

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

SUZANA CINI FREITAS NICOLODI

**PRÁTICAS E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD**

SÃO LEOPOLDO

2012

SUZANA CINI FREITAS NICOLODI

**PRÁTICAS E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha

SÃO LEOPOLDO

2012

N651p Nicolodi, Suzana Cini Freitas.

Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de Pedagogia na modalidade EaD, São Leopoldo - RS / por Suzana Cini Freitas Nicolodi. – 2012.

160 f.:il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha”.

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Thiago Lopes da Silva Wyse - CRB 10/2065

SUZANA CINI FREITAS NICOLODI

**PRÁTICAS E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha

Aprovado em 20 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Maria Isabel da Cunha (Orientadora) – UNISINOS

Elaine Turk Faria – PUCRS

Regina Trilho Otero Xavier – UFPEL

Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Marly Therezinha Mallmann - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Caminar significa desplazar la mirada de modo que podamos ver de un modo distinto, de modo que podamos ver lo visible (las cosas lejanas, miradores, espacios abiertos, perspectivas, que se abren en el camino son visibles, non están escondidos, non están em ningún “más allá”), y de modo que podamos ser transformados. En eso consiste caminar: en un desplazamiento de la mirada que permite la experiencia, in sometimiento passivo (recibir órdenes del caminho) y, al mismo tiempo, un trazado (activo) del camino.

Jan Masschelein

É uma alegria chegar neste ponto da estrada inteira, transformada, mas inteira! Ao olhar pra trás, passa o filme na cabeça de tudo que foi necessário pra chegar aqui, no momento de agradecer...

Preciso contar um pouquinho do que vivi neste trajeto - e se falo na primeira pessoa não é porque estive sozinha, porque foi exatamente ao contrário, jamais estive só -, falo na primeira pessoa porque preciso contar da *minha* experiência com os outros caminhantes e como a signifiquei.

Todos estiveram lá em algum momento... Teve os que começaram comigo e me acompanharam por todo o trajeto; a equipe de apoio que me socorreu, sempre, todas as vezes que tropecei; os que me deram abrigo, não só ao corpo, mas também acolheram minha alma; a torcida, que me incentivou e fez a diferença quando cansei; os que eventualmente encontrei em alguma curva do caminho e me entregaram exatamente o que precisava para seguir e meu anjo da guarda que também esteve lá, o tempo todo.

Começo pelos colegas de percurso. Maristela, alguém espirituosa como tu alegre e diverte o qualquer ambiente. Marta, a guerreira, transpuseste, um a um, cada obstáculo no caminho e sabemos que não foram poucos nem fracos, foi uma honra caminhar contigo! Todos meus colegas de turma, todos, sem exceção, me ensinaram algo, serei sempre grata, foi um privilégio compartilhar histórias, angústias, alegrias e risadas com vocês!

Mas desses, ainda gostaria de destacar dois, a Cris e o Goy. Explicar vocês na minha vida é daquelas coisas que a gente diz que a linguagem não dá conta. Não dá conta porque é muito além do explicável, além de sentir, sei que nosso laço é pra sempre. Foi bater o olho em vocês e descobri que sempre os amei, só faltava que fôssemos apresentados!

Nos tropeços contei que minha super equipe de apoio, Mário, Eduardo, Laura e minha mãe, Mariazinha. Vocês foram imprescindíveis! Sem os cuidados de cada um sei que não terminaria este percurso com fôlego para novas empreitadas que já estão em vista. Obrigada e desculpem minhas ausências, turbulências e impaciências, sem vocês não teria sentido sequer ter iniciado a caminhada!

Aos que me deram abrigo quando estava longe de casa, que me acolheram com o coração abrindo as portas de sua casa, obrigada. Marco e Gabi, saibam que minha alma também se sentiu acolhida e reconfortada com o carinho de vocês. Obrigada por repartirem o pequeno Lucas comigo também, vivi momentos deliciosos na companhia de vocês!

À minha torcida organizada, meus amigos, meu reconhecimento. Paulo, obrigada pela retaguarda, pelo empréstimo da lucidez quando a minha falhava. Mirian, o teu olhar de solidariedade me aqueceu e me animou para seguir. Ana, teus *insights* foram preciosos. Cinara, comprovei que a distância não nos impediu de nos mantermos próximas. Vocês acreditaram em mim e me incentivaram quando eu mesma duvidei que poderia, saibam que também sou torcida de vocês!

Agradeço aquelas pessoas que encontrei nas curvas do caminho e, mesmo não tendo me acompanhado todo o percurso, fizeram diferença na minha caminhada, pois chegaram oportunamente trazendo de forma pontual tudo o que eu precisava no momento. Obrigada à banca examinadora, professoras Elaine, Mari, Marly e Regina pelo aceite e por suas importantes contribuições; obrigada a todos os professores do PPG de Educação da UNISINOS pelas trocas, às secretárias Saionara, Caroline e Loinir pelo dinamismo, às bolsistas da professora Mabel, especialmente à Josi e à Marja pela prontidão e carinho.

Optei por falar por último ao meu anjo da guarda, pois mereces destaque. Foste impecável, como sempre... Acolheste-me sem fazer por mim. Ensinaste-me sem dar a fórmula. Criticaste-me com doçura. Acarinhaste-me com sabedoria. Protegeste-me com cuidado. Incentivaste-me pelo exemplo. Obrigada, Mabelzinha!

A todos vocês agradeço por terem estado comigo, por tornarem meu caminho mais florido e perfumado, por, mesmo nos dias chuvosos, me ofertarem a mais bela paisagem... Tudo ficou mais bonito na companhia de vocês!

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos
caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o
tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos
ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

Dado o forte crescimento e desenvolvimento da EaD na última década no Brasil e tendo sido a modalidade a opção do Estado para oferecer, democratizar e interiorizar o acesso à uma educação de qualidade, levando em o déficit de docentes na educação básica, a presente investigação, intitulada Práticas e Processos de Mediação Pedagógica em cursos de Pedagogia na Modalidade EaD, buscou compreender como são desenvolvidas as práticas e os processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EaD, que utilizam as tecnologias digitais. Tomou como referente os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB ofertados por Instituições de Ensino paranaenses. Contou com a contribuição de quatro Instituições parceiras da UAB que ofertam os Cursos de Pedagogia na modalidade a distância. A primeira etapa do estudo foi direcionada aos coordenadores dos Cursos, usando entrevistas semiestruturadas, na intenção de compreender como o projeto pedagógico dos cursos foi construído, que práticas pedagógicas são mais utilizadas e significadas na modalidade, e o valor que atribuem à formação docente e dos atores envolvidos na realização dos Cursos. A segunda etapa da pesquisa, direcionada aos estudantes de uma das Instituições, procurou, através da realização do Grupo Focal, desvendar as concepções de formação, qualidade e mediação que estes sujeitos construíram ao longo dos percursos formativos vividos na experiência de EaD. A abordagem da pesquisa assumiu caráter qualitativo, usando a descrição e o diálogo com os dados no decorrer do processo. Como principais achados podem ser mencionados: a forte referência do ensino presencial físico nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados; as práticas pedagógicas ainda utilizam a centralidade do paradigma do ensino, tendo o professor como principal centro do processo; a importância da formação específica dos docentes para atuar na modalidade; o reconhecimento dos saberes relativos ao trabalho coletivo são apontados necessários na EaD e, ainda, como estas questões vem impactando na formação dos estudantes e a avaliação que fazem dos seus Cursos.

Palavras-chave: EaD. Pedagogia. Mediação Pedagógica. Formação de Professores.

RIASSUNTO

Data la forte crescita e sviluppo dell'istruzione a distanza negli ultimi dieci anni in Brasile ed è stato l'opzione modalità dello Stato di offrire, e interiorizzare democratizzare l'accesso a un'istruzione di qualità, portando ad una carenza di insegnanti in formazione di base, l'inchiesta attuale, Pratiche e processi aventi diritto corsi mediazione pedagogici in modalità a distanza, ha cercato di capire come le pratiche sono sviluppati e dei processi di mediazione pedagogica nei contesti formativi in modalità formazione a distanza, utilizzando le tecnologie digitali. Preso come riferimento Pedagogia Corsi di UAB offerti da istituti di istruzione in Paraná. Incluso il contributo delle quattro istituzioni partner che offrono i corsi di Pedagogia UAB in modalità a distanza. La prima fase dello studio è stata rivolta ai coordinatori dei corsi, utilizzando interviste semistrutturate, sperando di capire come il progetto è stato costruito corsi pedagogici, pratiche di insegnamento che sono le più utilizzate e significate in queste modalità , e il valore che attribuiscono alla didattica e alla formazione degli attori che partecipano alla realizzazione dei corsi. La seconda fase della ricerca, rivolta a studenti di un istituto, ha cercato di condurre focus group, delucidare i concetti di formazione, la mediazione e la qualità che questi ragazzi costruirono lungo i sentieri dell'esperienza vissuta nella formazione a distanza. L'approccio di ricerca assunto qualitativa, utilizzando la descrizione e dialogo con i dati nel processo. Come risultati principali si possono citare: un punto di riferimento forte nei progetti fisici aula di educazione pedagogica dei corsi censiti, le pratiche pedagogiche usano ancora il paradigma centrale dell'insegnamento, con l'insegnante come il centro principale del processo, l'importanza di una formazione specifica per gli insegnanti agire in questa modalità, il riconoscimento della conoscenza relativa al lavoro collettivo necessarie sono indicate nel DL, e anche come questi temi sta influenzando la formazione e la valutazione degli studenti che fanno i loro corsi.

Parole-chiave: DL. Pedagogia. Mediazione Pedagogica. Formazione per Insegnanti.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Elementos constitutivos de um processo educacional em EAD.....	64
Quadro 1 – Origem e Construção dos Cursos de Pedagogia em EaD	87
Quadro 2 – Atribuição dos atores no processo de formação em EaD.....	105
Quadro 3 – Seleção e Recrutamento do Pessoal que atua em EaD.....	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS BASTIDORES: O QUE TRAGO NA BAGAGEM	15
3 PROBLEMATIZAÇÃO	25
3.1 O PROBLEMA.....	25
4 EDUCAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	27
4.1 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	27
4.2 O PROLIC E SEU DESENCADEAMENTO	28
5 SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA EAD	32
5.1 A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC PARA A MODALIDADE EAD	36
5.2 O CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DAS TIC.....	41
5.3 A WEB 2.0 COMO POTENCIALIZADORA DO CURRÍCULO INTEGRADO.....	45
6 A MEDIAÇÃO COMO REFERENTE DE QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD	50
6.1 REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM E O CAMPO DA EAD.....	55
6.2 A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS: O CASO DA EAD.....	59
7 SABERES DOCENTES, AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD	66
7.1 A POLIDOCÊNCIA NA EAD.....	68
8 PESQUISAS DESENVOLVIDAS... ESTUDOS REALIZADOS	71
9 PROPOSTA METODOLÓGICA	76
9.1 OS PROCEDIMENTOS.....	77
9.1.1 O contexto da pesquisa e os interlocutores	77
9.1.2 Os instrumentos	79
9.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	80
10 A VOZ DAS INSTITUIÇÕES ATRAVÉS DE SEUS COORDENADORES	82
10.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS: SENTIDO, COMPREENSÃO E REPERCUSSÃO NOS CURSOS.....	82
10.2 A DOCÊNCIA EM EAD E SEUS SABERES	89
10.3 OS ESTUDANTES: ENTRE O IDEAL E O REAL	93
10.4 “PROFESSORA, COMO EU MUDEI!” QUE INDICADORES DE QUALIDADE SÃO IMPORTANTES?.....	95

10.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE E ONDE APRENDEM OS PROFESSORES?	99
10.6 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO: CONSTRUINDO O DIÁLOGO	103
10.7 É PRECISO FORMAR DOCENTES PARA A EAD?	109
10.8 AS INSTITUIÇÕES E OS LUGARES DE FORMAÇÃO	115
10.9 QUERO DIZER ALGO MAIS.....	119
11 E TU, QUE PENSAS? E TU, QUE VÊS? SOBRE O QUE VIRAM E O QUE VIVERAM... O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?.....	125
12 DO QUE VI, O QUE APRENDI... ..	141
13 REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	156
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos coordenadores de Curso	158
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para o Grupo Focal.....	160
APÊNDICE D - Exemplar de análise dos dados de entrevista.....	161

1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou investigar como são desenvolvidas as práticas e os processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EaD. Preocupou-se, principalmente, com questões como: Qual a concepção de qualidade de educação na modalidade EaD? Que formação receberam os formadores para atuar como mediadores da aprendizagem na EaD? Quais os saberes docentes que mobilizam? Que mediações são acionadas nos processos requeridos pela EaD? Essas, entre outras questões, inspiraram esta pesquisa.

Para compô-la organizamos as reflexões em capítulos que expressam as concepções teóricas e intenções metodológicas.

Na Origem do Estudo explícito, além da contextualização do trabalho, a justificativa da escolha do tema e a condução para o problema de pesquisa, o qual estará mais amplamente contemplado no capítulo 2.

O capítulo 3 aborda a criação da Universidade Aberta do Brasil, seu contexto atual e o desencadeamento do Programa Pró Licenciatura.

A formação docente na modalidade EaD e questões implicadas na mesma, compõe o capítulo 4, na intenção de efetuar uma revisão conceitual para posterior tentativa de articulação entre teoria e empiria.

A mediação pedagógica e questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem na modalidade EaD, justificam o capítulo 5.

O capítulo 6 aborda os saberes docentes do professor da EaD e busca discutir seus referencias para atuação na área.

Um breve mapeamento de pesquisas produzidas nesta área, constitui o capítulo 7, com a finalidade de identificar estudos já realizados, tendo em vista uma dimensão processual e dialógica.

A Proposta Metodológica, motivo do capítulo 8, explicita as questões da pesquisa, instrumentos e metodologia propostos. Além disto, indica os interlocutores e os critérios para a sua escolha.

O capítulo 9 versa sobre o nosso encontro com os coordenadores dos cursos pesquisados, assim como suas percepções, angústias e esperanças acerca dos processos inerentes à modalidade.

Os estudantes e suas vivências e experiências no Curso de Pedagogia EaD, são o motivo da capítulo 10.

Nossos aprendizados e inferências sobre o tema pesquisado constam no capítulo 11.

No final, constam as referências bibliográficas.

2 OS BASTIDORES: O QUE TRAGO NA BAGAGEM

“Ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser” (MATURANA, 1995 p.260).

Acredito que somos o resultado de nossas escolhas e não escolhas, ações e recuos e que nossa vida decorre de acordo com esta lógica. Mas não penso que seja algo imutável, pois podemos mudar o curso da história sempre que desejarmos e redesenhar o futuro.

Sobre ninguém pesa a responsabilidade pelo que me acontece ou pelo que me tornei. Sou a única implicada, pois consenti que tudo se encaminhasse da forma como aconteceu, de nada me arrependo; sei que, mesmo quando não era eu quem decidia sobre mim, as decisões foram tomadas com carinho e na intenção de serem as melhores possíveis... Mas o tempo passa e - ainda bem - temos a oportunidade de refletir e evitar o que não preferimos vivenciar ou reoptar por estar próximo, mesmo que de maneira diferente, do que sempre nos foi caro.

Nasci em 18 de agosto de 1970 na cidade de Cruz Alta - RS, rodeada pelo amor e cuidados de meus pais e avós maternos. Meu pai, filho mais velho de dezesseis irmãos, veio do Paraná para o Rio Grande do Sul ainda jovem pelo banco Mercantil de São Paulo. Foi assim que conheceu minha mãe, filha mais nova de sete irmãos, professora, na época, do ensino fundamental e do magistério. Eu, filha mais velha de três irmãos, recebi a educação mais conservadora que se pode imaginar e cresci ouvindo sobre a importância de dar bom exemplo aos que vinham depois de mim. Foi assim que aprendi a, muitas vezes, desempenhar um papel que, nem sempre, representava exatamente minha verdadeira essência ou meu real desejo.

Aos quatro anos ingressei no Jardim de infância e aos cinco já estava sendo alfabetizada no Colégio Franciscano Santíssima Trindade, no qual permaneci até o término do segundo grau. Nunca tive problemas de aprendizado em função da idade precoce, acompanhava a turma sem dificuldades. Fui uma boa aluna!

Tive uma infância feliz, sempre me senti muito amada e, para mim e meus irmãos, nunca faltou algo. Sempre tivemos tudo que uma mãe professora e um pai economista puderam nos proporcionar. Quanto aos desejos não realizados? Ensinaram-me a elaborar que o que realmente importa na vida como afetos, princípios, união, enfim, são bens que não estão à venda.

Aos oito anos, depois de muito insistir, minha mãe concordou em me matricular numa escola de ballet. Caso minhas notas não correspondessem, minha saída seria compulsória. Dançar me realizava, - consigo avaliar isto apenas agora - era o início do meu namoro com o mundo das artes.

Tenho ótimas e vivas recordações de professores que fizeram muita diferença na minha história. A professora Leonã, de português, foi uma delas. Suas aulas eram recheadas de inovações – pelo menos para uma escola franciscana ultra tradicional -, pois sempre tínhamos a opção de apresentar trabalhos por meio de peças teatrais, as quais eram dirigidas e estreladas por nós mesmos, alunos da sexta série. A professora Leonã era uma grande amante e incentivadora das diversas formas de expressão. Talvez esta tenha sido a maneira que encontrou de espiar para fora de sua própria caverna.

As disciplinas de sociologia e filosofia eram as que eu mais apreciava. Nelas tinha oportunidade de me colocar enquanto sujeito pensante, ativo e transformador de contextos. Adorava escrever longos textos sobre minhas representações de como as coisas deveriam ser.

Como adolescente fui o que chamo de rebelde-dócil, a jovem mais contestadora que conheci, porém, mesmo sem saber, já era escrava das minhas próprias correntes e não ultrapassava as fronteiras que elas me delimitavam. Fazia muito barulho ao protestar, mas no momento da ação não me permitia a transgressão... só eu sei o quanto isto me custou, paguei um alto preço por não aprender a transgredir na hora oportuna!

Chegada a hora de optar pelo rumo que tomaria no segundo grau, escolhi o magistério e nunca me arrependi disto. Convivendo ao longo de todos os meus treze anos com os cadernos de chamada, planos de aula, relatórios de estágio do ofício de minha mãe, esta escolha já estava dada; me parecia absolutamente óbvia. Neste período minha mãe atuava exclusivamente como professora no magistério, trabalhava com didática geral e psicologia e, embora fosse professora estadual, também dava aulas no colégio em que eu estudava. Sendo assim, acabei sendo sua aluna de disciplina e depois orientada no estágio. Interessante como as coisas acontecem...me saí tão bem no curso que fui convidada pela direção para estagiar numa turma de segunda série da própria Escola e a ideia era depois prosseguir como contratada e titular desta mesma turma, ou seja, já tinha emprego garantido.

Mas eu sonhava com outros rumos. Queria muito fazer Artes Cênicas, semente plantada pela professora Leonã e germinada pela dança. A função social do artista sempre me encantou, ter a oportunidade de experimentar vários papéis, tocar a alma humana de maneira única e particular e, ao mesmo tempo, ser transformado no percurso me parecia incrível.

Infelizmente, não foi isto que aconteceu. A faculdade de artes cênicas mais próxima estava muito longe, naquela época, em Curitiba – PR e, desta forma, imagino que já dê pra imaginar o desfecho desta história. Como alguém com apenas dezessete anos poderia ir “fazer faculdade para ser artista”?..., “este mundo é muito promíscuo”..., “és muito ingênua, não vês maldade em nada”..., “preciso te proteger de ti mesma”... estes foram alguns dos argumentos que ouvi na tentativa de me dissuadir a desistir do meu sonho. Funcionou, e muito bem, pois que força teria eu sem o respaldo familiar? Era uma luta sem chance de vitória. Minha opção foi sufocar toda aquela ânsia de viver para, naquele momento, melhor conviver. Parei de dançar!

Contudo, continuava diante do dilema da escolha e a esta altura, quando não fazemos o que desejamos, qualquer coisa serve. Realizei vários vestibulares, desde Medicina, Nutrição, Comércio Exterior, Direito, até Educação Física. Passei em muitos, mas a opção final foi pelo Direito uma vez que não precisaria me deslocar, mudar de casa, pois o curso era ofertado em Cruz Alta.

Ao longo do curso percebia a ausência total de sentido para a minha vida, mas eu gostava do convívio e fui levando. No sétimo semestre quis parar. Mas com que propósito, se não havia outro curso que me atraísse? Continuei, pois faltava apenas um ano para a formatura e não poderia desconsiderar tudo que já havia sido investido com tanto sacrifício... e assim se deu, no dia vinte e dois de dezembro de 1992 eu era a mais nova bacharel do curso de Direito da Universidade de Cruz Alta. Naquele momento, decretei o fim da minha vida acadêmica.

Nunca exerci a carreira para qual o curso me habilitou, busquei outros rumos na tentativa de preencher o que nem eu mesma sabia que estava vazio. Fui catequista, participei de movimentos da igreja, fui uma católica fervorosa. Fui sócia proprietária de uma loja de cosméticos dermatológicos por dez anos.

Casei com Mário – uma das melhores pessoas que conheço, tivemos nossos filhos, Eduardo e Laura, que são muito mais que filhos, são cúmplices, amigos, confidentes, almas adoráveis! Porém, por melhores que sejam as pessoas, todos

atravessamos altos e baixos e conosco não foi diferente. Em 2003 passávamos por uma crise financeira, o que deixou tudo mais propício para a instalação de uma crise conjugal e com ela, precisamos rever papéis, era chegada a hora de repensar minha condição de miséria pessoal camuflada de realização.

Assim, onze anos após o término da graduação - ingressei no Curso de Especialização em Interdisciplinaridade e Linguagens na Universidade de Cruz Alta. Esse curso de pós-graduação foi responsável pelo meu despertar. Nele descortinei o mundo do subtexto da linguagem e me identifiquei com o tema. Sempre fui curiosa com os discursos e, neste momento, tive a oportunidade de analisar a minha própria produção discursiva.

Precisava saber, mesmo que provisoriamente, as origens de meu discurso. Precisava responder para mim quem era este *eu*. Passei por momentos de muita angústia! Talvez necessários, pois eles me mobilizavam a prosseguir.

Concomitante ao curso de especialização, com auxílio da Andréia, uma amiga psicóloga, realizei algumas sessões de *coaching*¹ e foi então que “a ficha caiu”: Compreendi que o curso de Direito nunca fez sentido na minha vida, como, talvez, nenhum outro faria, porque a única formação que realmente desejei, no auge dos meus dezessete anos, era Arte Cênicas.

Tudo havia permanecido nas profundezas de mim até que as sessões de *coaching* trouxeram à tona a minha verdade: falo do lugar de uma artista que, embora não tenha seguido a profissão, se identifica com a forma de pensamento de um artista. Toda a diversidade de gostos e pensamentos que pareciam desconectados agora faziam sentido!

Não poderia mais retornar a este momento da minha vida, pois dezesseis anos haviam se passado. Não estava mais sozinha, tinha marido e dois filhos e não poderia me lançar pelo mundo. Fiz escolhas e abracei as consequências. Aliás, três adoráveis consequências!

Segui a Especialização, a qual tinha como um dos seus focos a educação e retomei o interesse pelo magistério, que havia ficado latente em mim.

