Acesso em: Dez. 2007

KELSEY, Kathleen D., D'SOUZA, Alan. *Student motivation for Learning at a Distance: Dos interaction matter?*. In: **Online Journal of Distance Learning Administration**. v. VII, n. II, Summer 2004. Disponível em: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/kelsey72.html>>. Acesso em: Jan. 2008.

KENSKI, Vani M. **Comunicações e interações sobre(humanas) no trabalho do designer instrucional de cursos on-line.** Texto apresentado na disciplina *Metodologia e análise do processo de comunicação em EAD* do curso de pós-graduação em “Design instrucional para Educação online”. 2007a. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

_____. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007b. 141p.

KENSKI, Vani M., OLIVEIRA, Gerson P., CLEMENTINO, Adriana. *Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online.* In: SILVA, Marco, SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.79-89.

KENSKI, Vani M. *Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação A Distância.* In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: fev. 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003. 157p. (Prática Pedagógica).

KERCKHOVE, Derrick de. **Inteligencias en conexión: Hacia una sociedad de la web.** Tradução por TsEdi, Teleservicios Editoriales. Barcelona - España: Editorial Gedisa, 1999.

KRASILCHIK, Miriam. *Planejamento educacional: Estruturando o currículo.* In: **Revista Educação Médica**, 1998.

LACOTTE, Jacqueline. **The triangle of communicative didactique.** Paper presented at Aera Annual Meeting, New Orleans. 1994. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/5d/1a.pdf>. Acesso em: out. 2007.

LÉVY, Pierre. *A conexão planetária: O mercado, o ciberespaço, a consciência.* Editora 34. São Paulo, 2001.

_____. **Cibercultura.** Tradução por Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 260p. (Trans).

_____. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.**

Tradução por Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 203p. (Trans).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 263p. (Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor).

LITWIN, Edith. *Das tradições à virtualidade.* In: _____ (org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 110p.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LYOTARD, Jean-François. *O ensino e sua legitimação pelo desempenho.* In: _____. **A condição pós-moderna.** Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p.88-98.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Emmanuel Lévinas.** Texto apresentado no seminário *Novas teorias da comunicação - tecnologias e subjetividades.* 2007a. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP.

_____. **Martin Buber: um homem atípico.** Texto apresentado no seminário *Novas teorias da comunicação - tecnologias e subjetividades.* 2007b. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Globalização comunicacional e transformação cultural.* In: MORAES, Dênis (org.). **Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p.57-86.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.* In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173.

_____. **Didática: A aula como centro.** São Paulo: FTD, 1994. 111p. (Coleção aprender e ensinar).

_____. **Aulas vivas.** São Paulo: MG Editores Associados, 1992. 104p.

MENEGOLLA, Maximiliano, SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo - área - aula.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 159p.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Takahashi, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília, 2000. 195p. Cap. 4: Educação na Sociedade da Informação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, 2007. 31p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em out.2007.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada.** Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398p.

MOORE, Michael G. **Teoria da distância transacional.** 2002. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&in_foid=23&sid=69&tpl=printerview>. Acesso em jan. 2007.

MORAES, Dênis (org.). **Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 414p.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.* In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. 173p. (Coleção Papirus Educação).

MOTA, Bruno, LAGARTO, Jorge, CABRAL, Margarida, SARAIVA, Maria dos Anjos. **Borje Homberg e a Teoria da Conversação Didáctica.** Disponível em <<http://guidedconversations.wikispaces.com/teoriadaconversa%C3%A7%C3%A3odidactica>>. Acesso em out. 2007.

NODDINGS, Nel. **O Cuidado: Uma abordagem feminina à ética e à educação moral.**

Tradução por Magda Lopes. São Leopoldo - RS: Unisinos, 2003, 256p.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da Didática: Elementos teórico-metodológicos.** 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992. 169p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OROZCO, Guilherme G. *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.*

In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57-70, jan-abr. 2002.

PALLOF, Rena M., PRATT, Keith. **O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudante on-line.** Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004. 216p.

_____. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para a sala de aula on-line.** Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248p.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação escolar: Uma metodologia de ensino.** São Paulo: Editora Salesiana, 2002. 215p.

_____. *Pedagogia da Comunicação: Sujeitos comunicantes.* In: _____ (org.) **Pedagogia da comunicação: Teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998, p.13-21.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Tradução por Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1995.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição: Tendências e desafios.** Tradução por Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003. 400p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento.** 2. ed. São Paulo: Forense, 1972.

PIMENTA, Selma G., ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279p. (Docência em Formação).

PORTO, Tânia Maria Esperon. **As Mídias e os Processos Comunicacionais na Formação Docente na Escola.** 2002. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoes/especiais/taniamariaesperon.rtf>> . Acesso em: 10 jan. 2007.

_____. *Educação para a mídia / pedagogia da comunicação: Caminhos e desafios*. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.) **Pedagoia da comunicação: Teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998, p.23-49.

RABAÇA, Carlos Alberto, BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

RAMAL, André Cecília. **Educação na cibercultura: Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 268p.

SCHALLER, Klaus, SCHÄFER, Karl-Hermann. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Tradução por Margit Martincic. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1982. 272 p. (Série Estudos Alemães. Biblioteca Tempo Universitário, n. 67)

SEBRAE. Wickert, Maria Lúcia Scarpini (org.). **Referenciais educacionais do SEBRAE: versão 2006**. Brasília, 2006. 58p.

SILVA, Marco, SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 536p.

TARDIFF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução por João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317p.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Aprendizagem colaborativa assistida por computador**. Disponível em: <<http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>>. Acesso em: Out. 2007

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes. **Diálogo didático mediado on-line: Subsídios para sua avaliação em situações de ensino-aprendizagem**. 2005. 261f. Tese (doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil**. 2003. 131f. Informe apresentado no Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe. Quito – Equador, 2003.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.