As sessões de *coaching* continuavam... mais “fichas” continuavam caindo. Entendi que, ao optar pelo magistério, estaria fazendo o meu resgate profissional, pois as duas carreiras em muito se pareciam, principalmente pelo lado da intervenção social que oportuniza e pela forma com que os seus profissionais

¹ Palavra inglesa que designa treinamento. O coaching é indicado para direcionamento profissional.

deviam preparar-se, envolver-se e comprometer-se de corpo e alma. As duas áreas estudam o mundo, os contextos e as pessoas; as duas lidam com gente e gente é a minha área!

Tomei a decisão de qualificar-me para o ofício, embora, na época, considerasse que a especialização já fosse o suficiente.

Em 2004 iniciei o Programa Especial de Formação Pedagógica² e no seu transcorrer fui tomando consciência do meu despreparo para a docência. Fui compreendendo a necessidade da preparação pedagógica para de fato me constituir como uma profissional da educação. Havia decidido não mais dar pausas na minha vida acadêmica. Era a educação a serviço da libertação cultural e do auto-conhecimento. Deste então compreendi com mais clareza que a educação deve ser contínua e continuada, que deve se estender ao longo de toda a vida e que todo lugar é local de aprendizagem.

Em 2005 tive a oportunidade de frequentar duas disciplinas como aluna ouvinte no Mestrado de Educação na UFSM e integrar o GEPEIS (Grupo de Estudo e Pesquisa do Imaginário Social), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira. Os rumos foram acontecendo de maneira favorável à minha busca. Aquele ano foi decisivo, descobri e me apaixonei pelo tema referente ao Imaginário Social. Provavelmente encontre nesse tema alguma relação com a arte cênica, pois são conceitos e processos que tratam da representação, numa construção imaginária que se estabelece entre a realidade e a percepção dos indivíduos.

No momento que se toma consciência de como os fatos acontecem se torna possível intervir, interferir, modificar a história, tanto pessoal como social, pois mesmo quando há modificações apenas em mim, automaticamente haverá repercussões no meu entorno.

Partindo das minhas próprias construções, ora como especialista e mais adiante com formação específica para a docência, senti a curiosidade em investigar as construções e relações pedagógicas de outros profissionais que se encontram diante de uma turma de alunos, tivessem eles apenas formação técnica ou também a preparação específica na área da educação. Esse interesse nasceu da reflexão da minha própria trajetória que teve origens na formação em Direito e se viu envolvida com a docência, em especial no campo da educação profissional.

² Programa destinado à formação de docentes para habilitação em disciplinas específicas no nível fundamental, médio e pós-médio de ensino.

Ingressei na turma MINTER UNISINOS/URI³ de 2007. Continuava a buscar respostas para mim mesma. Entre outros estudiosos encontrei Boaventura Sousa Santos que muito me auxiliou, - e ainda auxilia -, na compreensão de minha história. Foi então que me percebi em plena transição paradigmática, suspirando pelo paradigma emergente, mas ainda muito aprisionada no paradigma dominante. As rupturas continuavam acontecendo...

Desde o início do curso fui percebendo que ficava “devendo” em alguns pontos de algumas disciplinas. Mais adiante compreendi que o que me faltava era o respaldo teórico específico da pedagogia, assuntos referentes às correntes pedagógicas, teorias da aprendizagem, Piaget, Vygotsky, enfim, além de me serem estranhos, me causavam certa aflição, pois não compreendê-los mais a fundo impedia que eu construísse adequadamente novos conhecimentos.

Comecei a ponderar se não seria o caso de, após o término do mestrado, retornar à graduação, porém, desta vez, em Pedagogia, para preencher de vez as lacunas que percebia em minha formação e terminar com os contratemplos que as mesmas me causam. Além disso, sempre que apresentava meu currículo para uma vaga na área da Educação, a resposta que recebia é que minha formação inicial no Direito não era indicada e quando a vaga era para atuar na docência no Direito, a resposta é que não tinha experiência na área. Ou seja, não pertencia a lugar algum, estava no que chamo de “limbo acadêmico”!

Comentei com algumas pessoas sobre o meu interesse e em seguida surgiu a possibilidade de realizar um curso à distância, antes mesmo de ter finalizado o mestrado. Prestei vestibular em maio de 2008, fui aprovada e ingressei no curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, polo de Cerro Largo, pela Universidade Aberta do Brasil - UAB -, através do Programa Pró Licenciatura do Governo Federal.

Ainda no primeiro semestre de 2008, já em processo de finalização do projeto de qualificação de mestrado, estava lendo Freire, mais precisamente Medo e Ousadia e, concomitantemente, estava participando da Leitura Dirigida Educação a Distância: Limites e Possibilidades, disciplina esta que me oportunizou o primeiro contato com a EaD. O fato destas duas experiências terem ocorrido no mesmo

³ MINTER UNISINOS/URI. Mestrado Interinstitucional desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação da UNISINOS em parceria com a Universidade Regional Integrada – Campus Santo Ângelo, com o apoio e reconhecimento da CAPES/MEC.

espaço de tempo propiciaram algumas inquietações que impactaram, inclusive, este projeto de tese, com o desejo de dar continuidade à pesquisa e à minha formação através do doutoramento.

Perguntava-me se seria possível promover uma educação libertadora na EaD? No decorrer da leitura dirigida fui compreendendo essa possibilidade. Então, a questão passou a ser o *como* promover, que envolvimento docente é necessário para tanto? Como um profissional da educação que não tem consciência de seus próprios cárceres pode auxiliar no rompimento das algemas alheias? Como seria possível ‘tocar’ o aluno a ponto de despertá-lo sem sequer olhar em seus olhos? Como formar formadores à distância?

Defendi minha dissertação em dezembro de 2008 e neste mesmo dezembro fui aprovada para o doutorado em educação ao propor a temática Mediação Pedagógica na EAD.

Já conseguia compreender que a EaD possui recursos para promover a interação necessária para uma educação libertadora. Há possibilidades e ferramentas que, mesmo diversas do ensino presencial físico, alavancam esse objetivo. Depende, principalmente, do professor, do seu desejo, para poder e saber como utilizá-las.

Nessa altura, já havia cursado um semestre do curso de Pedagogia e completei mais um paralelo ao primeiro semestre de doutorado. Foram momentos valiosos, pois pude, ao mesmo tempo, ver o curso de EAD com olhos de aluna, passando pelo processo formativo e, também, com olhos de pesquisadora, como já me sentia no curso de doutorado.

Infelizmente precisei abandonar a Pedagogia em função da incompatibilidade de horários. As aulas do doutorado aconteciam no mesmo dia em que as aulas presenciais semanais previstas pela UAB e foi necessário fazer uma opção.

No doutorado tive a felicidade de ser contemplada com uma bolsa de estudos concedida pela CAPES. A mesma prevê um Estágio de Docência obrigatório de dois semestres para estudantes que ainda não tenham atuado como docentes na educação superior por tempo superior a dois anos. Realizei meu estágio numa turma de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - na disciplina Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital. Nada poderia ser mais conveniente à minha pesquisa!

É interessante perceber como nossas representações sofrem modificações na medida em que experimentamos papéis diferentes ao longo de nossa jornada.

Enquanto aluna de EaD, de um Curso de Pedagogia da UAB, tinha uma ideia de como transcorriam as coisas para o professor encarregado de fazer a mediação pedagógica, mas sentia falta de algo que eu nem sabia naquele momento nominar. Incomodava-me o fato de se passar tanto tempo até ter o retorno das atividades realizadas.

Acreditava, e ainda acredito, na importância das problematizações a cada conteúdo apresentado e, disto, não tenho recordação enquanto aluna de pedagogia. Os retornos que recebia eram apenas me dando ciência se estava bom ou se era necessário que eu mudasse algo. Esses pedidos de alteração se davam quanto à forma do texto e não com relação ao conteúdo. As atividades se encerravam nelas mesmas. Sentia-me uma tarefeira e não uma professora em formação!

A mediação pedagógica, que deveria fazer a ponte entre a informação e a construção do conhecimento do aluno não foi algo que percebi presente na minha trajetória de aluna em EaD em pedagogia. As discussões eram frágeis e superficiais e não alimentavam minha vontade de saber mais sobre o assunto.

Tinha a convicção de que o que me mantinha ali, como aluna, era apenas uma exigência curricular e uma conveniência enquanto pesquisadora do tema Mediação Pedagógica na EaD, pois a maneira que o conteúdo vinha sendo desenvolvido não me gerava sentido. Nessa perspectiva, não acreditava que eu pudesse gostar de, em outro momento, vir a assumir a docência em uma turma de EaD, assim como também não supunha como tudo poderia ser diferente!

Ao iniciar o estágio docente exigido pela Capes tomei consciência de como o papel que eu deveria desempenhar como docente era outro, muito diferente do que eu estava acostumada. Com a mudança de papel, de aluna de EaD para professora de EaD, mudou também o ângulo pelo qual eu percebia as coisas. A observadora estava sendo tocada pelo que tivera observado.

O lugar da ação me impôs uma responsabilidade sobre o crescimento do outro, que eu não havia aquilatado, uma ética que muito bem explica Maturana (2003), como a responsabilidade da consequência de meus atos na vida dos outros. Preocupava-me que minha intervenção fizesse sentido para o outro, para não repetir o que eu havia passado quando aluna de pedagogia.

Entretanto, nem tudo foi só reflexão ou transcorreu sem problemas, pois eu precisava me apropriar de um conteúdo que jamais havia trabalhado, e esta apropriação precisava ser, no mínimo, o suficiente para que fosse possível auxiliar aos alunos. Isso deu muito que fazer, muita correria e angústia, pois por vezes eu não tinha a dimensão exata do que era preciso.

Nos termos de Maturana, os *acoplamentos estruturais*⁴ foram se dando no ritmo da necessidade, mas tudo isso era nada perto do maior desafio que eu precisava enfrentar: meus limites tecnológicos! Por vir de outra área, como mencionei anteriormente, muitas das atividades que precisei desempenhar não me eram familiares, o que gerou um grande desconforto e sensação de incapacidade por vezes. Contudo, não tinha alternativa, ou eu ia, ou eu ia!!! Fui... E que sabor interessante tem a *autopoiese*⁵!!!

O fato de ter realizado este estágio me fez pensar muito ao longo de seu percurso. Uma das reflexões me fez compreender que quando a atuação é conjunta, em equipe, é indispensável a sintonia e comunicação clara, constante e receptiva entre as partes, principalmente no que se refere ao resultado que se deseja alcançar. Esse foi um dos grandes aprendizados.

Em final de junho de 2010 tive a alegria de ser aprovada no concurso para docente na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. A área do concurso era Educação a Distância e não fazia exigência específica quanto à formação inicial. Por essa razão pude participar. Finalmente me libertei do ‘limbo acadêmico’!

A UFPR - Setor Litoral enfrenta o desafio da implantação da modalidade em cursos de graduação e tudo que a envolve. Há, ainda, especializações ofertadas em EaD no Setor, as quais cresceram substancialmente em número no último ano, gerando uma demanda específica na formação docente. É sobre esse projeto profissional e tudo que o cerca que me debruço neste momento, entendendo que, certamente, é um projeto desafiador.

⁴ Acoplamento estrutural, representa, na teoria de Maturana e Varela, “as inteirações que temos ao longo de nossas vidas, modificam a estrutura e ampliam a compreensão do viver e do conhecer. No acoplamento é que ocorre a coordenação entre os diferentes seres vivos, bem como a co-evolução. O viver representa uma frequente e dinâmica mudança estrutural através da realização de acoplamento entre os seres vivos e o meio, conservando a organização”. (BACKES, 2007, p.59)

⁵ Autopoiese é o termo utilizado por Maturana e Varela para explicar sobre o “desenvolvimento de processos não previsíveis que desencadeia a adaptação às situações novas e inesperadas, pois são o resultado de uma história de transformações em congruência com o meio” (BACKES, 2007, p.52): “O processo de conhecer e de aprender são processos autopoieticos que envolvem a totalidade do ser humano, implicando portanto, o envolvimento de toda corporeidade”. (MORAES, 2003, p.29)

Partindo de minhas próprias andanças e reflexões, ora como aluna e mais adiante com a oportunidade de experimentar a docência na educação a distância, senti a curiosidade de investigar como têm se dado as práticas e mediações pedagógicas nos contextos da EaD oferecidos através do Programa Pró-licenciatura do Governo Federal pela Universidade Aberta do Brasil – UAB no Paraná.

A pretensão foi compreender, entre outras questões, o que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem entendem por mediação pedagógica e de que maneira construíram suas referências sobre docência mobilizadas no seu cotidiano.

Acredito ter encontrado respostas para as minhas próprias dúvidas através das reflexões feitas por outros, e, da mesma forma, creio que descobri no pesquisado um cúmplice para a descoberta de mim mesma.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

3.1 O PROBLEMA

Motivada pela trajetória por mim percorrida, encontrei nas práticas docentes do profissional da EaD um campo, de certa forma novo, a ser explorado. É nesta perspectiva que tomo como problema investigativo a seguinte proposição:

Como são desenvolvidas as práticas e os processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EaD, que utilizam as tecnologias digitais?

Para auxiliar na busca de elementos que propiciassem uma melhor compreensão do problema e para possibilitar o aprofundamento da pesquisa, foram elencadas questões de pesquisa complementares. As organizamos em cinco eixos: *Projeto Pedagógico do Curso; práticas pedagógicas e processos de mediação; formação docente em e para EaD; saberes e aprendizagem docentes; impactos na aprendizagem discente.*

Projeto Pedagógico do Curso

- Que concepção de formação sustenta os projetos pedagógicos dos Cursos?
- Que concepção de currículo (webcurrículo) está presente nos projetos?
- Qual a concepção de qualidade de educação na modalidade EaD e como são reveladas por estes projetos?
- Como a dimensão das práticas e da mediação pedagógica se explicita nestes projetos?
- Há flexibilidade no desenvolvimento dos projetos? Prevêem a possibilidade da intervenção e protagonismo docente?

Práticas e processos de mediação pedagógica

- Quais são as práticas pedagógicas mais recorrentes em contextos formativos na modalidade de EaD? E como são desenvolvidas?

- Que processos mediadores estão presentes nestas práticas? Como se manifestam?
- Como são percebidos pelos atores envolvidos?

Formação docente em e para EaD

- Que formação receberam os formadores para atuar na docência da licenciatura na EaD?
- Como essa formação foi desenvolvida e em que modalidade? Que sentidos os formadores atribuem à essa experiência?

Saberes e formação docente

- Quais os saberes docentes mobilizados na EaD?
- Como os docentes vêm construindo esses saberes na constituição de sua profissionalidade?
- Que sentido dão à formação específica para atuar em EaD?
- Em que medida a experiência neste curso de EaD impacta na sua profissionalidade docente?
- Como os docentes compreendem suas aprendizagens no contexto da EaD?

Impactos na aprendizagem discente

- Como os estudantes percebem e valorizam os processos de mediação na prática pedagógica em EaD?
- O que consideram mais importante para sua permanência e sucesso no seu plano de estudo?
- Como compreendem a qualidade do ensino na modalidade EaD? Que experiências materializariam esta compreensão?

Essas questões auxiliaram o percurso investigativo e num contexto de flexibilidade, favoreceram o direcionamento da busca empírica. Deram, também, os estruturantes da revisão teórica, explorada a seguir.

4 EDUCAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

4.1 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O Brasil tem como um dos grandes desafios atuais no campo educacional, a ampliação do acesso ao ensino superior, sendo essa uma questão prioritária para que o país mantenha e amplie o seu ritmo de desenvolvimento. Neste sentido, o Ministério da Educação – MEC - tem procurado desenvolver um conjunto de macro políticas públicas que buscam a melhoria e valorização de todos os níveis da educação brasileira. Entre elas encontra-se a inserção de tecnologias digitais em diferentes níveis, com vistas a potencializar a inclusão nos processos educativos.

Algumas ações do MEC já são reconhecidas. Entre elas pode-se mencionar: o Prouca – Programa Um Computador por Aluno. Trata-se de um Programa pelo qual Estados, Municípios e Distrito Federal podem adquirir computadores portáteis novos para uso das suas redes públicas de educação básica; o e-PROINFO - que se constitui num ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, desde cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, até projetos colaborativos e diferentes formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem; o Programa Banda Larga nas Escolas - PBLE que objetiva conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que oportunizem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País e o e-TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil que objetiva ofertar educação profissional e tecnológica a distância e visa a ampliação e democratização do acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

No que se refere à formação de professores, o governo tem desenvolvido projetos tanto no campo da formação continuada - PROINFO -, quanto no campo da formação inicial - UAB -, investindo na Educação na modalidade EaD.

De acordo com Mota (2009), a intenção foi investir aproximadamente 637 milhões de reais até 2010 para a implantação de laboratórios de informática nas escolas de ensino básico e fornecer conexão à internet em todas as escolas de

ensino médio do território brasileiro. Neste contexto, para fortalecer este modelo, a UAB dará ênfase à qualificação docente e à qualidade de materiais desenvolvidos para a EaD.

O Sistema UAB, criado em 2005, foi oficializado em 8 de junho de 2006 pelo decreto nº 5.800, que explicita seus objetivos no recorte de texto que segue:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A UAB pretende, em linhas gerais, através da articulação e integração de Instituições de Ensino Superior com Estados e Municípios, promover a inclusão social, a democratização, a gratuidade, a expansão e a interiorização do acesso à educação.

Esse foi o contexto político educacional que gerou o Programa Pró-licenciatura – PROLIC. Esse programa vem se mostrando um grande aliado para as pretensões governamentais, razão pela qual consideramos interessante explorá-la um pouco mais.

4.2 O PROLIC E SEU DESENCADEAMENTO

A história é tímida no que se refere à EaD no Brasil, quando comparada a outros movimentos similares nesta área em outros países, embora tenha surgido em tempo cronológico aproximado. Um dos motivos dessa condição pode ser debitado à resistência da comunidade acadêmica e política em propor educação superior a distância.

Conforme Franco (2006), um dos desafios encontrados para a criação do programa Pró-Licenciatura foi o argumento de que a oferta de cursos superiores na

modalidade a distância seria de qualidade inferior, refletindo um preconceito da área e não uma análise com bases consolidadas. Além de preconceituoso, este argumento pode também ter servido como impedimento para a expansão da educação superior, revelando uma preocupação em relação a sua qualidade. É possível, ainda, que houvesse restrições uma vez que poderia definir impasses na estabilidade do mercado de trabalho.

Essa condição de resistência era compreensível por representar um novo impacto às práticas consideradas tradicionais e estabelecidas. Tinha-se uma ideia de que a EaD anularia a relação professor/aluno, tão valorizada no campo da formação de professores.

Para Franco (2006), nos encontramos em um momento político em que a expansão só faz sentido se acontecer concomitante com a qualidade. Com essa perspectiva o Ministério da Educação incentivou as Instituições Públicas, de reconhecida tradição, para que oferecessem cursos na modalidade a distância. Era importante adotar uma política que fomentasse a criação de universidades bimodais, ou seja, presenciais e a distância, e alguns fatos históricos contribuíram para que este cenário se constituísse.

Algumas experiências foram bem sucedidas e puderam demonstrar que é possível fazer EaD com qualidade. Como exemplos é possível citar o Curso de Pedagogia em EAD – UFMT, o Projeto Veredas em MG, a criação do CEDERJ – Centro de EaD- RJ. Procuravam promover a inclusão, respeitando as peculiaridades locais das pessoas envolvidas que, sem esta possibilidade, dificilmente teriam acesso ao ensino superior presencial.

Franco (2006) aponta, ainda, que, sendo o financiamento um dos principais problemas das políticas da educação, foi preciso implementar algo nesta área que causasse impacto na educação dos brasileiros e produzisse mudanças na qualidade da educação. Neste sentido, o objetivo foi, num primeiro momento, a qualificação da educação básica, usando a estratégia da educação a distância.

De acordo com autor, em 2003 foi proposta a criação de uma ação no Plano Plurianual do Ministério da Educação, intitulada Universidade Aberta e a Distância através do Edital de chamada pública 001-2004, endereçado às Instituições Públicas de Educação Superior.

O autor argumenta que

o problema mais grave que o Brasil enfrenta hoje é a qualidade da educação, profundamente relacionado à falta de professores e à precária formação de muitos dos que estão no exercício da docência. Portanto, é também estratégico para o país, começar pelos cursos de licenciatura (FRANCO 2006 p.30).

Nesse contexto, iniciou-se o processo de expansão dos Cursos de Licenciaturas, pois considerou-se que se tratava de uma área de interesse para o país. O intuito foi formar formadores que, ao vivenciarem o processo de formação pudessem modificar suas práticas pela experiência e reflexão e, conseqüentemente, seu entorno. Além disso, a condição de ser aluno em EaD poderia favorecer a possibilidade futura de atuar como docente nessa modalidade de ensino.

Para concorrer aos recursos do Edital, as Instituições deveriam estar organizadas em associações, uma vez que as iniciativas que obtiveram sucesso anteriormente nesta área estavam estruturadas desta forma.

Uma característica peculiar ao Edital era observar o Projeto Político Pedagógico de cada Instituição, respeitando a autonomia didática de cada uma delas.

Foram apresentados vinte e um projetos que envolviam vinte e quatro Instituições de Educação Superior, num total de 17.565 vagas ofertadas, sendo que, destas 32% destinadas à formação de professores em exercício.

O sucesso desse Edital foi tamanho que o Ministério implementou uma ação forte de formação docente utilizando como estratégia a EaD. Procurava elaborar uma política que alterasse o quadro preocupante da educação básica no país, compreendendo que a carência de professores da educação básica com formação adequada era um dos elementos que colaborava com essa condição.

Entretanto, a questão do financiamento continuava a ser uma preocupação, tendo em vista a necessidade de uma política que possibilitasse um impacto maior na educação brasileira. A EaD, então, se mostrou como uma estratégia para expandir a educação e abranger maior número de pessoas.

Em um segundo momento as Instituições comunitárias e confessionais foram incluídas no Programa, reconhecendo-se que também exerciam uma função pública, mesmo sem serem estatais, o que potencializou maior abrangência no país. Um número considerável de Instituições construíram projetos de cursos antes mesmo

do lançamento do novo Edital, tendo-se, naquele momento, apenas as Diretrizes Gerais do Programa, o que representava motivo suficiente para acreditar no seu êxito.

A integração da SEED – Secretaria de Educação a Distância, SEB- Secretaria de Educação Básica, da SESu – Secretaria de Educação Superior e do FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação possibilitou uma intensa discussão acerca das alternativas possíveis e também indicou soluções para os possíveis impasses. Convencionou-se que os projetos contemplados na ação Universidade Aberta e a Distância do Programa Universidade do Século XXI seriam tratados como a primeira fase do Pró-licenciatura, considerando que não havia mais motivos para tratá-los de maneira separada.

Vale salientar que as pretensões do Programa, longe de ofertar treinamento aos professores, foi oferecer formação de qualidade abrangendo todo o território brasileiro, tanto no que se refere aos docentes que já estejam em exercício, como formar novos profissionais. Constituíram-se numa geração jovem que viveria a formação no contexto de sua cultura.

A expectativa foi de que tivessem condições de formação em seu local de origem, sem perder a identidade e o contato com a realidade onde estavam inseridos.

Mota (2009) argumenta que os cursos de formação inicial oportunizariam, além da formação em exercício em larga escala e dimensão, um processo formativo no qual estariam presentes, de maneira integrada, a pesquisa, o ensino e a extensão.

Nesse sentido o Pró-Licenciatura não foi compreendido como uma política que pretendia ser inflexível, uma vez que apontava para diferentes possibilidades. Suas perspectivas se estabeleceram positivamente como um sistema que busca integrar ao ensino de qualidade, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação – TIC - à possibilidade inclusiva, democrática e gratuita ao povo brasileiro.

Acredita-se que, em breve, em função dos avanços tecnológicos digitais e consequente aproximação entre a educação presencial e a educação a distância, será possível perceber traços da educação a distância na educação presencial e que, por este motivo, talvez não seja mais necessário diferenciá-las. Afinal, educação a distância também é educação!

5 SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA EAD

“No se trataba de enriquecerse em experiências, sino de hacer que la experiencia fuera posible, es decir, ponernos “a nosotros mismos” em juego, poner a prueba literalmente los limites de nuestro pensamiento y de nuestras acciones. Se trataba de abandonar el confort y adoptar una actitud experimental, es decir. De ponerse em uma situación de ex-posición.”

Jan Masschelein y Maarten Simons

As crescentes iniciativas em todo o Brasil em favor da EaD que se visibilizam, especialmente, através de políticas do Ministério da Educação – MEC, criaram necessidades de investimento na formação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino.

É importante ampliar o olhar e os estudos sobre a modalidade a distância para qualificar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores, especialmente, nas licenciaturas, entendendo que, mesmo utilizando todas as possibilidades tecnológicas disponíveis, a qualidade da educação não estará garantida.

Compreendendo que não bastará apenas estar conectado à rede, numa velocidade alta, Silva (2010) destaca a importância de que a formação de professores se preocupe com a passagem de uma pedagogia da transmissão para uma outra forma, capaz de redimensionar a prática docente, assumindo que o professor “será um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento” (p.216).

Há de se compreender que se trata de uma modalidade de ensino de outra natureza, distinta do ensino presencial. A percepção da necessidade da mudança nos processos de ensino e de aprendizagem é essencial para as modificações e transformações das práticas do professor em formação. De acordo com Fagundes (2006), é mais importante conhecer sobre o sujeito que se deseja educar, ter em mente o que já dispomos de informação sobre ele e o que ainda não sabemos, do que dominar com maestria o conteúdo, métodos e técnicas de ensino.

A autora compreende que a incorporação das tecnologias digitais na EaD representa uma mudança paradigmática, na qual o modelo de ensino como

transmissão de conhecimento dá lugar ao modelo de aprendizagem como construção de sistemas conceituais. Em outras palavras, trata-se da passagem de um paradigma de ensino, como um sistema fechado, para um paradigma de aprendizagem, compreendido como um sistema aberto, que possibilita processos transformadores dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Na reflexão sobre esta condição, Prado e Valente (2002) apresentam três abordagens educacionais para a EaD, denominadas a *Broadcast*, a *Sala de Aula Virtual* e o *Estar Junto Virtual*.

A primeira, a *Broadcast*¹, é baseada no modelo tutorial, onde não está prevista a interação entre professor/aluno e nem aluno/aluno. Esta abordagem não requer maiores envolvimento por parte do professor. A segunda, denominada *Sala de Aula Virtual*, o ensino é centrado no professor que deverá transmitir a informação ao aluno que, por sua vez, deverá armazená-la ou processá-la. Por fim no *Estar junto Virtual* - abordagem que mais interessa ao nosso enfoque -, o formador acompanha e auxilia o aluno constantemente, o que exige muito mais do professor, cabendo a ele a proposição de atividades e problemas para possibilitar a aprendizagem, através de um processo de reflexão. Contudo, esse processo necessita ser incrementado ao longo do percurso de aprendizagem, com a inclusão de desafios que oportunizem a atribuição de significados às experiências e minimize riscos, de forma que o fato de os sujeitos estarem distantes fisicamente não seja um impedimento para a formação docente.

Para os autores, a ideia é que o aluno sinta-se como um nó na rede de aprendizagens e compreenda que o professor, também é um nó desta rede, e um permanente pesquisador.

Como a EaD possui especificidades, é relevante que uma atenção especial seja dada à formação dos profissionais que estarão envolvidos no processo de mediação, para favorecer um processo educativo de qualidade. Reforçando essa ideia, Schlüzen, Junior e Terçariol (2006) afirmam que

[...] é primordial que as IES preocupem-se também com o processo de formação de seus professores que atuarão em um curso a distância, uma vez que esses não serão mais responsáveis apenas pela formação presencial, mas estarão contribuindo para a formação de professores de uma nova modalidade (p.103).

¹ *Broadcast* é um termo da língua inglesa formado por duas palavras distintas, *broad* que significa largo ou larga escala e *cast* que significa enviar, projetar, transmitir.

Cabe refletir sobre a forma que estes docentes estão sendo formados para atuar na modalidade EaD. Como sua formação se dá? Que estratégias têm sido utilizadas? Na imersão da modalidade, passando pelo processo formativo e conhecendo as facetas da modalidade como alunos? Ou de maneira tradicional, através do ensino presencial, restando-lhes aplicar o que aprenderam de forma presencial na educação a distância?

Para os autores, o professor em EaD que assume uma postura de facilitador da aprendizagem consegue mais facilmente levar o aluno-professor à reflexão de seu fazer pedagógico. Apontam, ainda, quatro tópicos a serem observados listados a seguir (p.102):

- “- compreensão dos sentimentos e emoções do professor-aluno, aceitando-o com seus erros e dificuldades;
- busca pela problematização e fomento à autonomia para estabelecer a reciprocidade intelectual e possibilitar o aprendizado independente;
- auxiliar que a construção do conhecimento ocorra a partir da ação e interesse do professor-aluno,
- valorização da linguagem e cultura para facilitar a análise do contexto que está inserido e reflexão dos possíveis contradições existentes”.

Contudo, Zuin e Pesce (2010) alertam que mesmo com o incentivo e entusiasmo endereçado pelas possibilidades que a EaD vislumbra para a formação de professores, é preciso estar atento para a possível incoerência entre intenção anunciada e resultados obtidos, para que o aspecto emancipador tenha possibilidades fecundas e não se renda a desenhos didáticos que, mesmo economicamente convidativos, fomentam a competitividade.

Referindo-se às TIC, argumentam que

se, por um lado, tais tecnologias podem democratizar o acesso à informação e, a despeito da distância geográfica, aproximar os sujeitos sociais com circunstâncias históricas semelhantes, por outro, prestam-se ao movimento em prol da reforma educacional, engajada com as demandas de agências multilaterais. Como? Mediante o comprometimento com a racionalidade instrumental (p.117-118).

Partindo de seus estudos em Habermas e Adorno, os autores realizam uma reflexão sobre a necessidade de cuidados para não permitir que a lógica e os interesses econômicos venham a minimizar, senão anular, as possibilidades de emancipação social que a EaD, por sua natureza, pode vir a oportunizar.

Adorno é cético à ideia de que a massificação da cultura corresponde à real democratização da produção, da reprodução e da assimilação simbólica. Alguns programas de formação de educadores em EaD parecem mergulhar em semelhante ilusão, sem realizarem que a manipulação da mídia interativa, chamada por muitos de letramento digital, não garante, por si só, a democratização do acesso à informação e, tampouco, a almejada construção compartilhada de conhecimento (p.118).

Com relação à construção da consciência, apontam que alguns programas de formação de professores, ao utilizarem materiais elaborados por outros, que não os docentes próximos aos educandos, podem frustrar as chances de realizar movimentos de crítica, autocrítica e reflexão. Na melhor das hipóteses, os professores conseguem perceber a distância de sua prática pedagógica para o desejável, mas, ainda assim, sem compreender o processo histórico que fez resultar tal situação: “frágil formação inicial; acúmulo de trabalho, em função de uma remuneração indigna; docência isolada, em uma escola com gestão não colegiada, etc.”(p.119).

Os autores alertam que alguns programas de formação de professores em EaD possuem uma instrução no sentido de adaptar-se e atender estritamente às exigências e orientações de documentos legais, o que demonstra como a indústria cultural pode servir aos interesses econômicos em detrimento do saber popular.

Para Zuin e Pesce (2010),

apesar de muitos programas de formação de educadores apregoarem a possibilidade de um atendimento capilar aos professores em formação, graças aos recursos interativos das interfaces digitais, na prática, o que se observa em boa parte dos programas é um desenho didático de formação que, com o intuito de ser economicamente viável, abrange um grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores (p.122).

Em outros termos, a fachada lúdica dos ambientes de rede, utilizados como ferramenta motivacional, isoladas de ações e propostas comprometidas, não conduzem a uma formação com vistas à emancipação. Para que isso se realize de fato, é necessário que estas ferramentas estejam presentes na proposta e com vistas a atender as necessidades de formação dos professores.

5.1 A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC PARA A MODALIDADE EAD

“Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não” (KENSKI 2009, p. 237).

Para ofertar uma educação de qualidade, é fundamental que os processos formativos para docentes também sigam esta premissa. É nessa perspectiva que inúmeras ações, governamentais ou não, estão sendo realizadas, com vistas ao desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor desenvolver seus saberes, além de fluência tecnológica, com o uso adequado das diferentes tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

Com esse objetivo, além de atender aos desafios de uma Educação para uma “sociedade em rede”², a Unesco criou, em 2009, o Projeto Padrões de Competência em TIC para professores.

Tal projeto resultou na elaboração de três documentos, devidamente traduzidos pela Unesco no Brasil, que foram discutidos e analisados por especialistas e pesquisadores brasileiros para verificar as possibilidades de implementação das diretrizes nele propostas, considerando o contexto nacional.

Composto por três documentos denominados Marco Político, Diretrizes de Implementação e, ainda, Módulos de Padrão de Competência, o projeto pretende servir de referencial para o planejamento de programas de formação e capacitação de professores que buscam a formação dos estudantes com competências nas distintas tecnologias da informação e da comunicação.

A Unesco entende que os atuais programas de formação e capacitação docente não respondem suficientemente ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso responsável e comprometido das diferentes TIC no contexto educacional. Por esta razão e considerando o papel social docente, enquanto

² Termo utilizado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) para denominar a forma como a sociedade contemporânea tem se estruturado e se organizado a partir do uso de diferentes Tecnologias Digitais (TDs) interligadas em redes. Essas tecnologias têm evoluído rapidamente e propiciado que pessoas de diferentes contextos, credos e culturas, além de terem acesso à informação em segundos, também interajam e se comuniquem, criando redes de relacionamento e constituindo comunidades virtuais de trabalho, de pesquisa, de aprendizagem e de prática.

formadores desta e de novas gerações de estudantes, principalmente no que tange à sobrevivência no mundo contemporâneo, compreende como essencial que os professores em exercício desenvolvam competências que lhes possibilitem oportunizar aos seus alunos aprendizagens a partir das TIC.

A meta do projeto da Unesco de Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) é melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes da pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições (Unesco, 2009b, p. 5).

Assim, o foco central do projeto não se reduz à melhoria das práticas docentes, mas, ainda, a

fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país (Unesco, 2009b, p. 5).

Em consonância ao objetivo principal, os objetivos específicos se traduzem em:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (Unesco, 2009b, p. 5).

A Unesco acredita que os documentos elaborados podem servir de orientação para que a utilização das TIC se dê de forma mais efetiva em ambientes educacionais qualificados e que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, independente de ser um processo formativo presencial ou a distância, - sejam capazes de buscar, analisar e avaliar a informação, assim como

solucionar problemas e tomar decisões adequadas ao contexto em que estão inseridos.

Cabe ainda mencionar, mesmo que brevemente, apenas para exemplificar a extensão das modificações causadas na esfera educacional pelas tecnologias da informação e comunicação, a contribuição de George Siemens, estudada por Veen e Vrakking (2009), sobre conectivismo. Tal conceito se refere às TIC ocupando o papel central no processo de aprendizagem, considerando que a mesma se dê, especialmente, em uma rede de sujeitos conectados, cada qual com seus conhecimentos construídos e em construção a serem socializados nesta rede. De acordo com os autores, esta teoria se produz na tentativa de incorporar as consequências do ritmo acelerado da aquisição de informação, assim como da mudança do conhecimentos em razão das tecnologias.

Já Sancho (2008), estudiosa da área, ao tratar sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, aborda esta questão com um enfoque distinto do habitual. Ao refletir sobre como seria a troca da vogal “I” para a vogal “A”, - de TIC para TAC – Tecnologias da Aprendizagem e Conhecimento, a autora destaca que o que estaria em jogo seria a mudança de paradigma na educação. Argumenta sobre a necessidade de converter as ferramentas de informação e comunicação, a cada dia mais sofisticadas, em instrumentos para a aprendizagem e conhecimento.

Sancho afirma que o contexto histórico tem dificultado a superação do modelo de ensino para o modelo de aprendizagem e cita as teorias de Skinner para exemplificar como temos trilhado um caminho no qual o docente tem sido preparado, especificamente, para os recursos de ensino. Destaca, ainda, que uma grande parte dos homens e mulheres que atuam hoje no mercado de trabalho, começaram suas carreiras num mundo analógico e sentem-se como não pertencentes à realidade de *iPod*, jogos virtuais, televisão digital, enfim, não compreendem este mundo, que lhes produz múltiplos temores.

Para essas gerações, a chave do sucesso acadêmico e profissional se resumia em aprender a ler e escrever textos para obter o resultado desejado em exames. Também procuravam responder perguntas de maneira satisfatória para mais adiante ‘transmitir’ este conteúdo aprendido aos seus estudantes. No paradigma que se anuncia, saber o *que* não tem bastado, pois é necessário que se saiba *como*, *porque* e *para que* aprender. Mais do que possibilitar a ‘transmissão’ do que se sabe, é importante possibilitar que o outro aprenda.

Com o constante aumento de informações, de linguagens e de algumas formas de representação de mundo e seus fenômenos, temos presenciado o que Sancho (2008) vem alertando: uma geração com dificuldades de compreender as chaves de seu tempo. Destaca a importância de que se constituam como sujeitos críticos para que possam optar por ações propositivas e não apenas reprodutivas. Entretanto, ainda precisam de alguém para guiá-los, oferecendo-lhes desafios de aprendizagem neste mar de informação. Essa geração encontra-se, muitas vezes, carente das habilidades, capacidades e conhecimentos necessários para realização das tarefas de aprendizagem e/ou desconfiados, resistentes e temerosos de um mundo que ainda não conseguiram entender (p.21-22).

A autora também salienta a persistência de uma mentalidade docente construtora de uma identidade profissional com base em algumas crenças. Entre elas está a perspectiva de que a formação inicial que se dá por acúmulo, condição que não mais suporta a sua atuação profissional. Fica complexo ensinar o novo sem antes ter-se aprendido e dominado o conteúdo. Há o suposto que quem ensina deve saber mais do que quem aprende e sua função está em socializar este conhecimento. Nesta perspectiva, é possível compreender a necessidade do professor controlar os processos que desenvolve, tanto do ponto técnico como do pedagógico. Favorece que o educando estude o que o professor domina e não o que ele próprio desejaria aprender.

Parece que o professor, muitas vezes, tem se privado da capacidade e responsabilidade de aprender e nem sempre propicia ao aluno a possibilidade educativa de ensinar. Nesse sentido, é imprescindível que a visão pedagógica contemple a autonomia e autoria do aluno e considere o professor como um eterno aprendiz, ainda que distinguindo as funções de cada um.

Sancho (2008), referindo-se aos seus estudos em Järvelä (2006), enumera alguns pontos relevantes para que as TIC se convertam em TAC.

Se mantiene que las TIC se pueden convertir en TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras (por ejemplo herramientas móviles) de integrar el apoyo "sobre la marcha" e las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje (p. 25).

De acordo com a autora, algumas investigações têm sido desenvolvidas com a finalidade de verificar as implicações do uso das TIC na aprendizagem e, embora de forma imprecisa e reconhecendo que a complexidade desta tarefa não permite generalizações, considera que ela melhora a motivação e as habilidades dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais autônoma e coletiva.

Essas reflexões sugerem a importância de pensar de que maneiras as TIC podem, por meio do paradigma da aprendizagem, contribuir efetiva e satisfatoriamente no âmbito das instituições de ensino, de forma que estas possam responder aos desafios postos. Certamente exigirão cuidados para não fortalecer práticas indesejadas de reprodução e de não autoria, favorecendo a condição protagonista de todos os envolvidos.

A utilização das TIC na EaD pode contribuir para possibilitar processos de ensino e de aprendizagem menos lineares, pois ao mesmo tempo em que é possível uma atenção individualizada ao aluno, também favorece o trabalho coletivo, extrapolando a sala de aula, aproveitando o ambiente virtual.

Aliada à Internet, as TIC, por oportunizarem a interação dos sujeitos, podem abrir espaços para a valorização dos saberes individuais em direção à construção coletiva de saberes, levando o micro ao macro, favorecendo a solidariedade, a autoria e a emancipação dos envolvidos.

Resultam, também, no letramento digital³ dos sujeitos e, ao professor, o uso contínuo das TIC o auxilia a ensinar linguagens distintas, pois é importante “compreender a lógica das mídias e das diversas linguagens e utilizá-las para o seu aprendizado, o que lhe possibilitará multiplicar tal competência na relação com seus alunos” (SCAVAZZA e SPRENGER 2009, p.265). O aluno, ao exercitar uma condição de autoria, investe na sua autonomia.

O uso das TIC, ao proporcionar o contato com as mais diferentes linguagens e mídias, seja texto, vídeo, áudio, simulações, entre outros, promove ações articuladas. Mas vale atentar para o fato de que a tecnologia por si só não garante a comunicação e a qualidade da aprendizagem. As TIC exigem flexibilidade nas diferentes linguagens e estruturas, sempre dando ênfase ao humano e não às tecnologias em si.

³ Letramento digital é compreendido como as práticas de leitura e escrita possibilitadas por meio do uso do computador e da internet.

Nessa perspectiva, o uso das TIC se mostra estratégico para o projeto de desenvolvimento do Brasil, que pretende expandir a educação com qualidade, também, através da EaD. Para tal, precisa focar com seriedade a formação e o exercício profissional dos professores que atuam ou pretendem atuar tanto na modalidade a distância como na presencial física.

5.2 O CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DAS TIC

Parece pertinente trazer as ideias centrais de Hernandez (2006) acerca do currículo, pois o autor estimula o conhecimento sobre a educação integrada, a qual possibilita a criação de experiências de aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os professores e demais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Acredita que esta visão integrada na educação é capaz de ser fonte geradora de sentidos.

Hernandez (2006) considera como visão integradora da educação aquela que agrega a integração da experiência, a integração social, a integração dos conhecimentos e a integração com o projeto curricular (p.47). Defende que o projeto curricular com possibilidades de sucesso é aquele que ensina os alunos a questionar sua própria realidade como estratégia para aprenderem. Essa condição é que lhes dará possibilidade para seguir aprendendo ao longo da vida. É importante que esse projeto oportunize, por meio de um conhecimento atualizado, as condições de explorar as diferentes facetas de suas realidades e de viver suas experiências.

Para esta formação é preciso ensinar a gerar sentidos, relacionar e compreender, evitando submeter o aluno a provas e exames que tem a função apenas de medir conhecimentos e controlar suas ações. O autor acredita que estes processos introduzem o educando a uma aprendizagem da negação de si mesmo e provocam sua acomodação na instituição em que estão inseridos, além de mantê-los na lógica do *deve ser* e não do *pode ser*.

Ao rompermos essa lógica será possível, de acordo com Hernandez, (2006) alcançar algumas possibilidades, tais como:

- a) a desconstrução do conhecimento dado não como um fim em si mesmo, mas como um processo que, constantemente, nos convida a refazermos, reprojertarmos e atuarmos.
- b) a revisão das narrativas e visões dominantes e seus efeitos sobre a forma de ver o mundo.

- c) a vinculação com as posições das pessoas e os discursos que fixam a hora de nos vermos e também vermos os outros.
- d) a projeção do trajeto percorrido em propostas reais que signifiquem assumir formas ativas de ação social fora da escola.
- e) o seguimento e estimulação do processo de cada estudante, a partir da construção de experiências significativas que favoreçam, a expansão do seu desejo de aprender e de ser (p.50-51).

Nessa perspectiva, o currículo cresce e se institui incluindo as vivências dos estudantes, aquilo que ele compartilha, deseja. Os saberes são transformados em conhecimentos quando o aprendiz experencia novas situações e atua conscientemente no contexto social.

O sentido da educação integrada pressupõe que as pessoas desenvolvem diferentes práticas culturais e através delas aprendem a ser no mundo. Sendo sujeitos de ação, *estão* sempre em relação a algo e não apenas o são por determinação externa. Também compreendem que são constantemente influenciadas por ideologias e práticas culturais historicamente produzidas.

O autor argumenta sobre a necessidade de que se quebre a fragmentação dos tempos - seja individual ou em grupo – e se deixe de considerar como única maneira de organização do currículo a base disciplinar. Chama atenção, ainda, que, ao fomentar a autonomia, se fará necessário investir em propostas que favoreçam o questionamento, a exposição de diferentes pontos de vista e de fontes e sua reconstrução pelas diversas formas de representação. Indica que para promover a transgressão do currículo em uma educação integrada, será preciso reconhecer que o conhecimento não é linear; aproximar-se de temas e descortiná-los; problematizar fontes, textos e evidências; formar uma rede de interesses entre alunos e professores; assumir que todo local é local para educação e aprendizagem. Entende que é necessário que a aprendizagem gere sentido para quem aprende, propiciando que a mesma possa ser profunda e toque o sujeito, pois a visão integrada da educação não é apenas uma estratégia organizativa. Ela implica em questionar toda forma de pensamento único e estimula o envolvimento em experiências com sentido, de forma individual e/ou grupal, ou seja, “construir projetos de emancipação em um mundo repleto de contradições” (HERNANDEZ, 2006, p.55).

O desafio de um currículo integrado requer um formato no qual possam ser discutidas, repensadas, construídas e desconstruídas as questões relativas aos problemas próprios dos contextos vividos pelos estudantes. Exige que o espaço da interdisciplinaridade seja propiciado, harmonizando as especificidades presentes e

favorecendo um percurso que supere a fragmentação. Entretanto, pressupõe que o modelo de aprendizagem é que favorecerá a interatividade resultante, ou seja, crê que o tipo de interatividade é o reflexo do modelo da proposta.

Nessa perspectiva e diante das inovações e avanços tecnológicos que temos testemunhado nos últimos tempos na área educacional, torna-se mais claro o quanto as TIC podem representar o espaço de interdisciplinaridade necessário, especialmente na EaD, e o quanto têm a contribuir para o desenvolvimento de um currículo integrado através das infindáveis oportunidades de interação entre os sujeitos envolvidos.

Pablos (2006), de acordo com seus estudos em Rosemberg, aponta que os ambientes de aprendizagem se constituem em uma importante opção formativa, principalmente por estarem apoiadas na internet e nas tecnologias digitais. Considera, ainda, que sejam relevantes alguns critérios para sua aplicação, tais como: que a formação se realize em rede; que chegue ao usuário final por meio da internet e que esteja centrado em uma visão ampla de aprendizagem e não apenas em paradigmas tradicionais da formação (p.74).

Para tanto, o autor argumenta que é interessante que os ambientes de aprendizagem estejam dotados de riqueza de fontes e matérias; cenários que facilitem a interação social; propostas que favoreçam a aplicação da aprendizagem em novos contextos; fórmulas que oportunizem reconceituar a avaliação educativa e que os problemas propostos exijam estudantes mais ativos e responsáveis (PABLOS, 2006 p.75).

Contudo, para que as propostas fluam de maneira coesa, algumas concepções teóricas terão de dar suporte científico para estas novas formas de se conceber a formação. Dentre os teóricos, destaca-se Vygotsky, que compreende a cultura como elemento fundamental para a formação da mente. Esse autor trabalha com o conceito de mediação, considerando que a mesma é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Vigotsky (1993) assume que a relação do homem com o mundo não se estabelece de uma forma direta e sim, fundamentalmente, mediada por signos e instrumentos. Os primeiros tendo sua atuação no campo psicológico e com orientação voltada ao próprio sujeito e o segundo como elemento externo ao indivíduo, direcionado para fora dele.

Outro conceito chave do autor sobre a teoria sociocultural é o de internalização. De acordo com Pablos (2006), Leontiev, ao elaborar a teoria da

atividade, o define dizendo que “o processo de internalização não é a transferência de uma atividade externa ao plano preexistente e interno da consciência; é o processo pelo qual este plano é formado” (LEONTIEV, 1981, p.57 *apud* PABLOS, 2006, p.77). A internalização requer que o indivíduo possua o domínio cognitivo do instrumento cultural, o qual é gerado pelas tensões entre a esfera social e a individual, compreendendo que não existem contradições entre o individual e o social, pois interagimos de acordo com as circunstâncias que se apresentam.

O conceito teórico de apropriação vem como complemento do conceito de internalização. A apropriação é compreendida como a capacidade do que se fazer com algo. No sentido sociocultural, explica Pablos (2006), é como tomar algo que pertence aos outros e, sendo assim, se compreende a natureza deste processo como uma troca entre o domínio que o indivíduo deve exercer sobre os instrumentos mediadores. Por consequência, exige a sua adaptação aos contextos em que se propõem essas ferramentas, assim como a apropriação ao próprio processo de apropriação, ou seja, de tornar próprio algo que pertence aos outros.

Contudo, é necessária uma tomada de consciência de que cabe ao próprio indivíduo tomar a iniciativa para propor novas formas de uso dos instrumentos, diferentes da forma para as quais foram criados, representando novos processos de domínio, ou seja, reconstruindo este instrumento e descobrindo novas maneiras de utilizá-lo. Nessa perspectiva, a bagagem cultural dos sujeitos será fonte determinante dos futuros caminhos a serem traçados por ele.

Ao abordar a necessidade de transformação do currículo em função das mudanças sociais contemporâneas, Hernandez (2006) enumera uma série de modificações pertinentes no que se refere a concepção da tarefa do professor, que, embora extensas, compreendo relevante trazê-las na íntegra para facilitar a reflexão:

- A diversificação da população que tem acesso à educação escolar e questiona as formas mediadora da escola de aprender a(s) língua(s) até prestar atenção às diferentes maneiras de interpretar o mundo, o conhecimento e as relações.
- Os modos e conteúdos na forma de produzir, armazenar e transmitir informação e de transformá-la em conhecimentos derivados da generalização e do uso das tecnologias digitais da comunicação.
- As representações sobre a infância e a adolescência e as práticas sociais e familiares vinculadas à criança ou ao adolescente.
- A conformação das famílias e sua disponibilidade de tempo para a educação devido à submissão às condições impostas pelo trabalho e consumo.
- A forma de entender como as pessoas aprendem, fruto do conhecimento elaborado pela pesquisa sobre aprendizagem.

- O saber desenvolvido sobre diferentes maneiras de ensinar não centradas nos professores e livros, mas nos alunos, no conhecimento, na avaliação e na comunidade.
- As novas finalidades da educação: como preparar os indivíduos para um futuro incerto, um trabalho em mudança e uma constante complexidade nas relações sociais e nos conhecimentos, enquanto vivem intensamente o tempo que lhes cabe viver (p.56).

Neste sentido, torna-se ainda mais relevante que o professor compreenda o que ensina e que esta tarefa pode ser bastante diferente daquela em que ele próprio aprendeu. Necessita descobrir como ele próprio aprende e desta forma, inevitavelmente, o ato de ensinar sofrerá modificações, pois nada substitui a experiência de ser sujeito do próprio aprendizado.

O fato de pertencermos à gerações diferentes dos nossos alunos, é motivo para buscar dominar as ferramentas e saber transitar pelos mundos que eles transitam, tomando conhecimento de como se movimentam. Sabendo se movimentar como e com eles e vivendo também a experiência de ensinar/aprender, podemos compreender melhor como os estudantes aprendem e o que principalmente lhes interessa.

Na prática essa condição exige olhar para o conhecimento como uma teia, com conexões, ligações e a compreensão de que o todo se institui de maneira sistêmica, sofrendo alterações depois de cada ação ou omissão. Também é primordial entender a importância de conhecer os alunos além da esfera escolar. Mas é preciso cuidado para que isto não impeça o professor de ver o que já são e o que ainda podem *vir a ser*; assumindo a diversidade como uma necessidade e, ainda, compreendendo que aprendemos de formas diversas.

Considerando que as pessoas aprendem quando desejam aprender, e que quando tomam as rédeas do próprio aprendizado, o processo se potencializa. Acredito que vale refletir profundamente sobre a revolução que uma visão da educação integrada, inclusive na EaD, pode causar no cotidiano educacional e, conseqüentemente, no âmbito social.

5.3 A WEB 2.0 COMO POTENCIALIZADORA DO CURRÍCULO INTEGRADO

Como Almeida (2008) creio que os estudos sobre tecnologias na educação, mais do que descortinar suas infinitas formas de uso, amplia o olhar sobre a forma de conceber, gerenciar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. É

neste sentido que a autora defende que o surgimento da web 2.0⁴ potencializa e amplia os espaços de interação dos participantes ao oportunizar trabalhos coletivos, trocas afetivas, produção e construção colaborativa de conhecimento, entre outros.

Como a autora reconheço que as TIC dependem fortemente de uma formação política-pedagógica qualificada para que os educadores as possam utilizar de forma satisfatória, não bastando apenas a sua inserção na educação. Em outras palavras, e como já mencionado anteriormente, as tecnologias por si só não representam avanço na área educacional se não estiverem aliadas a uma formação docente específica que seja capaz de fomentar todo seu potencial.

A cibercultura⁵ oferece a oportunidade ao sujeito de viver uma liberdade antes não pensada, especialmente depois do surgimento da WEB 2.0 em que temos a chance de criarmos e co-criarmos. Entretanto, junto com esta liberdade e acoplada à ela, está a responsabilidade de assumirmos nossas buscas e a conseqüências daí decorrentes, até mesmo representadas pela priorização do tempo utilizado com as tecnologias.

A cibercultura oferece a oportunidade de liberdade ao homem moderno que ainda habita em nós de livrar-se de seus cárceres, pois somos nós que decidimos quando, onde e porque fazemos as escolhas que fazemos.

Porém, há de se amadurecer para alcançar tamanha liberdade e para que esta seja revertida a nosso favor, pois, onde tudo é possível, realizável, é preciso que convivamos bem com o desconhecido, com o inacabado e com as incertezas.

A cibercultura nasce em decorrência de um tempo em que não mais se pode controlar a complexidade do mundo. A cultura da contemporaneidade parece exigir que os desafios do cotidiano sejam administrados na medida em que são produzidos

O fluxo da cibercultura nos coloca no presente, nem antes, nem depois. Somos desafiados a permanecer num presente que não conhecemos porque não

⁴ De acordo com Trein e Schelemmer (2008), o termo Web 2.0 foi utilizado pela primeira vez, durante uma conferência por Tim O'Reilly, da O'Reilly Media em 2004. O conceito se refere à Web 2.0, não como uma nova tecnologia, mas como uma atitude, uma nova forma de perceber a rede mundial de computadores e trata a Web como uma plataforma potencializadora da interação, da colaboração e da cooperação entre seus usuários, os quais podem interagir com a informação e alterar o seu conteúdo, tornando-se autores e coautores. Diferencia-se da WEB 1.0, portanto, porque esta última, embora constitua uma característica marcante da sociedade da informação, possibilitando o acesso a mesma em questão de segundos, os sujeitos são apenas consumidores desta informação, não participam da sua construção.

⁵ Cibercultura é compreendida por Lemos (2007) como a nova cultura tecnológica planetária, resultante da "convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica". (p.16)

aprendemos culturalmente como nele transitar. Fomos acostumados a partir do passado para plantar o futuro e esta condição nos manteve muitas vezes distantes do presente, gerando resistência às tecnologias. O novo sempre é estranho, e é possível perceber que o medo revela uma boa dose de ignorância, do não saber que sempre é fator de desequilíbrio.

Lemos (2007) lembra que “o caos é o carrasco do determinismo” (p.74). Neste sentido, acredito que o rompimento de paradigmas não seja algo que aconteça sem sofrimento, sem dor, sem esforço. É uma ação que necessita de desconstrução de verdades e um longo processo de transformação. Entretanto, quem se dispõe a vivê-lo, em toda sua plenitude, sai do processo fortalecido, renovado e com os horizontes ampliados.

No mundo da cibercultura e dos ciberespaços⁶ a informação flui e é socializada com todos os que tem acesso à rede. O planeta compartilha conhecimentos, favorecendo o acesso à informações das mais diversas origens, das mais diversas fontes e vindas de todos os lados. Não são mais lineares, mas atuam de forma descentralizada, em rede . A escala utilizada não é mais a local e/ou nacional, é planetária e as informações nos chegam em tempo real.

Lemos (2007) utiliza a metáfora sugerida por Deleuze e Guattari para diferenciar e exemplificar o fluxo das informações e comunicações no ciberespaço em relação à forma tradicional de recebê-las e transmiti-las: “a árvore impõe o ser, o rizoma o e, e, e,...” (p. 136). Nessa perspectiva, a cibercultura traz consigo uma dimensão que tende a agregar o social.

No ciberespaço as aproximações se dão por afinidade de interesses e não por identificação de classe, etnia e gênero, por exemplo. As identificações são variadas e multifacetadas, construídas de forma a acolher contradições tanto pessoais como coletivas, são abertas e, frequentemente, transitórias.

Sabemos que informação se distingue de conhecimento, portanto, as tecnologias digitais por si só não garantem que esta informação que circula livre e abundante se torne conhecimento. Também a inserção da área educacional na rede não garante um ensino mais qualificado. Ambos os casos dependem de uma mediação de qualidade, depende de significações e é exatamente aí que reside a

⁶ Para Lemos (2007) “o ciberespaço representa o mais recente desenvolvimento da evolução da linguagem”, no qual “os signos da cultura, textos, música, imagens, mundos virtuais, simulações, softwares, moedas atingem o último estágio da digitalização” [...], tornando-se “o sistema ecológico do mundo das ideias”. (p.11-12)

importância do professor. É preciso que ele esteja atualizado, por dentro dos mundos que seu educando transita, compreendendo a tecnologia como elemento fundamental para a formação de sujeitos ativos e transformadores sociais.

De acordo com as pesquisas que vêm se desenvolvendo na área da educação, Almeida (2008) considera que é fator essencial para que os educadores se apropriem das tecnologias digitais no campo educacional, a percepção que as mesmas colaboram para a autonomia, formação humana, democracia, liberdade responsável e a oportunidade de empoderamento das classes populares que frequentam as escolas públicas. (p.03) Nem sempre essa camada populacional foi considerada e sua interação tem sido vetada em função da necessidade de senhas para acesso à rede, realizando um corte nos sujeitos, excluindo os menos favorecidos.

Parece ficar clara a necessidade, cada vez maior, de investimento público no que se refere às políticas que beneficiem as classes menos favorecidas e retirem-nas da situação de exclusão, devolvendo-lhes o direito a cidadania e emancipação. As ações que oportunizam o letramento digital contribuem com esse objetivo e o manuseio das diferentes linguagens midiáticas facilitam o trânsito e o diálogo em diferentes práticas sociais.

A autora aponta para a importância da mediação pedagógica no sentido de propiciar a sistematização do conhecimento que vem sendo produzido nos espaços da escola pública. Acrescento, também, o âmbito dos cursos de educação à distância, e o fomento da criação de redes, com os quais seriam possíveis produtos concebidos em coautoria com redes periféricas, com ações intencionais dos sujeitos envolvidos, em lugares e tempos distintos.

Para Almeida (2008),

o currículo que se desenvolve nas redes sociais representa a vida, as experiências compartilhadas e a realidade das pessoas que habitam e atuam nos espaços virtuais em busca de atribuir novos sentidos à sua existência por meio da interlocução e da articulação entre conhecimentos científicos sistematizados com conhecimentos que cada participante da rede traz do contexto que habita e com informações online sobre a sociedade global, representadas por meio de distintas linguagens (ALMEIDA, 2008 p.07).

Parece ficar nítido que participar dessas redes através de um currículo integrado, - independente da modalidade ofertada – presencial ou a distância, requer

respeitar regras acordadas coletivamente, abrir mão do controle autoritário, compartilhar responsabilidades, exercitar a confiança, a solidariedade, a tolerância, a flexibilidade e a abertura ao novo, sem perder de vista a análise crítica das reais potencialidades e possíveis contribuições à educação.

6 A MEDIAÇÃO COMO REFERENTE DE QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD

“Se acreditarmos que nada é predeterminado de fora pra dentro, que a participação é fundamental e que não existe a representação do mundo anterior à nossa percepção, então valorizaremos mais a experiência, a reflexão, a autonomia, a construção coletiva, o diálogo, a sincronicidade dos processos; a abertura ao novo e ao criativo, às circunstâncias que surgem, e negaremos o monólogo, o condicionamento, a padronização e a dominação”.

(MORAES, 2003, p. 18)

Quando um paradigma perde sua capacidade explicativa sobre a dinâmica do mundo e da sociedade em que se situa, um novo paradigma se anuncia, interferindo na compreensão da estrutura científica, construída sobre crenças, valores e conceitos, que passa a ser repensado sob novas bases de sustentação que alicerçarão seus argumentos.

Para Sousa Santos (2004), a humanidade se encontra num momento de transição paradigmática. Embora ainda fortemente marcada pelo paradigma epistemológico da modernidade, anseia por uma nova alternativa, que o autor chama de paradigma emergente. Esse valoriza a subjetividade das pessoas, as diferenças e a diversidade da sociedade, considerando os contextos de produção do conhecimento como parte integrante do mesmo. Pressupõe novos olhares e reflexões acerca desses contextos, e os impactos que exercem nas pessoas e nas funções que são requisitados a desempenhar.

A nova concepção paradigmática se estabelece contra a alienação e a sujeição, e procura a autonomia, a autoria, a criticidade e a criatividade, estimulando o sujeito a posicionar-se, envolver-se, comprometer-se. No paradigma emergente, tudo está interligado, nada ocorre de maneira isolada; o sucesso de uns depende do sucesso de outros e vice-versa. A vida é partilhada e compartilhada, incluindo conceitos como: contexto, vida, autonomia, emancipação que são ressignificados e atingem novas dimensões, mais harmônicas, abertas, congruentes, ecológicas e colaborativas.

Moraes (2003), com base no modelo epistemológico emergente, considera que as novas estratégias e metodologias do campo educacional devam estar

voltadas para atender as necessidades do mundo atual, com vistas em um pensamento inter e transdisciplinar, que compreende o que antes era contraditório, agora, como complementar.

Aponta que a mediação pedagógica precisa propiciar processos de ensino e de aprendizagem que tem como característica principal a interatividade que se dá num processo relacional, dialético e compartilhado, levando em consideração o contexto e os sujeitos deste contexto. Nesta perspectiva, Moraes (2003) compreende que as metodologias a serem desenvolvidas no paradigma emergente pressupõem:

- a presença de um sujeito ativo;
- a valorização dos intercâmbios interindividuais;
- o reconhecimento do papel do contexto;
- o entendimento do aprendiz como pesquisador;
- a compreensão da mudança como condição intrínseca a qualquer processo de formação e aprendizagem;
- o papel das emoções no desenvolvimento de ações e reflexões;
- a valorização da linguagem emocional nos ambientes de aprendizagem;
- a compreensão da educação como processo de transformação na convivência;
- a possibilidade de incorporação de incertezas;
- a integração teoria e prática e
- a valorização da descoberta do caminho e o reconhecimento do papel relevante do contexto.

Para a autora (2003), são muitos os desafios para colocar em prática esses pressupostos. Entre eles está a formação docente que requer investimentos próprios e constantes, pois há de se considerar que a prática do professor, sendo cultural, é atingida simultaneamente por diferentes paradigmas. Essa condição pode dificultar a transformação das suas práticas, pois ainda estão implicados com a visão dominante, uma vez que “fomos educados para não inovar, para não discordar dos mais velhos, para repetir o conhecido, para não incomodar e não transformar” (p. 193).

O que está na base do processo da mudança é a crença de que é possível ser diferente; é ser capaz de ter esperança. Parafraseando Maturana (2003), poder-se-ia dizer que é a emoção que move a razão e desenvolve o processo.

Concordamos com Moraes (2003) quando define a mediação pedagógica como

[...] um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno (p.210).

Assim, a importância da mediação pedagógica localiza-se na qualidade da interação que acontece entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois é importante que ambos estejam comprometidos com o processo, uma vez que “só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o também o aluno o faça” (CHARLOT, 2006 p.15).

O processo de mediação que se estabelece com qualidade pode provocar a reflexão, a auto-reflexão, a tomada de consciência. Estimula a metacognição e, para atingí-la, é importante lançar mão de uma didática adequada, que propicie o fluxo das conversações e que mantenha o professor numa postura aberta, facilitadora, que se distancie de um comportamento onipotência e, não raro, prepotente. O docente facilitador acompanha o trajeto do educando, transforma-se com ele, de forma a gerar sentidos ao longo desse caminho. Revê suas práticas constantemente, autotransforma-se pois, como nos lembra Shor (2006), “os estudantes não são uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já terminou e os espera na praia. O professor é também um dos barcos da frota” (p.66).

É relevante, também, para a qualidade da mediação pedagógica, considerar o conceito de *intermediação pedagógica múltipla* trazido por Okada e Okada (2007). Argumentam os autores que o aprendizado é potencializado não só pela intervenção docente, mas, também, pela intervenção discente, na medida em que esses compartilham materiais, vivências, sugestões teóricas e opiniões.

Na “intermediação pedagógica múltipla”, o aluno mediado torna-se um mediador pedagógico ao lado dos professores, seus auxiliares e colaboradores internos (colegas) e externos (autores consultados e palestrantes convidados) deixando de ser o único mediado. A intermediação pedagógica múltipla propicia a aprendizagem mediada por todos. Todos aprendem com todos (professores, monitores, tutores e alunos). Todos os participantes são corresponsáveis e coautores da produção coletiva de conhecimentos. E todos eles auxiliam um ao outro na sua produção individual (p. 725).

A aprendizagem na EaD exige que o aluno se posicione, envie suas impressões, contribua com suas idéias e, neste processo, construa-se uma rede de interações.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que o aluno bem sucedido na EaD possui algumas características em comum como a disciplina, como a motivação e a maior expectativa frente ao seu desempenho. Em geral, estão em busca de novas formas de aprender, apresentando atitudes mais intencionais em relação ao processo formativo. Para os autores “o aluno virtual é aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso” (2004, p.27).

É fundamental que a EaD represente mais que uma novidade no campo da educação; ela precisa se constituir enquanto uma inovação, até em função da necessidade de repensar práticas. Os processos de mediação pedagógica podem acrescentar novos elementos e possibilidades à ação e a interação dos sujeitos que dela participam. No entanto, para que isso seja possível, se faz mister o rompimento com o paradigma dominante, inserindo outras formas de pensar o conhecimento e aprendizagem. É preciso impedir que essa modalidade educacional não se reduza apenas a um novo aparato, reforçando as concepções tradicionais. Precisam compreender os desafios contemporâneos, ligados a uma cultura discente, presente nas aulas, decorrente dos estudantes chamados “nativos digitais¹”, ou a “Geração Homo Zappiens²”.

Como afirma Schlemmer (2008),

usar uma nova tecnologia não garante inovação, a inovação está na forma criativa de utilizá-la, na forma como aproveitamos todas as possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem, de outra forma, podemos estar simplesmente falando de uma novidade e não de uma inovação (p.11).

¹ “Nativos Digitais são os novos sujeitos da aprendizagem, pessoas nascidas num mundo altamente tecnologizado, em rede, dinâmico, rico em possibilidades de acesso a informação, a comunicação, a interação. Para os “Nativos Digitais” as tecnologias digitais estão sempre presentes, imbricadas nas suas ações, eles vivem e pensam com essas tecnoloias. Elas estão na forma como eles se comunicam, se relacionam com os demais sujeitos e com o mundo, fazem parte das experiências construídas no seu viver e conviver” (Schlemmer, 2006. p. 34 e 35)

² “*Homo zappiens*” é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente... o *Homo zappiens* é digital e a escola é analógica.” (Veen&Vracking, 2009, p. 12)

Paloff e Pratt (2002) em seus estudos contribuem com o tema e tomam o conceito de *aprendizagem transformadora* de Mezirow. Para os autores trata-se da aprendizagem que tem suas bases na construção de sentidos. O objetivo é compreender como e porque vemos o que vemos no mundo, como aprendemos, que relações estabelecemos e de onde partimos. Essa aprendizagem propicia uma auto investigação e os seus resultados são significativamente mais profundos e permanentes. O professor que atua na lógica da *aprendizagem transformadora* deixa o caminho livre, facilita esse processo com as práticas e processos de mediação pedagógica que desenvolve e não tem a pretensão de domínio e controle total sobre as construções do aluno. Entretanto, é relevante compreender que um professor que não está disposto a transformar-se dificilmente conseguirá estimular seu aluno a fazê-lo.

Para Oliveira (2008), existem duas abordagens pedagógicas bastante distintas: a conservadora/instrucionista, que parte da transmissão de informação e a emergente/construtivista, que dá ênfase à interação e a construção do conhecimento de maneira colaborativa.

Essa última abordagem possibilita o diálogo usando uma rede de aprendizagens, abarca a riqueza da diversidade e das diferenças que, unidas, produzem e fazem circular informações e conhecimentos. Tal conhecimento é produto de pesquisa individual e interações em rede. É assim que a internet e suas possibilidades oportunizam uma nova perspectiva sobre o aprender e o ensinar. Reforçando essa possibilidade, Azevedo (2005) afirma que aprender é

[...] construir coletivamente conhecimentos a partir do questionamento, problematização, discussão, apresentação de dúvidas e troca de informações no contexto de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Ensinar é propor, orientar e animar a discussão dentro da comunidade. Aprender é envolver-se na troca coletiva comunitária, contribuindo e recebendo, refletindo e pondo em funcionamento uma inteligência coletiva (p.35).

Desta forma, o aprender se dá de maneira criativa, com movimento e abre espaço para o pensamento autônomo e o ensinar, por sua vez, instiga as trocas, os processos de construção colaborativa e cooperativa. No contexto das TDs, o paradigma emergente inspira uma determinada forma de efetivar a mediação pedagógica.

Certamente essa mediação não está localizada em algum ponto fixo; mas se dá ao longo de todo o processo e requer ações de autoria, que envolvem ensino e

aprendizagem dos sujeitos, ações que podem ser potencializadas pela presença da reflexão, possibilitando a mudanças de rumos, caso seja necessário, e a ampliação do olhar sobre o que ainda não é conhecido.

Nesta perspectiva, a mediação pedagógica na educação a distância permite a interlocução horizontalizada entre alunos e professores e esta forma de relação e interação potencializa significativamente a formação. Reconhece-se a necessidade de articular os avanços tecnológicos aos processos pedagógicos ressignificados, para que não se corra o risco de apenas se substituir as ferramentas de ensino e continuar a manter práticas ultrapassadas. A articulação poderá facilitar e potencializar a mudança pedagógica no contexto do paradigma emergente, gerando maior qualidade do processo educativo, construído sobre novas bases. Espera-se do professor uma prática que se transforme em um meio facilitador de comunicação e crescimento mútuo, uma terra fértil irrigada constantemente pelos processos de interação.

6.1 REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM E O CAMPO DA EAD

“Somos autônomos em nossa profunda dependência em relação ao meio e ao contexto onde estamos inseridos”.

(MORAES, 2003 p.29)

Parece ser consenso nos campos da física e da biologia que tudo está conectado de maneira interdependente, que a vida é entrelaçada e está em comunhão com o todo.

Nessa perspectiva, Maturana e Varela (1997) ao realizarem estudos na área da biologia, desenvolveram a Teoria da *Autopoiese*. Para os autores, o ponto principal da teoria é ampliar a concepção de cognição, considerando que a mesma envolve mais do que o pensar, raciocinar, mensurar. Abarca, também, a emoção, a percepção e a ação como elementos fundamentais à constituição da dinâmica da vida.

Estar vivo pressupõe desequilíbrio, mesmo que, aparentemente, o organismo pareça estável ao longo vários períodos de seu ciclo de vida. É lidando com o desequilíbrio eventual que este organismo tem a oportunidade de se auto organizar, numa contínua produção de si mesmo. A este fenômeno os autores chamam de *autopoiese*. Já um organismo morto é aquele que atingiu um estado em que nada

observável lhe acontece e, sendo assim, ele se torna incapaz de realizar sua autoprodução.

Considerando que a aprendizagem é resultado de interações no viver e no conviver de cada indivíduo, pode-se considerá-la como um fenômeno de transformação, uma vez que estas modificações acontecem por ocasião de suas interações e vivências sociais. A realidade se constitui com a participação do indivíduo, não lhe é um elemento externo, como compreende Moraes (2003).

A aprendizagem seria um caminho de mudanças estruturais que o organismo segue, em congruência com as mudanças estruturais do meio. Um caminho que é feito ao caminhar, a cada passo. As mudanças estruturais contínuas do organismo em resposta ao meio implicam em aprendizagem, adaptação e desenvolvimento contínuo (p.109).

Nesse sentido, a experiência é ponto fundamental e determinante, pois resulta das escolhas e ações individuais e do ambiente em que se institui. Viver é um processo contínuo de aprendizagem que se dá em interação com o meio. A aprendizagem ocorre quando há mudança de comportamento, e quando fazem sentido para o indivíduo e se relacionam com seu contexto.

Em outros termos, de acordo com Moraes (2003), aprender e conhecer são processos que envolvem a totalidade do ser, pois toda ação implica inter-relação e dispara mudanças - tanto no organismo como no meio no qual ele está inserido. “Viver é conhecer, cognição é vida e vida é emergência e transcendência” (p.116).

Sob este olhar, a autora ressalta a importância de uma corporeidade imersa em emoções que qualifiquem as ações e reflexões nos processos de construção do conhecimento; lembra que o *ser* e o *fazer* então entrelaçados; que o organismo está envolto por suas circunstâncias e, ao atuar sobre elas, ambos se transformam.

Ressalta Moraes (2003) a necessidade do cuidado na criação de ambientes de aprendizagem – digitais virtuais ou físicos - intelectual e emocionalmente saudáveis, contextualizados ao público que se endereça, onde prevaleçam a alegria, cooperação e o prazer em aprender; o respeito pelo tempo de cada indivíduo no seu processo individual de aprendizagem; a importância em abrir caminho para a emergência do novo em situações, espaços e tempos adequados de forma que a criatividade e a intuição possam florescer, respeitando a diversidade.

Focando a atenção nos processos de aprendizagem e interatividade no contexto da EaD, voltamos a afirmar a crença de que a aprendizagem se constitui

num processo que conduz a uma modificação na forma de sentir, pensar e agir, podendo apresentar três grandes domínios, o afetivo, o cognitivo e o psicomotor.

Entretanto, deve ser entendida como um processo global, uma vez que pressupõe a interação entre os distintos saberes e se referencia na experiência do indivíduo. Esse processo é também dinâmico, por pressupor mudanças no comportamento; contínuo, por ser próprio a cada sujeito e suas necessidades; pessoal, pois tem em vista a subjetividade do processo; gradativo, por se dar de forma sequencial e cumulativo, por considerar que a experiência passada em interação com a atividade presente resulta em novos padrões comportamentais.

A aprendizagem, no contexto da EaD, ressalta não só a combinação das tarefas cognitivo-comportamentais, como estimula um processo colaborativo e construtivista.

Sob o ponto de vista construtivista, a aprendizagem é determinada pela relação entre o conhecimento pré-existente, o contexto no qual o sujeito está inserido e a solução de problemas. Pressupõe-se que os sujeitos não recebem simplesmente uma informação e sim trabalham sobre ela, em contínua interação social. Nessa perspectiva se evidencia a importância da problematização e o quanto a mesma pode estimular a exploração e reflexão necessárias para a construção do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento, a comparação e a compreensão de perspectivas múltiplas.

A mediação pedagógica é elemento imprescindível nesse contexto, manifestando-se em diferentes perspectivas, onde demonstram sua presença e intensidade. O Projeto Político Pedagógico da Instituição, o Projeto Pedagógico do Curso, a concepção de conhecimento presente nos materiais instrucionais, a formação proposta para os tutores, as atividades a serem desenvolvidas pelos aprendizes e, ainda, a incorporação dos saberes culturais dos estudantes são fundantes do processo proposto.

O Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso são responsáveis pelas diretrizes que orientam as propostas em desenvolvimento, expressando os valores educacionais presentes no trabalho pedagógico, bem como as ações pensadas para de efetivá-las. A forma como estes documentos foram produzidos e a concepção de aprendizagem que veiculam influirão significativamente nos resultados esperados.

Os materiais instrucionais representam parte da proposta formativa, pois orientam o sentido e direção do Curso, através de suas opções teóricas e metodológicas. Daí a necessidade de materiais atrativos, criativos e inovadores que colaborem com a interação entre os protagonistas.

A formação dos tutores merece uma atenção especial, pois são eles também importantes mediadores entre os alunos e o conhecimento. Em muitas experiências com EaD são eles que mais interagem com os estudantes. Por essa razão sua formação ganha peso, uma vez que o resultado favorável em uma proposta de EaD será também reflexo da prática bem sucedida dos tutores.

As atividades propostas potencializam sua relevância quando em consonância com as diretrizes dos PPI e PPC, por considerarem as possibilidades de realização de uma aprendizagem significativa para o estudante.

Ao considerar os estudantes como peças-chave no processo de mediação, torna-se importante perceber seus distintos contextos, histórias e culturas, pois é destes lugares que eles produzirão suas aprendizagens. De suas visões de mundo partirão as significações para a experiência formativa que estão a viver, incluindo suas intervenções futuras. Por este motivo há que se defender que as propostas sejam flexíveis e que se adaptem e dialoguem com os aprendizes.

Mattar (2009), ampliando essa compreensão, aponta categorias de interação como possibilidades potencializadoras da aprendizagem na EaD. São elas:

- aluno/professor, seja síncrona ou assíncrona, onde há o diálogo e troca de ideias constantes, auxiliando em seu aprendizado;
- aluno/conteúdo, que oportuniza, por meio das atuais tecnologias, o desenvolvimento de conteúdos e objetos de aprendizagem em distintas linguagens, como som, texto, vídeo, imagem e, também, a realidade virtual;
- aluno/aluno, que além de gerar atenção e motivação, contribui para a diminuição da sensação de isolamento que o estudo a distância pode causar e desenvolve a criticidade e capacidade de trabalhar em equipe;
- professor/professor, refletindo a possibilidade de interação entre colegas, o compartilhamento de experiências, fontes de assistência e *insights* pedagógicos desenvolvidos dentro de uma comunidade virtual ou física;
- professor/conteúdo, na forma de elaboração, desenvolvimento e aplicação de conteúdos pelos professores, nos quais o professor-tutor também tem espaço, pois tem a chance de interagir nos materiais através de comentários, na sugestão de

fontes de consulta, na proposição de atividades, agregando ou modificando o currículo e o material do curso;

- conteúdo/conteúdo, pois, segundo Mattar (2009), “alguns programas são hoje semi-autônomos, proativos e adaptativos, utilizando recursos de inteligência artificial.” O autor aponta que no futuro será possível aos professores a criação e utilização de recursos de aprendizagem que se atualizam constantemente através da sua interação com agentes inteligentes. (p.117)

- aluno/interface, considerando que aprender a tecnologia é um aprendizado altamente valorizado atualmente, um curso de EaD também contribui para a inclusão digital dos seus integrantes;

- auto-interação, valorizando a reflexão sobre si mesmo e seu aprendizado. Um exemplo desta interação é a atividade de síntese do conteúdo, pois propicia que o aluno reveja sua compreensão e aprendizado sobre aquele ponto específico;

- interação vicária, que consiste numa interação silenciosa na qual o aluno acompanha e processa a interação dos colegas ou dos colegas com o professor e desta maneira realiza seu aprendizado.

Essa contribuição do autor, nos ajuda a perceber que é possível que existam múltiplas e simultâneas maneiras de interação num curso de EaD, que podem potencializar o aprendizado de forma significativa. Entretanto, vale ressaltar que a interação não se dá isoladamente; é preciso planejá-la e investir em formação docente e em currículos mais flexíveis para que seja possível superar o modelo fordista na EaD que, conforme aponta Silva (2006), tem sido um dos maiores impeditivos para que a interatividade ocorra.

6.2 A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS: O CASO DA EAD

“Acima de tudo, temos que aprender a inventar o que necessitamos e aprender a nos orientarmos em momentos de tempestade e turbulências. Assim, uma maior clareza epistemológica nos ajudaria muito neste sentido, para que a história possa continuar aberta e o sonho e a utopia possam continuar alimentando nosso fazer pedagógico”.

(MORAES, 2003 p. 27)

Para Maturana (1998), educar se constitui em um processo de convivência no qual o sujeito se transforma, pois seu modo de viver, progressivamente, passa a ser mais congruente com os outros sujeitos com os quais convive. Trata-se de um processo contínuo que ocorre de maneira recíproca, em que as pessoas aprendem a viver e conviver de acordo com o meio em que estão inseridas, transformando, desta forma, o ato de educar num ato conservador. Educar significa criar condições para que a aprendizagem possa florescer, uma vez que a vida e a aprendizagem estão envolvidas em um processo único, no processo de vida.

O autor enfoca a educação sob o ponto de vista autopoiético e propõe educar na biologia do amor, considerando que através da mesma é possível atingir o *ser* e não apenas o *fazer*. Defende que priorizando o *ser* tornamos o outro legítimo e abrimos espaço para que sua criatividade, autonomia e criticidade possam se materializar em seu *fazer*, além de oportunizar que o outro desenvolva respeito por si mesmo, pelos demais e amplie sua consciência social.

Nessa perspectiva, é importante que o espaço educacional – digital virtual e/ou presencial - seja acolhedor, que não fomente em demasia a competição, que respeite o ritmo e o amadurecimento de cada indivíduo. Deve, também, levar em consideração suas vivências, constituindo-se em espaços de reflexão em que seja possível expressar pensamentos, desejos e a condição de rever conceitos, repensado o vivido. Para que isso ocorra, entretanto, é preciso considerar a legitimidade aqueles com os quais interagimos.

De acordo com Maturana (1990), o professor é alguém que orienta e tem a responsabilidade de instigar a criação do espaço de convivência. No momento em que o professor solicita a seus alunos que problematizem, aceita os caminhos que escolhem e os acolhe como legítimos, permitindo a percepção de outros espaços de reflexão. Essa condição requer um domínio de aceitação recíproca o qual se configura no momento em que o professor se coloca em relação com seus alunos, produzindo uma dinâmica na qual ambos são atingidos e vão se transformando mutuamente.

As ideais de Maturana coincidem com a posição de Moraes (2003) que afirma que a educação não é um ato transmissivo e sim requer criatividade, construção e transformação, incluindo uma proposta educacional que envolve, além da reflexão, a dimensão emocional - o coração -.Pressupõe a restauração da

inteireza humana através de um diálogo sadio que envolve emoções e sentimentos, com chance de um viver e conviver em equilíbrio pessoal e social.

Com o crescimento da oferta da educação na modalidade a distância nos últimos anos e considerando que sendo a sala de aula digital virtual um espaço de natureza distinta da educação presencial física, principalmente no que diz respeito a relação espaço/tempo, novas práticas pedagógicas tem emergido e despertado tanto o interesse como a necessidade de desenvolver estudos acerca da reconfiguração do papel do professor nesta modalidade, ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Santos (2010) aborda a questão da educação *online*, destacando que a mesma é um fenômeno da cibercultura e que vai além das metodologias utilizadas na EaD tradicional - que se baseia nas clássicas lógicas de educação a distância em massa. A autora conceitua educação *online* como “o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (p.37).

O que muda na educação *online* é que o estudante aprende com o material didático e no diálogo com os demais sujeitos dos processos, seja de forma síncrona ou assíncrona.

Nesse sentido, Teles (2009) salienta que a sala de aula *on-line* não é colaborativa por natureza, mas que o ambiente colaborativo precisa ser assumido pela proposta do curso e pelo professor, resultando na ação participativa do estudante. É nesse espaço que o professor planeja o tipo de experiência de aprendizagem que pretende propiciar ao seu educando.

De acordo com o autor, as salas de aulas *on-line* apresentam um significativo potencial para modelos pedagógicos colaborativos, uma vez que propiciam a comunicação de grupo para grupo e não só de pessoa a pessoa; há independência de tempo e lugar, bastando apenas estar conectado à internet para participar da discussão, mesmo de forma assíncrona e a interação mediada por computadores, onde todos os participantes podem interagir com a construção e reflexão uns dos outros. Tais características colocam a centralidade dos processos de ensino e de aprendizagem no estudante e não mais no professor, como no ensino tradicional.

Com essa perspectiva, o papel do professor é ser fomentador da discussão, aquele que encoraja a participação dos alunos, problematiza, costura comentários e incentiva uma atuação mais efetiva por parte dos aprendizes.

Teles (2009), baseado nos estudos de Berge (1995), aponta quatro dimensões da função do professor on-line: a *pedagógica*, o *gerenciamento*, o *suporte social* e o *suporte técnico*.

- A *dimensão pedagógica* inclui o apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo técnicas para facilitar a aprendizagem e técnicas de instrução direta. Entre ações específicas dessa função está o **feedback**, descrita como uma ação de retorno avaliativo; a **orientação** que refere-se ao ato de fala diretivo; **as informações**, que são, geralmente mensagens longas e explicativas; **os conselhos ou opiniões**, onde o professor faz sugestões de ações; as **questões**, que trata da problematização que facilita a reflexão e o posicionamento acerca do que se está trabalhando; o **resumo**, que costura os posicionamentos de todos os alunos e as **referências de fontes externas**, onde aparecem as sugestões de fontes, autores e recursos.

- O *Gerenciamento* tem a ver com o aspecto administrativo, envolvendo as ações dos estudantes, administração de discussões e, ainda, a clareza dos objetivos e das regras do curso. As ações específicas para esta função são a **coordenação das tarefas das disciplinas**, que implica na assistência aos trabalhos e no agendamento de prazos e datas; a **coordenação da discussão**, que se reflete nas tentativas de manter o foco no assunto que está sendo tratado; a **coordenação da disciplina**, que envolve ações como gerenciamento de aulas presenciais, o papel do supervisor, do tutor, organização de da avaliação, entre outros, são ações específicas desta função.

- O *Suporte Social* engloba estratégias de promoção de interações que procuram abrir espaço para um ambiente onde o educando não se sinta isolado e sim desenvolva um sentimento de pertença ao grupo, que o conduza a uma participação ativa. Conforme o autor, é importante que o aluno não fique sem o retorno às suas questões por mais de 24hs. As ações específicas para esta função englobam a **empatia**, que se materializa pelas expressões de compreensão em relação à posições e colocações dos alunos; o **alcance interpessoal**, que trata da expressão de emoções tais como boas vindas, apresentação, convites, entre outros; a **metacomunicação**, que inclui a discussão sobre as experiências vividas por cada um e o **humor**, entendido como a possibilidade do uso de piadas e brincadeiras que favoreçam a relação com os alunos.

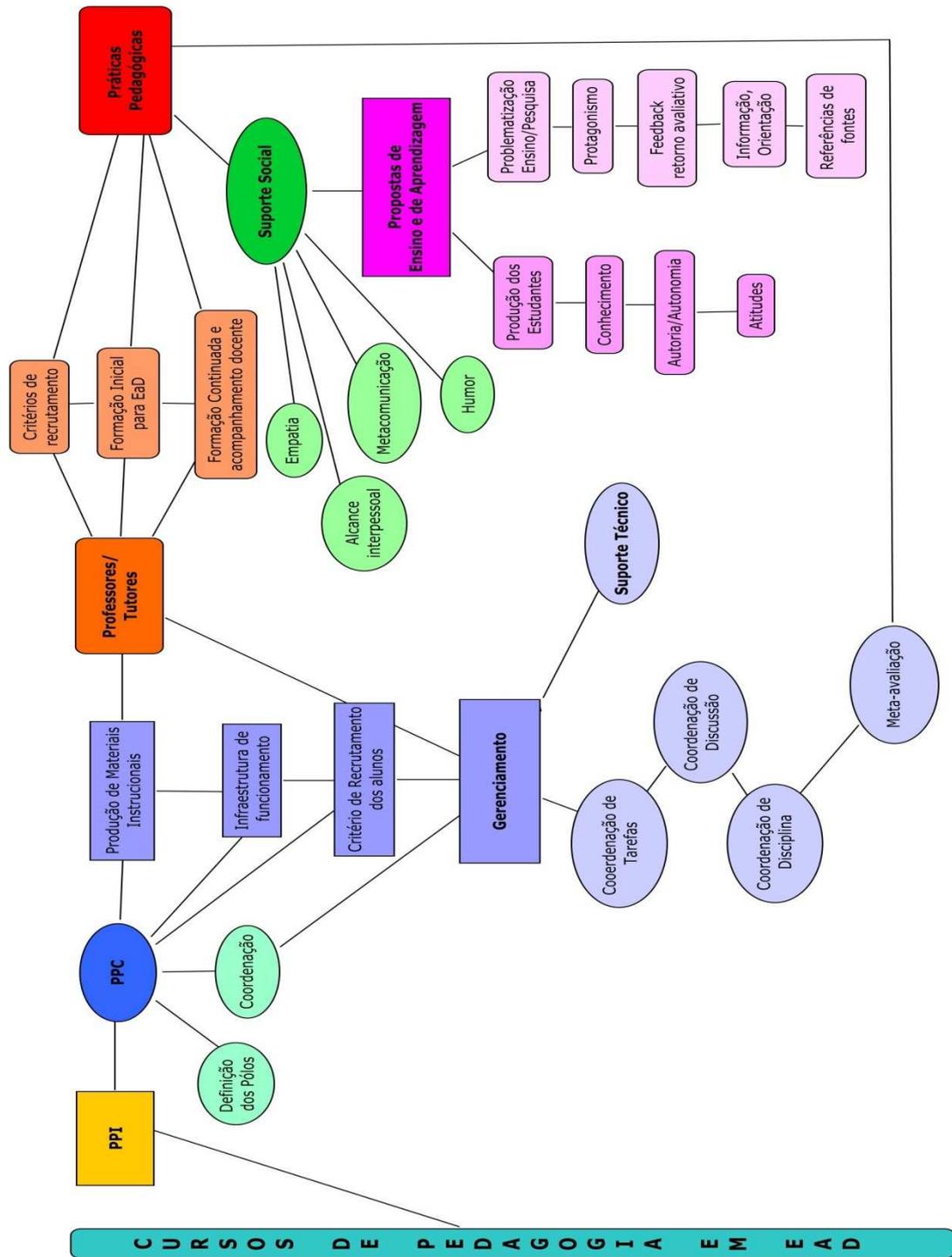
- O *Suporte Técnico* inclui desde a seleção de softwares adequados para os processos de ensino e de aprendizagem até o auxílio ao estudante para que se torne usuário competente e sinta-se confortável na utilização deste software. Nessa dimensão o autor alerta para que seja dada uma atenção especial ao papel do apoio técnico que visa garantir a qualidade do processo em desenvolvimento. Alerta que esta função vem sendo citada frequentemente em pesquisas como fator determinante na diminuição da motivação, tanto por parte dos alunos como dos professores, quando não desempenhada com pouca eficiência. Teles (2009) cita três categorias neste domínio, incluindo em **outros itens** os referente à dificuldades com o computador, diagnóstico, instruções pra resolver problemas técnicos; os **problemas relacionados com o sistema**, envolvendo notificações ao estudante, caso o servidor não esteja funcionando adequadamente, corte de energia, auxílio na identificação de problemas técnicos; os **problema técnico indefinido** onde reúne situações como o apoio aos estudantes que se sintam desorientados em relação ao sistema, assim como encaminhamentos e tomada de providências para a solução dos problemas.

O autor destaca a função pedagógica como a mais importante de todas. Entretanto, alerta que as outras funções, como a gerencial, a de suporte social e de suporte técnico são imprescindíveis para respaldar a função pedagógica.

Essas ponderações revelam a complexidade da educação na modalidade EaD, junto com as possibilidades que a mesma acena para o cenário educativo do país.

Na expectativa de melhor visualizar os aspectos e movimentos a serem considerados, expressamos a figura a seguir (FIGURA 1).

Figura 1- Elementos constitutivos de um processo educacional em EAD



Fonte: Elaborada pela autora.

Esse exercício, embora não tenha a pretensão de esgotar as possibilidades que envolvem a trajetória de experiências em EaD, procura facilitar a apreensão do processo, com suas derivações e exigências, tendo em vista um patamar de qualidade, orientando a mirada investigativa aqui desenvolvida.

Parece perceptível a centralidade do professor no contexto de uma experiência de EaD com patamares de qualidade. Além de haver especificidades no seu papel, que se diferencia na docência do ensino presencial tradicional, amplia sua área de atuação e requer uma preparação para as distintas demandas, tanto pedagógicas como tecnológicas. Vale lembrar, também, a importância dos processos comunicacionais e pedagógicos dos sujeitos participantes, para que a interatividade e a co-criação ocorram, pois certamente aprendemos melhor quando provocados pelo outro, que mobiliza sua atenção e inteligência para nos interpelar. Aprendemos no nosso viver e no conviver.

7 SABERES DOCENTES, AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD

Creio ser relevante lembrar, como já mencionado anteriormente, que ao tratarmos da EaD, torna-se necessário a observância de alguns cuidados essenciais fundamentais para a sua execução. É possível que nem todos os docentes apresentem habilidades para trabalhar na modalidade à distância, da mesma forma que não são todos os alunos que transitam por esta modalidade com tranquilidade. A EaD requer um perfil próprio, tanto do estudante, como do profissional que com ela interage.

Os saberes necessários à docência em EaD são distintos dos mobilizados em contextos presenciais físicos. Xavier (2007) assinala a importância de que o professor de EaD, além dos saberes próprios da profissão em práticas presenciais, também possua algumas características e especificidades adequadas à esta modalidade educacional. Se em qualquer das modalidades é importante que o professor se oriente pelo paradigma emergente de conhecimento, na EaD essa condição é fundamental. Também é importante que ele utilize diferentes Tecnologias Digitais – TDs com fluência, de forma a potencializar as aprendizagens e conceba o conhecimento como algo em construção, a partir de processos de interação que podem ser provocados num espaço de fluxo. Menciona, ainda, a autora, a importância da acolhida ao pensamento divergente, complexo e flexível e à capacidade de desenvolver um processo comunicacional aberto, mediado pelas TDs. Realça o valor do uso de uma linguagem textual e da inserção de mídias, possibilitadas pela EaD com maior facilidade. Inclui a forma de organização das práticas como elemento fundamental na mediação pedagógica, que sejam instigantes da discussão e da reflexão, a fim de que favoreçam a autoria e os processos metacognitivos.

Uma das principais características da docência em EaD se refere a possibilidade de movimento em distintos tempos e espaços e em diferentes âmbitos, distanciando-se do usual nas aprendizagens fisicamente presenciais, onde o tempo e o espaço são fixos, independentes do ritmo da aprendizagem. Entretanto é preciso registrar a contrapartida que se refere à possibilidade de uma sobrecarga de trabalho aos docentes, quando essa modalidade se efetiva na plenitude das possibilidades que oferece.

Belloni (2001) alerta que, para dar conta da nova situação profissional, o professor tem suas funções desdobradas, em que a atualização permanente ocupa papel de destaque.

Também Valente (2000) indica que, para além de apenas dominar a tecnologia e seus recursos, o professor precisa tomar consciência da necessidade da mudança que se faz necessária para a docência em EaD, uma vez que

[...] o processo de formação deve prover condições para o professor construir o conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender porque e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica e, com isso, possibilitar a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno (p.104).

Peters (2003) também contribui com o tema e diz que não mais se busca o acúmulo de conhecimento, pois é mais interessante saber buscar a informação que se necessita, organizá-la, significá-la e transformá-la em conhecimento.

Vale, então, questionar, como Fagundes (2006): se a aprendizagem acontece de formas diferentes, há de se considerar a importância de saber como pensam os alunos? De que maneira desenvolvem seu pensamento? Como aprendem? Como assimilam? Por quais vias?

A autora compreende que a EaD dispõe de uma infinidade de recursos que, se bem utilizados, podem atender às diferentes formas de aprendizagem, mas alerta para que é preciso tomar as devidas precauções, para que não seja apenas a fachada a ser substituída e que a essência permaneça a mesma.

Uma formação de professores em EaD não será melhor só por ser em EaD. Ela poderá até ser bem pior do que a presencial. Para que seja melhor será preciso conhecer os recursos tecnológicos e tomar decisões transformadoras a partir de novas concepções. Comunicar-se é interagir sistematicamente (p.76).

Assim, a qualidade do ensino pressupõe um profissional atualizado, ativo e com um saber que o permita exercer com competência a sua função docente.

Para uma educação que objetiva a autonomia, a criticidade e a arte da dúvida, é preciso vivenciar estas posições, pois, para ser capaz de despertar é preciso estar desperto.

7.1 A POLIDOCÊNCIA NA EAD

Mill (2010) aborda o conceito de polidocência para caracterizar o trabalho docente realizado na EaD. Argumenta que o trabalho docente na EaD é fragmentado e que cada parte das atividades realizadas são designadas a distintos trabalhadores ou para um grupo deles.

Embora haja variantes nas nomenclaturas e na variação das equipes em EaD, o trabalho na educação a distância se organiza de maneira coletiva e colaborativa e é justamente a esta forma de agir que o autor denomina polidocência. Em outros termos, polidocência é definida pelo autor como uma docência coletiva, quando um coletivo de trabalhadores, mesmo possuindo formação e funções distintas, são os responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância.

De acordo com Mill (2010), praticamente todas as experiências de EaD conhecidas organizam o trabalho docente de forma polidocente. Não existe apenas um profissional que seja responsável por todo o trabalho realizado, visto a sua complexidade e a quantidade de alunos que envolve. Por essa razão o entendimento de que na EaD existe um “trabalhador coletivo” (p.25).

As tarefas de produção de material, seleção do conteúdo, conversão para a linguagem das mídias, coordenação de atividades e gerenciamento do curso e/ou turmas, são destinadas a diferentes profissionais que recebem distintas nomenclaturas variando de modelo para modelo de EaD. O autor denomina de *docente-conteudista*, *docente-formador*, *docente-tutor* (virtual e presencial), *docente designer* instrucional, além das equipes *multidisciplinar*, *coordenadora* e de *apoio técnico*.

Ao *professor-conteudista* cabe a elaboração dos conteúdos e a adequação da metodologia, observando o perfil do desejado para o egresso do curso. Desse profissional se requer, necessariamente, que seja um especialista de sua área de conhecimento e na didática que lhe corresponde.

O *professor-formador* é responsável pelo acompanhamento dos alunos ao longo da disciplina, assim como pelo gerenciamento dos tutores.

Aos *tutores virtuais* cabe o acompanhamento dos alunos em seus estudos em relação ao conteúdo da disciplina e, por este motivo, geralmente são também especialistas da área em que atuam. Já os *tutores presenciais*, de acordo com o

autor, geralmente são profissionais com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. A eles cabe o atendimento local e o auxílio pontual aos discentes para o enfrentamento de suas possíveis dificuldades.

A *equipe multidisciplinar* é formada por especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual e videoconferência, o *designer* instrucional, podendo ainda ser agregado outros profissionais que se fizerem necessários. A esta equipe cabe acompanhar os alunos ao longo do curso e respaldar o trabalho docente na elaboração do material didático.

O *designer instrucional* tem uma tarefa essencial, pois é responsável pela adequação dos conteúdos às mídias adotadas. É este profissional que auxilia diretamente o professor no projeto da disciplina, cuidando do seu desenho, da organização dos conteúdos e dos mapas das atividades.

A *equipe coordenadora*, conforme as diretrizes adotadas, pode afetar diretamente o tipo de atividade docente a ser realizada e a proposta metodológica, supervisionando todo o processo.

À *equipe de apoio técnico*, embora possa não exercer atividades docentes, é fundamental para viabilizar as decisões dos outros membros da polidocência.

Dessa forma, é possível considerar que, como mencionado anteriormente, na EaD as responsabilidades são coletivas. Entretanto, são também interligadas, interdependentes, pois cada profissional só dará conta do que lhe cabe se os demais fizerem sua parte.

Portanto, além dos necessários saberes pedagógicos, do domínio de conteúdo, da desenvoltura no uso das TIC, da capacidade de trabalhar com a informação abundante e gestão de tempo, é imprescindível que o profissional da EaD desenvolva habilidades de trabalhar em equipe, de maneira colaborativa.

Essa condição requer, além da compreensão da complexidade da Educação à Distância, intensos investimentos na formação do pessoal docente e técnico para poder garantir um processo de qualidade. Exige, também, uma ação articulada e em constante retro-avaliação para que a identificação dos obstáculos para que possam eles ser logo sanados.

A participação dos estudantes nesse processo de avaliação do sistema é fundamental, pois suas vozes poderão calibrar a engrenagem e torná-la ágil e eficiente.

Trata-se de alterar a cultura do trabalho individual para práticas coletivas. Essa condição requer esforço e crença na sua possibilidade.

8 PESQUISAS DESENVOLVIDAS... ESTUDOS REALIZADOS

Na busca por material que pudesse contribuir para alavancar meu estudo, delimito um corte de tempo que considerei relevante em relação ao tema, pois como as tecnologias estão envolvidas, a tendência é que os avanços se dêem com maior fluidez. Iniciei minha busca por trabalhos e pesquisas que datassem do ano de 2005 em diante e que fossem endereçados, especificamente, a cursos de graduação em licenciatura. As palavras chave eleitas foram: Mediação pedagógica; Práticas pedagógicas; Formação de Professores; Educação a Distância.

Iniciei minha procura em meados de maio de 2011 pelos periódicos – Scielo – Ciências Humanas. Percorri um a um e, na medida em que encontrava algo que acreditava que pudesse contribuir com a pesquisa, ia selecionando por título para posterior análise mais aprofundada.

Nos Cadernos CRH, examinei as cinco edições publicadas, respeitando o corte estipulado e os critérios de busca. Nos Cadernos CEDES encontrei trinta e cinco edições; nos Cadernos de Pesquisa, vinte e oito edições; Ciências e Educação, treze edições; Educar em Revista, em sete edições, selecionei uma Tese de Doutorado a qual, posteriormente, foi descartada; Educação & Sociedade quarenta e nove edições, das quais selecionei três trabalhos; Educação e Pesquisa vinte e seis edições; Educação em Revista cinco edições; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em EaD dezenove edições; Interface: Comunicação, Saúde e Educação, vinte e cinco edições; Revista Brasileira de Educação vinte edições e apenas um trabalho selecionado.

Também procurei nas publicações da Anped e no Banco de Teses Capes, o qual ampliei o corte de tempo para 2004, mas não obtive sucesso em minha busca. Entretanto, pude observar que uma atenção mais consistente sobre a EaD passou a ser ofertada a partir de 2007, resultando um volume maior de pesquisas e trabalhos sobre o tema, mas nada que se assemelhasse à minha busca.

Deste ponto em diante passei a ficar bastante apreensiva, pois não acreditava ser possível que em todo o universo de pesquisas acadêmicas nenhum estudo tivesse sido dirigido para compreender melhor o tema Mediação Pedagógica em EaD.

Conversando com a professora Eliane Schlemmer e expondo minha preocupação, fui instruída a buscar em anais de eventos internacionais voltados

para a EaD. A seguir apresento minha peregrinação e achados no material que tive acesso, os quais são pertencentes à professora em razão de sua participação nos mesmos.

Nos oitos eventos listados abaixo não encontrei um único trabalho que se relacionasse com o tema que me interessa, por mais que o título, por vezes, parecesse apresentar certa afinidade. Em uma observação mais atenta terminava por descartá-los. Foram os seguintes anais de eventos analisados: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMATICA EDUCATIVA, Costa Rica, 2006; V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 2007; IX Congresso Internacional de Tecnologia Educativa - Caracas, Venezuela, 2008; ED-Media – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication – Áustria, 2008; XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – 2008; VESUD – 6º Seminário Nacional ABED de Educação à Distância e V Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2008; WEB actas 2.0; ASTED- Internacional Association of Science and Technology for Development, Áustria – 2008.

Porém, nem tudo foi frustração, em alguns eventos pude fazer uma seleção, não a que desejava, mas o suficiente para mapear o que existe de pesquisa sobre o tema. No 22nd ICDE WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATION, Rio de Janeiro BRAZIL, 2006, percorri mais de quinhentos trabalhos, tendo selecionado apenas um para um posterior olhar mais aprofundado. Já no 13º Congresso Internacional de Educação à Distância, 2007, num primeiro momento reservei três trabalhos de oito selecionados. No 14º Congresso Internacional de Educação à Distância, 2008, selecionei cinco trabalhos e destes descartei dois; e, finalmente, no 15º Congresso Internacional de Educação à Distância, 2009, obtive cinco estudos selecionados dos quais dois foram descartados.

O Google acadêmico foi meu porto seguinte, no qual mesmo com o filtro estipulado de tempo e palavras chave, ainda ficaram para pesquisar mais três mil trabalhos. Entretanto, pude perceber que muitos repetiam os que eu já havia selecionado nos anais. Reservei, ainda assim, para um segundo olhar, quatro trabalhos.

Ao passar por, aproximadamente, outros três mil trabalhos nos anais de eventos internacionais, fiz algumas observações que penso ser relevante mencionar. Quer me parecer que os trabalhos internacionais estão mais atentos à questões

tecnológicas da EaD do que à mediação pedagógica e formação docente, pois encontrei um volume bastante considerável de trabalhos que versavam sobre tutoria, designer, avaliação, qualidade, ambiente de aprendizagem, enfim, pouquíssimo sobre mediação, e, quando encontrei pesquisas sobre o tema, pude constatar que a maioria foi produzidas por brasileiros, ou seja, a questão pedagógica e a preocupação com a formação docente na modalidade EaD parece ser uma característica muito nossa. Resta saber ou confirmar os motivos que nos levam a pesquisar sobre o tema.

Outra observação interessante é que apenas em um trabalho os mediadores foram os sujeitos da pesquisa. Isso parece revelar, de certa forma, para onde os olhares sobre as pesquisas em EaD estão voltados.

Como referido anteriormente, na triagem reservei quatro trabalhos de todo o universo de pesquisas que tive a oportunidade de ter contato, dos quais, dois, numa leitura mais atenta terminaram por ser eliminados por compreender que em algum ponto não se encaixavam no filtro estipulado. Sendo assim, fiquei com duas pesquisas que apresento em seguida seus pontos principais de abordagem e resultados.

A pesquisa intitulada: *Interatividade Virtual e Mediação Pedagógica: a relação possível e necessária*, **foi apresentada por ocasião do 22º ICDE – WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATION 2006, de autoria de Elaine Turk Faria, Maria Waleska Cruz, Beatriz R. T. Franciosi**. O trabalho foi produzido tendo como foco um curso de Educação a Distância da PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -. De abordagem qualitativa descritiva teve por sujeitos alunos e professores do referido curso. O objetivo da investigação foi compreender como a mediação pedagógica e a interatividade são transformados em ambientes virtuais de aprendizagem e apresentar sugestões alternativas para qualificação deste processo. Como principais achados apontam a necessidade dos professores e dos alunos explorarem intensamente espaços interativos para que seja reforçada a comunicação numa dinâmica coletiva e em movimento criativo e multimídia, identificados pela intenção pedagógica em cada ação proposta.

No Google Acadêmico, selecionei o trabalho *Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores no ano de 2008*, realizado por Lúcia Regina Goulart Vilarinho e Maria Inmaculada Chao Cabanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ -. A pesquisa procurou responder questões com respeito a figura do

tutor, aqui entendida como o personagem a que tem sido atribuída a função de orientador/facilitador da aprendizagem: o que ele faz, como chega à tutoria, como se forma para exercer esta atividade, que dificuldades enfrenta em sua prática? Vinte e seis tutores foram os interlocutores deste estudo que resultaram em dados tanto qualitativos como quantitativos. Os achados apontaram que os tutores não passam por uma formação específica para o exercício da tutoria; que chegam à atividade de forma casual; que atribuem as dificuldades de sua prática nas limitações dos alunos e da tecnologia; que não identificam o tutor como docente, o que no ponto de vista das autoras é contraditório uma vez que as atribuições indicadas como específicas da tutoria são inerentes à docência. Argumentam que a perspectiva desses sujeitos demonstra o tratamento dicotômico que o tutor recebe na literatura pedagógica que, por vezes, é visto apenas como estimulador e, em outras, como professor.

Posteriormente a esta primeira grande busca, tive acesso a dissertação de mestrado de Francisnaine Priscila Martins de Oliveira – egressa do programa de pós-graduação da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

Em sua pesquisa de abordagem qualitativa e cunho exploratório sobre a formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior no contexto da UAB, buscou investigar e analisar o modelo de formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia da parceria UAB e Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Aponta em suas considerações finais a preocupação da Instituição em possibilitar ao futuro professor o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e investigativa, e como desafios para fazer cumprir essa preocupação a necessidade de uma visão compartilhada e articulada sobre a relação teoria e prática; assim como a necessidade de discussão coletiva e compartilhada sobre o projeto pedagógico do curso – visão articulada sobre que professor formar e como, levando em conta, como orientação de formação a questão tecnológica, prática e crítica.

Também tive acesso a um ensaio publicado no livro *Educação Online* (2010) de autoria do pesquisador Bruno Pucci, intitulado Da Ambivalência da Educação a Distância: reflexões, em que o mesmo se propõe a discutir sobre os benefícios formativos, ou não, do uso das tecnologias na formação de professores.

O contexto estudado foram os projetos dos cursos de Pedagogia da UFSCar, parceira da UAB e, também, do curso de Pedagogia da a Uniararas – Centro Universitário Hermínio Ometto, ambas no estado de São Paulo.

Levanta questões de fundo como: pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? As experiências de EaD ofertadas por instituições superiores brasileiras não estão proporcionando a seus alunos uma educação de segunda categoria? Quem são realmente os trabalhadores docentes na educação a distância dessas duas instituições? Sua formação, como são selecionados, suas condições de trabalho; e os benefícios e riscos desse trabalho para a formação dos educadores. Não estariam essas experiências de EaD outorgando às máquinas o lugar central do processo educativo?

Pontua sua reflexão na necessidade do cuidado para que os docentes não se deixem levar pelo arrastão virtual sem conhecer criticamente as reais possibilidades formativas ou deformativas deste processo. Argumenta que a ambivalência da EaD não se manifesta apenas no uso que se faz dela, uma vez que perpassa todos os momentos dos processos de ensino e de aprendizagem e, neste sentido, há também a necessidade de realizar um olhar crítico quanto a racionalidade constitutiva dos aparatos tecnológicos utilizados no processo formativo.

Esses estudos forneceram um diálogo com meu percurso investigativo e achados. Compreendemos que o conhecimento se constitui coletivamente, os resultados já explicitados nas outras pesquisas se estabelecem como referências para a compreensão das explorações dessa tese.

9 PROPOSTA METODOLÓGICA

A pesquisa requer que teoria e empiria sejam confrontadas e se constituam em fundamentais instrumentos que auxiliem a desvelar o tema em estudo. Considerando essa pesquisa como de natureza exploratória e buscando compreender o fenômeno a ser investigado, a fim de encontrar elementos para melhor explicá-lo, assumimos os pressupostos da pesquisa qualitativa e a sua condição de inserção contextual.

Consideramos pertinente agregar a contribuição do interacionismo simbólico no estudo, considerando que essa vertente compreende o indivíduo imbricado na sua história e no contexto social.

É Triviños (2001) quem aponta três pressupostos básicos do interacionismo simbólico. O primeiro compreende que as ações humanas são direcionadas de acordo com compreensão que se tem das coisas. O segundo aponta que é de acordo com esta compreensão que se estabelece a relação com o meio e, o último, parte do entendimento de que as interpretações possuem diversos e diferentes significados, dependendo do meio que cada sujeito pertence, uma vez que é este meio que interpreta a realidade através da interação social.

A pesquisa qualitativa não requer um plano estático a ser seguido, assumindo que esse possa ser redirecionado ao longo de seu percurso. Mazzotti (1998) aponta as diversas possibilidades que o estudo qualitativo oportuniza, mencionando, dentre elas, a flexibilidade e a diversidade, que pode incluir a especificação de passos ou um mínimo de estruturação prévia. Piore (1979, p. 560), afirma que “o emprego de métodos qualitativos pode conferir redirecionamento da investigação com vantagem em relação ao planejamento integral e prévio de todos os passos da pesquisa”, ou seja, sempre será possível, se julgado necessário, alterar os rumos da investigação.

Tomando a obra de Bodgan e Biklen como referência, Lüdke (1996), aponta que a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (p.13).

É importante considerar que a pesquisa qualitativa não tem por finalidade o acúmulo de dados colhidos e sim a utilidade destes dados para o estudo, inserido numa dada realidade.

As teorias que reconhecem a importância da subjetividade vêm crescendo em impacto em algumas áreas, entre elas, a educação. Nessa perspectiva, assume que o olhar do pesquisador sobre o objeto de pesquisa interfere na sua apreensão, estimulando-o a participar do cotidiano em que se aninha seu objeto de estudo. Sugere uma atenção especial aos protagonistas dos discursos, levando em consideração quem diz, o que diz, porque diz e o que quer dizer cada sujeito. Alerta, entretanto, que o comprometimento e a disciplina são imprescindíveis neste processo, sempre com o foco na observação ampla, incluindo os detalhes que poderão sinalizar as possíveis compreensões.

Neste estudo cremos que essa abordagem mostrou-se interessante, dada a natureza de seus objetivos e questões investigativas.

9.1 OS PROCEDIMENTOS

Incluímos, como procedimentos, a descrição prévia dos percursos e sujeitos que fizeram parte do estudo. Esse exercício, como já explicitado, foi passível de alterações, atingido pelas necessidades e desafios encontrados no seu desenvolvimento.

9.1.1 O contexto da pesquisa e os interlocutores

É fácil perceber a expansão das Instituições de Educação Superior que oferecem processos formativos na modalidade da Educação a Distância¹. Um dos fatores que tem contribuído para esse crescimento diz respeito a evolução da infraestrutura das telecomunicações, associadas ao avanço no desenvolvimento de diferentes tecnologias digitais, cada dia mais acessíveis à população. Essa condição explicita a necessidade de que os profissionais busquem, cada vez mais, uma qualificação mais ampla e consistente, de forma a se incluir/permanecer no mundo do trabalho. Esse fenômeno tem estimulado a oferta de modalidades de formação

¹ CAPES – Histórico da UAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 20 de jan. 2012.

que levem em conta a realidade da população jovem e adulta que procura formação inicial e continuada na educação superior. Essa realidade envolve, de forma expressiva, o âmbito dos cursos de graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas, que formam professores para as gerações atuais e futuras, estimulando a sua expansão na modalidade EaD. Pareceu-nos, pois, importante, olhar para essas propostas formativas na perspectiva de acompanhamento e de avaliação. Principalmente, pareceu fundamental analisar a qualidade dos Cursos propostos e desenvolvidos, no que se refere às práticas e os processos de mediação pedagógica que desenvolvem. Talvez essa condição tenha favorecido a compreensão dos saberes docentes mobilizados nesses contextos e que significados os sujeitos em formação estão construindo sobre a profissão docente.

Definimos, pois, como problema de pesquisa compreender a mediação pedagógica que se estabelece na EaD. A intenção foi identificar como esse processo é compreendido e posto em prática, destacando as ações e práticas que estão potencializadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Limitamo-nos ao campo de atuação do Programa denominado Universidade Aberta do Brasil – UAB - com foco nas Licenciaturas de Pedagogia no Estado do Paraná, ofertadas por instituições públicas. Neste recorte, contamos com a colaboração de todas as Instituições parceiras da UAB no Estado, a Universidade Federal do Paraná - UFPR, a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; a Universidade Estadual de Maringá - UEM e a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

Nas referidas Instituições, pretendeu-se mapear as experiências em EaD, suas práticas e processos, especialmente relacionados com a mediação pedagógica de professores nesses Cursos.

Entendemos que para melhor dinamizar a investigação fosse necessário de desenvolvê-la em duas etapas, descritas a seguir:

- a) Na primeira fase foi realizado um mapeamento das experiências de EaD em desenvolvimento nas diferentes Instituições. O interesse foi o de auscultar os coordenadores dos Cursos e consultar os documentos relacionados aos mesmos para compreender o Projeto Pedagógico do Curso e as estratégias de desenvolvimento, incluindo a visão epistemológica, metodológica e política.

- b) Da análise das quatro IES uma foi escolhida para aprofundar o estudo em forma de um estudo de caso. O critério que norteou a eleição do caso priorizou aquele que melhor se aproximou da visão epistemológica expressa no referencial teórico dessa pesquisa. Buscamos ver, com mais profundidade, os processos de mediação, ouvindo os coordenadores dos cursos e estudantes. Com os coordenadores utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada e com os discentes trabalhamos com grupo focal.

Observamos alguns critérios para a participação dos estudantes. O cuidado se deu observando a disponibilidade de participação e, ainda, o maior tempo cursando a Licenciatura de Pedagogia. Nesse sentido a opção foi pela turma de formandos, por considerarmos que já estavam num ponto da trajetória que melhor poderiam avaliar a experiências e vivências da formação. Contamos com a intermediação da coordenação para chegarmos aos estudantes que, para o Grupo Focal, deveriam compor um grupo mínimo de oito participantes.

9.1.2 Os instrumentos

Como instrumento principal para a coleta se fez uso de entrevistas semiestruturadas. É Barros (2008, p. 3) quem argumenta que “a técnica da entrevista constitui uma situação de interação em que a palavra é, por excelência, um símbolo de comunicação e os discursos influenciados na relação com o entrevistador”. Essa técnica oportuniza a produção de discursos e sentidos na relação entre entrevistador e sujeitos envolvidos.

Esta investigação fez uso da entrevista semiestruturada individual, considerando que oportuniza maior flexibilidade aos sujeitos que desejam se pronunciar mais amplamente sobre o tema.

Reforçando essa ideia, Triviños (2001), argumenta que “a entrevista semiestruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes” (p. 86).

A intenção foi de que as entrevistas, com as devidas autorizações dos entrevistados, fossem gravadas e em seguida degravadas para facilitar o manuseio dos dados.

Recorreremos, ainda, à análise de documentos que explicitavam aspectos significativos no contexto da investigação, no caso o Projeto Político Pedagógico dos Cursos envolvidos.

O grupo focal, endereçado aos estudantes, pareceu-nos adequado, uma vez que se trata de uma técnica que provoca a reflexão coletiva. Buscou-se identificar as percepções dos estudantes acerca do tema, assim como suas compreensões sobre a formação que realizam. No caso de pesquisas exploratórias, como esta, o grupo focal é indicado para auxiliar a gerar novas ideias, assim como estimular o pensamento reflexivo.

9.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

"A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos"
(MATURANA; VARELA, 2002, p.29-31).

Na interpretação dos dados buscou-se responder ao problema e às questões de pesquisa, assumindo a natureza subjetiva deste processo. Entretanto, foi com base nos significados atribuídos pelos pesquisados que se deu a etapa subsequente, utilizando a análise de conteúdo.

Para Laville (1999), a análise de conteúdo "consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação" (p.214). Essa fase, embora inicie já na coleta de dados, intensifica-se após a interpretação dos mesmos. Mazzotti (1998) considera este momento como "um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado" (p. 170).

Concordo com Gomes (1997) ao compreender esta etapa como a que exige um olhar mais aprofundado sobre os dados coletados, sendo bastante exigente para o pesquisador. Sua tarefa é distinguir as unidades de significação, tendo como base o foco do estudo.

Minayo (1994) aponta três finalidades para esta fase. Na primeira procura-se compreender os dados que foram coletados; na segunda busca-se encontrar as respostas para as questões centrais ou confirmar os possíveis pressupostos e a última visa articular e ampliar o conhecimento que foi produzido pela pesquisa ao seu contexto cultural.

Também Gomes (1997) indica três fases para a análise de conteúdo. A primeira, a pré-análise, se destina à definição das categorias, seleção dos trechos significativos dos depoimentos dos sujeitos. A fase que segue refere-se à exploração do material e acontece em segundo lugar, quando se coloca em prática o que foi definido na etapa anterior. Por último, a fase do tratamento dos resultados, em que se investe com empenho na leitura do subtexto produzido pelos investigados.

Para Franco (2003), utilizando a análise de conteúdo o pesquisador tem a possibilidade de inferir sobre os elementos de comunicação explicitados pelos dados. Assim, o processo acontece num movimento de vai e vem, relacionando temas, construindo e melhorando as questões de estudo, com vistas a refinar as interpretações para a análise final.

Acompanhada destes autores demos início ao processo de análise e interpretação dos achados, tendo a constante referência da base teórica que acompanha essa pesquisa.

10 A VOZ DAS INSTITUIÇÕES ATRAVÉS DE SEUS COORDENADORES

“Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar-se à coisa que já conhece”

Jacques Rancière

No contexto deste estudo foram ouvidos quatro coordenadores dos Cursos de Pedagogia EaD do Paraná, que trabalham em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Analisamos, também, os documentos que sustentam o funcionamento de cada um e a exploração desses dados indicam achados interessantes.

Primeiramente contatamos os Coordenadores com a finalidade de expor nosso estudo e verificar a possibilidade de suas contribuições. Os retornos não poderiam ter sido mais positivos e receptivos, todos concordaram e mostraram-se extremamente simpáticos à pesquisa.

Agendamos cada encontro, em cada Instituição, de acordo com o mais apropriado a cada Coordenador. Com a concordância dos interlocutores, gravamos as entrevistas. Cada uma teve a duração média de uma hora.

Ao realizarmos as entrevistas semiestruturadas, abordamos diversas temáticas no intuito de colher dados que respondessem às questões que orientam esta pesquisa. O ponto de partida foi buscar compreender, por meio dos depoimentos dos coordenadores de cada Curso e pelo estudo de documentos que nos foram disponibilizados, como se deu a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância das Instituições envolvidas.

10.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS: SENTIDO, COMPREENSÃO E REPERCUSSÃO NOS CURSOS

Interessava-nos saber quem participou e de que maneira foram elaborados os PPs, assim como as estratégias que foram utilizadas pelas Instituições para tal. Procuramos compreender que documentos ou experiências subsidiaram o processo de implantação dos Cursos e como foram validados e, ainda, como o Coordenador de cada Curso percebia sua validade e importância.

Na Universidade Federal do Paraná – UFPR – a primeira edição do Curso de Pedagogia EaD teve início no ano 2000 com sua implantação e aprovação pelo MEC. O grupo responsável era formado por professores dos três departamentos do Setor de Educação – Departamento de Teoria e Prática de Ensino; Departamento de Fundamentos; Departamento de Planejamento Escolar – encabeçado pelo Departamento de Planejamento Escolar, com consultoria da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esse grupo elaborou uma proposta baseada na formação docente desde a primeira edição. De acordo com coordenação, a proposta não era formar o pedagogo técnico e, sim, o pedagogo docente, dadas as demandas apresentadas pelo Estado sobre a necessidade de formação de professores para os anos iniciais e educação infantil.

Segundo a coordenadora, o grupo se constituiu pequeno, **pois o pessoal do Setor de Educação já tinha uma carga horária de trabalho elevadíssima.**

O PP foi validado com nota A, com grau de excelência, frente ao envolvimento dos professores. Houve o depoimento de um dos prefeitos valorizando a experiência. Constatou no relatório do MEC que o impacto social foi grande, frente às mudanças sociais que este Curso proporcionou aos municípios. Assim, foi permitido à Universidade oferecer outros cursos a distância, a partir da experiência da pedagogia.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – a primeira turma ingressou em 2007 e a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso contou com a participação de todos os professores. A implantação do PP foi realizada simultaneamente, com diferença de dois anos, do curso de Pedagogia presencial físico.

O Curso de Pedagogia na modalidade a distância possui o mesmo PP do curso presencial físico, o qual, segundo a coordenação, foi amplamente discutido por todos os professores, procurando atender às Diretrizes Curriculares. Desta forma, possuem o mesmo currículo, disciplinas, carga horária e professores que atuam em ambos os Cursos. O diferencial é que na modalidade presencial física a oferta é anual e na modalidade a distância, semestral. Nesse sentido, foi necessário dividir as disciplinas, algumas do primeiro semestre e outras no segundo, mas estas correspondem ao que é ofertado no primeiro ano do Curso presencial físico.

Conforme o PP da UEPG, o Curso está sendo ofertado pela primeira vez na modalidade à distância por isso ainda não foi avaliado. Neste momento estão sendo realizadas avaliações internas na intenção de realizar algumas modificações que se mostraram necessárias **Fizemos avaliações por disciplina, já desde o primeiro ano e em 2010 realizamos avaliação interna do Curso, com os alunos e os coordenadores dos polos. Inclusive, elaboramos um material com estes dados organizados por semestres**, comenta a coordenadora.

Consta no PP que para os *professores estão previstas reuniões de planejamento e avaliação ao final de cada semestre e que as possíveis mudanças sugeridas são oriundas dessas avaliações e do planejamento para o bom desenvolvimento do curso (pg.1).*

Na perspectiva da coordenação, o que está previsto no PP vem sendo cumprido e o Curso tem conseguindo reunir-se no intuito de avaliar o processo, inclusive sistematizando e registrando os achados.

A Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO – ingressou na modalidade a distância de forma peculiar. O Curso de Pedagogia a distância foi criado em um momento de pressão social pela demanda em busca de uma formação mais rápida, considerando que a região conta com um grande espaço geográfico rural. Essa modalidade já era ofertada por outra Instituição Estadual próxima e a UNICENTRO, naquele momento, ainda não a ofertava.

Tínhamos uma resistência do próprio Curso em relação à educação a distância e esta resistência acabou sendo rompida no momento em que o PARFOR¹ anunciou um financiamento significativo para a Instituição. Já existia um levantamento realizado pela plataforma Paulo Freire de um cadastro de interessados, o que ajudou bastante. O encaminhamento dos alunos estava feito, a formação iria ser realizada de qualquer maneira, não era mais uma questão de opção nossa. O Curso de Pedagogia foi consultado pela coordenação da UAB e caso não elaborássemos o projeto do Curso, provavelmente, outra Universidade instalaria um polo em Irati.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EaD seguiu a proposta do PP do Curso de Pedagogia presencial físico. As metodologias e sistemas de avaliação foram adaptadas para atender a demanda específica da modalidade a distância e, por entendimento do Departamento, enquanto proposta e filosofia do curso, as

¹ PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

disciplinas e estrutura curricular na organização da disciplina se mantiveram as mesmas. Um total de dez docentes efetivos, todos os professores do Departamento de Pedagogia se envolveram na elaboração do projeto.

Em outros termos, ao ouvir o depoimento da coordenação nos foi possível observar que a implantação do Curso na modalidade EaD não foi algo acalentado e planejado pelo corpo docente e sim uma situação imposta e exigida pela Instituição sob pena de perder o financiamento para outra Instituição. Foi perceptível, ainda, o desconforto diante da imposição.

A Universidade Estadual de Maringá - UEM aderiu à modalidade a distância em Pedagogia no ano de 2001 a convite da Universidade Federal do Mato Grosso, uma das pioneiras no Brasil no curso de Pedagogia a distância. Na época, conforme o coordenador, foi implantado o Curso Normal Superior a distância, pois naquela época ainda previam tal curso, direcionado, basicamente, para o formação docente da educação infantil/anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa experiência, fomos tutoriados durante um ano pela Universidade do Mato Grosso, contou o entrevistado, utilizando material produzido por eles. Os professores eram de lá e vinham aqui realizar o trabalho. No segundo ano, ainda com acompanhamento da UFMT, iniciamos nossa proposta de oferta das disciplinas. Naquele momento, a organização do Curso previa Polos e Centros – CEADs - de Educação à Distância. Hoje só temos polos, num total de 18, em 18 cidades diferentes. Naquele época os polos eram os campus da UEM e cada polo envolvia várias cidades situadas em seu entorno que eram os CEADs – Centros de Educação a Distância.

O PP foi organizado com base no que foi elaborado para o Curso Normal Superior, priorizando a formação docente. **A partir de 2008 o Curso Normal Superior deixou de existir e as Diretrizes para Pedagogia propuseram a formação do pedagogo “total flex”, porque em quatro anos devemos formar o docente da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, do ensino médio – antigo magistério, gestão – antiga orientação escolar- e, ainda, formação no ambiente não escolar. Isso é o que prevê as Diretrizes e não podemos fugir dessa orientação.**

Embora o Curso de Pedagogia presencial físico exista, os PP dos Cursos em nada se relacionam. A base do PP do Curso de Pedagogia a distância foi o Normal

Superior, pois a Pedagogia presencial possui a característica de iniciar o aluno na pesquisa para a pós-graduação ou numa perspectiva de formação continuada.

No curso a distância a opção foi focar na formação do docente. **O que o nosso graduado em Pedagogia precisa alcançar, dentro dos limites da grade curricular? Chegamos a conclusão de que precisavam mais disciplinas relacionadas às habilidades que são necessárias à alfabetização e ao domínio das ciências. Priorizou-se conteúdos de matemática, de letramento, de língua portuguesa, de ciências, de geografia, história. A filosofia do curso, conforme o que está presente em seu PPP, tem a interdisciplinaridade e a Interdepartamentalização como base e é o forte do curso a distância, diferente da modalidade presencial.**

O coordenador ressalta que os alunos, muitas vezes, reagiram em relação à essa proposta, às vezes positivamente e em outras, nem tanto. Por esta razão, há um trabalho de convencimento e é necessário conversar tanto com os professores como com os estudantes. Esclarece que este currículo diferenciado está colocado no PP, mas não há explicação detalhada sobre esta opção. Vale salientar que, embora tenhamos solicitado inúmeras vezes o PP do Curso desta Instituição, não nos foi disponibilizado. O que foi mencionado sobre ele são informações fornecidas pela coordenação.

Desta maneira, as Diretrizes foram transformadas em um documento e a validação Institucional deu-se por não haver diferença entre os Cursos presenciais e os a distância com respeito à sua institucionalização. O projeto do Curso foi aprovado em todas as instâncias, no Conselho de Ensino e Pesquisa.

Para melhor visualizar os pontos principais de cada Curso no que se refere à suas origens, nível de participação no PP, ênfase dos Cursos, ambiguidades, Impactos Sociais e professores, cremos relevante apresentá-los de forma objetiva e pontual na tabela que segue (QUADRO 1).

Quadro 1 – Origem e Construção dos Cursos de Pedagogia em EaD

	UFPR	UEPG	UNICENTRO	UEM
Origem do Curso	Ano 2000; PP elaborado sob responsabilidade dos Departamentos do Setor de Educação; Apoio/consultoria UNIRIO.	Ano 2007; Implementação do PP em paralelo com o presencial;	2009 Pressão Social e interesse Institucional; Ajustes do PP a partir do presencial.	Ano 2001; PP parte da proposta do Curso Normal Superior; Apoio UFMT.
Nível de Participação na Elaboração do PP	Professores dos Departamentos de Educação.	Todos os professores do Curso Presencial.	Alguns professores do Departamento de Pedagogia.	Nenhum
Ênfase do Curso	Docentes de Séries Iniciais e Educação Infantil.	Docentes de Séries Iniciais e Educação Infantil.	Docentes de Séries Iniciais e Educação Infantil.	Docentes de Séries Iniciais, Educação Infantil, Ensino Médio, Gestão e não Escolar.
Ambiguidades	Institucionalização frágil.	Identidade Curricular das duas modalidades.	Resistência do corpo docente à EaD; Questionamento sobre a continuidade.	PP “importado” de outro contexto
Impactos	Reconhecimento dos Municípios.	Ainda não houve avaliação.	Perspectiva de um número significativo de professores. “Tateando”	Institucionalização e Reconhecimento na Universidade
Professores	Corpo docente específico, mas integrados com o presencial físico.	Mesmos docentes do presencial físico.	Mesmos docentes do presencial físico.	Mesmos docentes do presencial físico. Presença da Interdepartamentação

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que os Cursos elaboraram seus PP partindo de documentos já existentes ou compartilhados com a modalidade presencial física, e, maneira geral, os professores que estão envolvidos nos Cursos participaram do processo de elaboração dos PP.

Concordamos com Moraes (2010) ao considerar importante que o PP seja construído pelos participantes e não pelo Estado ou pelo mercado capitalista, caso contrário a emancipação humana estaria em risco.

Entretanto, questionamos o fato de todos estes Projetos Pedagógicos terem seu ponto de partida em projetos de cursos presenciais e como disseram os

interlocutores, com alguns ajustes para a modalidade EaD. Não estaríamos fazendo do modelo presencial o espelho para a EaD? Se consideramos a modalidade como inovadora, então concordamos com Pimentel (2010) ao apontar que

uma educação inovadora nos seus processo de ensino e aprendizagem não pode se caracterizar por mera reprodução de conceitos e técnicas; deve ser inovadora, levando em conta a construção do conhecimento na produção de materiais, na forma de gestão, nos processos comunicativos e sistemas de avaliação e acompanhamento. Portanto, deverá estar e ser aberta para que se configurem, nas estruturas acadêmicas, as mudanças necessárias à efetiva consolidação dos sistemas de EaD (p.282-283).

Se sabemos da natureza distinta da EaD e da importância em atender suas necessidades específicas, como pode ser possível ter como referência outra modalidade de ensino? Cremos que esta lógica revela os traços do modelo dominante de ensino, já bastante criticado no âmbito educacional. Por outro lado, afirmar que as duas modalidades tem a mesma base constitutiva pode estar respondendo a uma concepção de qualidade, onde o presencial é a referência. Sem dúvida este é um ponto interessante para aprofundar.

Percebemos, com alguma perplexidade, a questão da institucionalização da modalidade a distância nas Instituições. Quer parecer que mesmo nas que a EaD esteja institucionalizada formalmente, não alcança a garantia de legitimidade no espaço pois, o que vemos, é o desconforto por parte dos docentes com a sobrecarga de trabalho que decorre da necessidade de atuar nas duas modalidades concomitantemente.

Belloni (2010) nos auxilia a refletir sobre a questão ao argumentar que

a institucionalização da UAB significa que ela deixe de ser um programa, de caráter emergencial e de continuidade insegura, o que gera uma precariedade no trabalho docente, inaceitável e com consequências negativas sobre a qualidade do ensino oferecido (p.256).

Ou seja, a forma como a institucionalização se institui pode gerar sobrecarga de trabalho ao docente, colocando em risco a qualidade do ensino.

Os impactos sociais ainda estão sendo avaliados, embora seja possível entender que são inevitáveis, pois somando os egressos das instituições, um número considerável de professores que está realizando a formação superior está atuando nas escolas das distintas localidades e, conseqüentemente, transformando culturas e práticas pedagógicas.

10.2 A DOCÊNCIA EM EAD E SEUS SABERES

Têm-se afirmado que a EAD pressupõe saberes específicos dos professores e dos estudantes. Perguntamos aos entrevistados se concordavam com essa perspectiva e como consideravam a formação necessária para os docentes universitários atuarem na EaD.

A coordenação do Curso da UFPR compreende que, **há requisitos específicos para modalidade EaD. É preciso ter domínio da plataforma, domínio do conhecimento, saberes pedagógicos, saber avaliar. Para mim, o nó da EaD é o processo avaliativo, isto é, como se dá o processo de aprendizagem, porque não é uma aprendizagem só do aluno, mas também nossa, de lidar com as dificuldades de cada aluno.**

Creemos que esse é um desafio importante porque exige a compreensão que, enquanto pessoas, aprendemos de formas distintas e necessitamos estar atentos ao acompanhamento das aprendizagens de nossos estudantes.

A avaliação e o acompanhamento das aprendizagens se iniciam exatamente nesse momento, na definição dos projetos educacionais, seus objetivos e suas expectativas em relação ao tipo de aluno que irá atender. Metodologias diferenciadas definem encaminhamentos do processo de aprendizagem de acordo com os “parâmetros” estabelecidos: conteúdos, tempo, tecnologias, espaços, número e perfis dos estudantes e todos os procedimentos do processo pedagógico a distância desencadeado (KENSKI, 2010 p.61).

Parece fundamental compreender estes saberes, colocá-los em movimento para promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e esta condição aparece no depoimento dos entrevistados.

A coordenação da UEPG aponta as dificuldades metodológicas/tecnológicas e pedagógicas como saberes imprescindíveis que necessitam de atenção. **Como eu coloco este conteúdo para ele não ficar uma coisa parada? Como desenvolvo um questionário sem que ele fique estático? Como faço para desenvolver uma atividade que o aluno tenha que pensar mais para desenvolver dentro deste modelo metodológico?**

Esclarece que todo início de semestre, quando da entrada de algum professor novo, existe o chamamento para uma conversa e a proposta de que o mesmo realize um curso com o pessoal do suporte antes de iniciar suas atividades na

intenção de suprir, pelo menos, a parte técnica. **Tem os cursos que o próprio NUTEAD oferta e há o estímulo para que participem, que ouçam o que o pessoal está conversando, discutindo, as sugestões. Assim como o professor que vai atuar na plataforma, tem o professor que preparou o material didático. Os primeiros materiais exigiram a organização de um curso para os docentes, pois eram muito acostumados a fazer artigos, com característica mais acadêmica. Para EaD é preciso uma linguagem mais interativa, mas não pode deixar de ser um conteúdo fundamentado. Precisam ser pedagógicos na mediação e tecnológicos no sentido de linguagem adequada.**

A coordenação ressaltou, ainda, a importância de um bom relacionamento com as pessoas, compreendendo que o professor não trabalha só, que o planejamento do material deve considerar como o aluno vai responder ao proposto. Além disto, ele deverá ter uma boa interação com o tutor para que sua proposta seja compreendida.

Reforçando essa preocupação, KensKi (2010) alerta que

em muitos casos, o fracasso na aprendizagem do aluno é resultante do descuido ou inadequação de um desses aspectos e não propriamente do esforço dos estudantes. Uma mídia inadequada, um conteúdo defasado ou professores e tutores incompetentes podem gerar grandes estragos (p.61-62).

Nesse sentido, consideramos, com base na autora, a relevância de que desafios sejam superados pelo trabalho em equipe, com metas na organização, sem descuidar da atenção personalizada no ambiente virtual. A interação entre todos, professores, técnicos, gestores, designers, tutores é crucial para que o processo seja colocado em movimento. Vele lembrar que, segundo Mill (2010), é a esse conjunto articulado de profissionais imprescindíveis para o desenvolvimento e realização das atividades de ensino e aprendizagem na educação a distância que denominamos polidocência.

A UNICENTRO compreende que há necessidade de uma formação específica para trabalhar com a EaD, assim como para trabalhar com qualquer especificidade da área pedagógica. Entretanto, pondera que a realidade de sua Instituição ainda não a privilegia. **O que acontece é que temos os professores do Curso que pesquisam as diferentes áreas do conhecimento, mas não temos alguém que**

estuda ou pesquisa EaD, embora haja um preocupação do grupo. O grupo acredita que precisa, sim, se preparar melhor.

Relatou-nos que assumiu a coordenação de forma não planejada, no retorno de uma licença maternidade sem uma intencionalidade prévia e experiência administrativa, era a única pessoa, naquele momento, com esta possibilidade. Afirma que nem mesmo ela passou pelo processo formativo de imersão na modalidade e, no entanto, teve de assumir a Coordenação de Curso de EaD.

Parece que esta situação não se configura como um fenômeno isolado. Belloni (2010) alerta que

quase não há formação previa para esses corpos docentes, que *aprendem a fazer EaD fazendo* – isto é trabalhando em equipe com outros profissionais. Em muitas universidades, as atividades da UAB são consideradas como as de um programa de extensão, não sendo incluídas na carga horária de ensino dos professores, apostando no sobretrabalho do já sobrecarregado professor das universidades federais e na precarização do trabalho desses profissionais da EaD, concorrendo para consolidar o baixo prestígio da EaD na universidade em geral e para desestimular professores a participar de atividades a distância (p.258).

Ao que tudo indica, o caso desta docente confirma a proposição da autora, pois a Coordenadora do Curso está aprendendo na prática. As questões que a inquietam, mencionadas no depoimento abaixo, explicita os saberes que considera importante para quem atua na EaD, confirmando esta hipótese. Mencionam a importância de que o sujeito que atua na modalidade compreenda a questão política da educação a distância e não crê que esta seja uma leitura clara para a maioria. **Por que existe educação a distância? Quais os objetivos? Por que ela é implantada? Por que agora ela está em uma universidade pública? Por que antes ela estava na privada? Agora ela vem para a Universidade pública com um compromisso diferenciado, com um financiamento maior, um investimento financeiro e pedagógico do governo federal. Chega na universidade pública e esta ainda não tem história que favoreça a experiência. A gente sabe que o discurso político é que temos no Brasil muitos professores que atuam e não tem a formação. Esse é um discurso recorrente. Mas creio que a gente precisa, enquanto universidade, entender melhor esse fenômeno.**

Também ressaltou a necessidade do domínio básico das ferramentas da EaD. **Somos frágeis nisso ainda, claro que estou falando da nossa experiência, do que eu sinto aqui. Estamos no segundo ano do Curso de Pedagogia e no**

primeiro ano passamos um ano muito difícil. Nós éramos muito antipáticos ao moodle, tivemos professores que montaram sua oficina no moodle, com muita dificuldade, eram excelente professores no presencial, mas quando chegou a hora de usar a tecnologia a coisa complicou.

Este depoimento revela a importância de uma formação que contemple a teoria aliada à prática. Percebe-se que o docente sente falta de ter tido a oportunidade de experimentar o processo e refletir sobre ele.

A contribuição do interlocutor da UEM também foi nesse sentido. **Quanto aos professores, percebo que ainda acontece de irem para a EaD com a mentalidade do presencial. Penso que o professor precisa se imaginar fora de uma sala de aula para trabalhar efetivamente na EaD e me parece que este passo é que é difícil de ser dado, porque a lógica da EaD é diferente da presencial e isso requer um comportamento diferente do professor. Lentamente exigirá uma criatividade maior na preparação das aulas; terá de buscar materiais que normalmente não são necessários no presencial; terá de preparar a disciplina seis meses antes; precisará visualizar o aluno não em uma sala de aula de uma cidade vizinha, mas na casa dele e considerar que ferramentas é preciso para subsidiar o aluno para que apreenda bem o conteúdo que está sendo trabalhado. Penso que é isso que ainda falta para muitos professores, a compreensão do paradigma.**

A compreensão do paradigma da EaD, como disse o interlocutor parece ser fundamental, reafirmando suas características específicas como centrais, caso não queiramos incorrer no engano de reproduzir o modelo presencial na modalidade a distância.

Em linhas gerais, as quatro Instituições valorizam e reconhecem a importância e a necessidade de saberes docentes específicos para atuar na modalidade a distância, dos quais muitos são adquiridos através da formação específica na modalidade. Entre os principais elencam o domínio tecnológico; os saberes pedagógicos, no qual se inclui a compreensão das políticas e do paradigma diferenciado da EaD e a questão avaliativa. Ressaltam, ainda, a importância de um relacionamento saudável e cooperativo com os outros sujeitos envolvidos no processo.

10.3 OS ESTUDANTES: ENTRE O IDEAL E O REAL

Interessou-nos, também, compreender o que as Instituições envolvidas esperam de um estudante de EaD, se acreditam que necessitam uma capacitação especial para transitar nessa modalidade; se isto vem sendo contemplado na experiência que coordenam e, ainda, se existem requisitos para ter sucesso nessa modalidade de formação.

A coordenadora da UFPR acredita que é importante a capacitação dos alunos e nos relatou que a mesma está prevista no primeiro semestre do curso, por meio de disciplinas específicas ligadas à educação a distância e a interação com a mesma.

Esclarece, ainda, que **o aluno precisa ter disciplina no estudo, compromisso com sua formação, clareza de que não é a presença física numa sala de aula, mas sim é importante a busca de material, de pesquisa. Ter autonomia no seu tempo de aprendizagem, pois não aprendemos ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, cada um tem sua forma de aprender... É necessário ter consciência de que pode ir muito além do que está ali.**

Também foi mencionada a importância de saber trabalhar em grupo, seja nos polos ou virtualmente. **É preciso saber trabalhar com o outro, dividir com o outro. É necessário se posicionar, se contrapor.**

Sobre esse aspecto consideramos que a identidade grupal precisa ser desenvolvida como objetivo do Curso, pois ela não se dá espontaneamente. Pode e necessita ser fomentada, conforme ensina Kenski (2010):

Nos ambientes virtuais é possível desenvolver estratégias que facilitem a criação de identidades individuais e grupais entre os alunos. Essas identidades são essenciais para o desenvolvimento do processo educacional *online*, e por elas o aluno passa a ser reconhecido, criando o sentimento de pertencer ao grupo e identifica e distingue. A partir daí, é possível a formação de redes de relações entre os alunos e entre estes os professores e/ou tutores. Nesse processo de aproximação social nos novos ambientes é possível a definição coletiva de normas de comportamento, participação e interação *online*, ou seja, definem-se os princípios básicos de convivência que irão desencadear o alcance aos objetivos de aprendizagem pretendidos (p.63).

A interlocutora da UEPG crê que a organização para estudar em EaD é fundamental e a consciência de que a modalidade não pode ser vista como facilitadora de uma futura diplomação, uma vez que exigirá do estudante horas de dedicação semanal.

Explicita que gostaria que os alunos chegassem com um certo domínio de conteúdos básicos, tanto da área pedagógica quanto da prática, que fosse mais ativo e se relacionasse melhor com os conteúdos, associando a teoria à prática. Ressalta que **isso é o que gostaríamos, mas não é bem assim que as coisas acontecem.**

Conta que o aluno ingressa no Curso com a expectativa de que vai fazer um curso superior e que as duas primeiras disciplinas tem sido, para ele, uma experiência, às vezes, frustrante, pois muitos não sabem nem como ligar o computador. Crê que possa ser um reflexo, muitas vezes, de não terem computador em casa ou do receio próprio a uma tecnologia que ainda lhe é estranha. **As duas primeiras disciplinas a gente já sabe que vai ter que reofertar, porque até eles pegarem o jeito, saber dominar um pouquinho o meio tecnológico, dominar a questão da plataforma, identificar os prazos, o calendários, criar uma rotina de estudos, demora uns dois meses. Depois eles pegam o ritmo.**

Acrescenta que a Instituição oferece, eventualmente, conforme a demanda, cursos de conteúdos técnicos ofertados pelos tutores dos polos, porém, são cursos com foco no acesso, de familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, além da reoferta das disciplinas, como já mencionado.

Talvez, além de acompanhar o processo de aprendizagem dos novos participantes da cultura virtual EaD, seja importante introduzi-los nela, apresentar as suas especificidades, oportunizar experiências de vivências nos novos códigos, regras, valores, enfim, ofertar uma ambientação na modalidade.

A UNICENTRO acredita que, indiferente da modalidade de educação, o envolvimento, o esforço e a dedicação são indispensáveis para que o educando alcance o sucesso. Lembra que para o perfil do aluno que desejado seria importante uma capacitação específica e reconhece que, embora ofertem a disciplina de Introdução à EaD, ainda não é o suficiente.

A UEM, por meio do depoimento do coordenador, considera que o aluno não precisa de um saber prévio e sim que possua uma postura diferenciada daquela prevista para o curso presencial físico, principalmente, no que se refere à compreensão da natureza da modalidade. Aí estaria um caminho para alcançar o sucesso.

Crê que o estudante precisa ter domínio das ferramentas tecnológicas no limite das exigências iniciais. Porém, quanto mais souber, melhor será sua inserção.

Afirma que já existe uma capacitação específica, mas crê ser insuficiente. Esclarece, ainda, que antes de cada turma iniciar o Curso, há o incentivo para que alunos se dirijam até os polos para que possam ser capacitados no AVA, incluindo o domínio do computador. Porém, essa recomendação não tem caráter obrigatório.

Conta que existem duas disciplinas específicas introdutórias denominadas “Introdução a Educação a Distância” e “Educação em Novas Tecnologias” que procuram trabalhar as habilidades básicas para o início do curso. Entretanto, crê que deveria haver uma intensidade maior nesse investimento. **Eu defendo que nossos Cursos tenham quatro anos e meio de duração e não apenas quatro anos, para dar conta deste pré-requisito. Penso que os primeiros seis meses deveriam ser voltados para o domínio instrumental, de forma obrigatória.**

Além da importância da ambientação do estudante na modalidade EaD, as Instituições ouvidas concordam que seria desejável alguns saberes e posturas diferenciadas do aluno da EaD ao ingressar na modalidade para que fosse possível manter-se nela. Entre os principais saberes e condições foram elencados a dedicação, a autonomia, a organização, o envolvimento, a disciplina, certo conhecimento tecnológico e bom relacionamento coletivo.

Interessante observar como a questão dos bons relacionamentos é trazida como imprescindível para o sucesso na modalidade, tanto para docentes como para discentes. Sabemos que a forma como o indivíduo interage afeta seu aprendizado. Mesmo em se tratando de uma modalidade diferenciada de ensino, em que há a flexibilidade de tempo e espaço, a EaD também depende do bom relacionamento entre os sujeitos para o seu êxito. A cultura da individualidade, de acordo com o que foi possível levantar pelos depoimentos, não é prestigiada. É a interação coletiva que favorece a diferença.

10.4 “PROFESSORA, COMO EU MUDEI!” QUE INDICADORES DE QUALIDADE SÃO IMPORTANTES?

Considerando que o discurso da qualidade da educação superior tem sido recorrente, perguntamos aos entrevistados quando consideram que uma experiência de EAD revela qualidade e que indicadores poderiam ser apontados nessa direção. Embora as respostas se aproximem, apresentam diferentes perspectivas.

A coordenadora do Curso da UFPR considera que a produção dos alunos, enquanto profissionais, pode ser apontada como indicador e exemplifica com algumas situações ocorridas: **“professora como eu mudei” e a gente nota esta mudança no decorrer do curso. Vemos que ele tem autonomia, que vai buscar conhecimentos, que traz sugestões, que consegue discutir nos grupos, nos fóruns, são os requisitos colocados em práticas... Quando ele consegue questionar até o próprio material – “será que este professor tem noção do tempo que a gente tem pra estudar? Que este tempo é insuficiente? Professora, o que esta filosofia vai me ajudar em sala de aula, na minha prática?”**

Finaliza afirmando que uma experiência de EaD de qualidade é a que oportuniza, pontualmente, que a subjetividade do sujeito seja valorizada, que tenha espaço para ser refletida por ele próprio.

Nas palavras de Larrossa (2002)

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata de verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p. 26-27).

Em outros termos, o saber que a experiência propicia é único, intransferível e totalmente subjetivo. Por esta razão acreditamos que seja tão importante na EaD, por não se tratar de um saber linear e sim rizomático, próprio da modalidade.

A UEPG lembra que a maioria dos alunos do Curso já está atuando, já são professores e conta que percebe que eles possuem defasagem de conteúdos quando iniciam o Curso. Acredita que esta defasagem seja reflexo da qualidade da educação básica. **O curso de EaD ou o curso de Pedagogia, de forma geral, tem que dar esta fundamentação para o professor desenvolver melhor a sua profissão, para suprir as deficiências e lacunas que possui.**

A coordenadora faz uma distinção em relação às modalidades no que se refere a aproveitamento dos alunos: **os cursos tem diferença em relação aos indicadores de qualidade. Eu não posso esperar que uma turma de trinta que eu tenho para dar aula no presencial, tenha o mesmo índice de aproveitamento de uma turma de seiscentos que eu tenho na plataforma, com situações de vida diferenciadas. Tem um aluno que mora no centro da cidade e outro que**

mora numa ilha, que tem que pagar barco para vir para o polo a cada quinze dias. Então tem estas diferenças de desenvolvimento.

Este depoimento nos faz refletir a respeito das representações expressas acerca de cada uma das modalidades, as quais encontramos recorrentemente no senso comum. Acreditamos que as dificuldades individuais sejam próprias de adultos que se dispõem a estudar e, por esta razão, precisam ultrapassar limites, enfrentar desafios e isto, independe da modalidade.

A UAB implementou a Educação a Distância com o intuito de possibilitar uma educação superior de qualidade para pessoas que desejavam e necessitavam dessa formação e não tinham acesso facilitado. Então, mesmo que enfrentem dificuldades de acesso físico, eventualmente, cremos que o indicador de qualidade do Curso não pode ser dependente desta condição.

A mesma interlocutora acrescenta que crê que qualidade dos materiais e do corpo docente possam ser apontados como indicador de uma educação de qualidade independente da modalidade.

A UNICENTRO considera que, como muitos de seus alunos já atuam na rede pública, a qualidade do curso se reflete na prática, no trabalho e produção diária. **Creio que tem qualidade quando esse aluno, lá no seu trabalho consegue repensar a sua prática, sua aula, ter uma visão mais crítica da realidade em que atua, quando supera suas dificuldades, quando supera o medo do computador. Isso pra nós já é indicador que o curso está alcançando algum objetivo.** Mas pondera que é no momento do estágio e da profissionalização que esta questão tende a ficar mais visível.

Reflete, ainda, que o Curso em que atua **exige bastante do aluno. Está para ser reconhecido este ano e eu sinto que o professor - e eu também - queremos mostrar que a coisa é séria, até porque não fomos atuar com os braços abertos para a EaD e eu digo isso com muita franqueza. Eu não dizia 'ai que delícia trabalhar com EaD', fomos porque não tinha outro jeito, porque não tinha ninguém disponível, ninguém estudando, ninguém lendo muito sobre o tema. Inclusive, tínhamos professores bem resistentes, achando que educação a distância não seria séria. O grupo de professores foi levado a trabalhar por pressão e o que pensamos foi: 'já que fomos, esses alunos que nos aguardem, se eles estão pensando que é facilitação, eles vão se enganar. Isto, de fato, não sei responder se foi positivo ou negativo, eu não tenho uma avaliação,**

ainda. Alguns professores exigiram muito, alguns mais que no presencial, por ser contra a EaD.

Além da ausência de avaliação processual, percebe-se a resistência do grupo de professores em relação à modalidade a distância e o quanto o preconceito e a falta de clareza sobre a estrutura e natureza da modalidade se manifesta no planejamento e proposição das aulas. Será que dificultar ou possuir um nível de exigência elevado garante que a qualidade esteja presente no curso? Garante um aprendizado significativo ao estudante? Que concepção de qualidade permeia a compreensão dos professores?

A facilidade econômica também foi mencionada pela interlocutora. **Hoje temos professores que vão para a EaD pela bolsa. Eram contra, mas agora como tem bolsa acabam indo trabalhar na modalidade. Entretanto, nem sempre não fazem um trabalho legal.** Ou seja, o fator financeiro tem um peso considerável na opção por atuar na modalidade. Sabemos que esta situação não é exclusiva desta Instituição e nem da modalidade EaD. Mas seria uma escolha que implica em uma interferência negativa na qualidade dos cursos ofertados? Que tipo de regulamentação seria necessária para atender satisfatoriamente esta questão e minimizar seus efeitos? Poderia a qualidade do Curso mobilizar estes docentes para seus reais objetivos?

A UEM argumenta que existem mecanismos institucionalizados para atestar qualidade e cita o ENADE² como exemplo. Entretanto, reflete que estes mecanismos dizem respeito a uma etapa da formação e não à repercussão na prática profissional.

Acredito que tendemos a comprovar só com o tempo. Penso que não seja possível medir a diferença de uma formação no ensino presencial e na EaD. Só com o tempo, quando eles estiverem atuando, se isso representar melhoria do ponto de vista dos gestores, da escola, do município ou do estado. Perceber que houve uma melhoria na educação. Acho que aí a gente acertou. Agora, se não houve ou ficou igual ou piorou, teremos de rever nosso trabalho.

Nosso interlocutores apontam fortemente que a transformação nas práticas pedagógicas do estudante/professor vem em primeiro lugar, sendo fomentadas pela reflexão e desenvolvimento crítico dos sujeitos ao longo da formação. Também foi

² Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

mencionada, a qualidade do corpo docente e dos materiais disponibilizados como fatores de qualidade.

Em outros termos, parece que há interligação dos aspectos, pois para que uma formação oportunize a criticidade e a reflexão, é importante que esteja respaldada por uma equipe de profissionais e materiais de alto nível, capaz de tocar o sujeito a ponto de transformar suas práticas e, por consequência, seu entorno.

10.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE E ONDE APRENDEM OS PROFESSORES?

Consideramos importante compreender como os processos pedagógicos são desenvolvidos nos cursos pesquisados. Por esta razão solicitamos aos entrevistados que nos relatassem quais são as práticas pedagógicas mais recorrentes no Curso que coordenam.

A coordenação UFPR contou-nos que existe a disciplina de Práticas de Projetos onde há a tentativa de promover encontros presenciais diferenciados, como por exemplo, o trabalho por projetos elaborados pelos estudantes, em que pesquisam a demanda e os temas que gostariam de discutir.

Entretanto, argumenta a entrevistada, **a maioria do que vemos é que os professores ainda tem práticas de dar aula- dar mesmo, não é trabalhar, construir – tem professor que chega a trabalhar sentado.**

Nesses e outros casos, relata que **é preciso refletir com o professor e pedir para que reveja suas concepções, pois são exercícios e questionários, muitas vezes, sem sentido, que não proporcionam a produção de conhecimento.**

Chama a atenção para a responsabilidade das que as práticas pedagógicas no curso em EaD, **porque se você usa na EaD as mesmas práticas que você usa na presencial, não faz sentido.**

Mesmo a coordenação reconhecendo a necessidade de reflexão e mudanças sobre as práticas, é interessante observar que as práticas mencionadas são as dos momentos presenciais, ou seja, talvez o que esteja em jogo seja a necessidade de ampliação da compreensão da natureza da EaD por parte de quem propõe as atividades, para que sejam oportunizados momentos de aprendizado significativo a serem vividos na modalidade.

A entrevistada da UEPG acredita que as práticas pedagógicas dependem muito da disciplina e de seu caráter. Conta-nos que as mais recorrentes são envio de tarefas, de arquivos, tanto individuais como em grupo. Porém, esclarece que o grupo não funciona dentro da plataforma, pois o aluno desenvolve a atividade fora e só então posta no ambiente virtual de aprendizagem. Observamos que o *webfólio* é mencionado no PP, mas não citado pela interlocutora.

No início das disciplinas – acho que por insegurança mesmo – os professores colocavam mais questionários, mais fóruns e, se formos observar, do terceiro ano para cá tem fórum, envio da atividade, que é produção do aluno, que envolve inclusive estudos de caso que eles precisam resolver.

Relata, também, a existência de atividades das disciplinas práticas em que os alunos precisam ir à escola. Tais atividades envolvem observação, coleta de dados e, posteriormente, os resultados são postados no ambiente virtual de aprendizagem ou as experiências são socializadas no seminário ao final de cada semestre. Complementa dizendo que **depende muito da característica de cada professor e do que o módulo está pedindo.**

Na UNICENTRO a coordenadora conta que as disciplinas são desenvolvidas na plataforma, e diz: **eu sinto que do primeiro para o segundo ano, onde nós estamos, há, sim, uma melhora, um crescimento mais do professor, ele tem usado mais a ferramenta do ambiente virtual de aprendizagem, então sinto que é um ganho para nós.**

Novamente a questão do aprendizado docente na prática está presente na fala dos coordenadores. Acreditamos como Pereira e Pinto (2010) que na EaD, com o advento das TIC, são necessárias estratégias pedagógicas específicas, que desenvolvam novos propósitos de aprendizagem, sem fórmulas prontas e, para tanto, não é mais possível levar adiante uma modalidade inovadora espelhando-a em outra distinta da sua natureza.

Sobre as práticas desenvolvidas, a interlocutora enumera ainda as *webconferências* que acontecem desde o primeiro ano, tendo, em média, duas em tempo real, em que o aluno tem oportunidade de acompanhar e participar em tempo real. Aponta, também, as vídeo aulas. **Uma prática pedagógica interessante, que começou este ano, em que o professor grava uma aula de cinco minutos que fica disponível no *moodle* desde a primeira semana. Nela o professor apresenta a disciplina e depois tem vídeos de vinte minutos em que ele faz**

uma síntese do conteúdo, também disponível no *moodle*. Fora isto, as disciplinas são desenvolvidas semanalmente conforme o conteúdo do professor. Ele tem liberdade de organizar da forma que considera melhor.

Em relação às práticas pedagógicas avaliativas desta Instituição, o PP prevê que o *aluno seja avaliado por meio de produção de texto - 25% da nota final da disciplina; questões objetivas -15% da nota final da disciplina; fórum - 10% da nota final da disciplina; chat-a participação no chat ou bate-papo é opcional; avaliação presencial - 50% da nota.*

Chama a atenção perceber que um curso na modalidade a distância estipula 50% da nota em uma avaliação presencial. Tal fato não representaria uma contradição, ou um demérito à modalidade? Se a maior parte do Curso é realizada a distância, por que pesos iguais nas avaliações presenciais e a distância?

A coordenadora ainda trouxe a questão das dificuldades encontradas, muitas vezes, na comunicação. **A gente toma o cuidado de sempre tratar com o professor estas questões da prática pedagógica, mas não é fácil lidar com o encaminhamento pedagógico de colegas no ensino superior. É muito complexo, porque geralmente pensam que estão prontos. Temos caso de uma professora pesquisadora excelente, mas quando vai para a plataforma dá dez textos em uma semana como faz isso no presencial. Só que o nosso aluno de educação a distância tem um perfil diferenciado e temos que atender a essa diversidade. Então procuramos fazer reuniões pedagógicas para minimizar as arestas.**

A percepção da Coordenação de que há necessidade de formação específica para atuar na EaD, como vimos, não é o suficiente para sensibilizar o corpo docente a realizá-la. E, certamente essa resistência afeta tanto as práticas ofertadas como na qualidade dos processos e da interação.

Na UEM, as práticas se limitam ao que o sistema *moodle* oferece. O coordenador cita o fórum da disciplina, o *chat*, a possibilidade de correção das atividades, sejam individuais ou em grupo e esclarece que a entrega se dá através do ambiente virtual. Enfatiza crer que todas as práticas devem pressupor o instrumento, porque o professor está longe do aluno. Lembra, ainda, a existência de algumas experiências em que são aliados o conteúdo das disciplinas com o estágio.

Neste caso, são vividas no ambiente presencial físico e apenas o registro se dá no ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, fica compreendido que as práticas recorrentes nos Cursos pesquisados se dividem entre as presenciais e as disponibilizadas pelo ambiente virtual *moodle*, com tendência acentuada à valoração das práticas presenciais em detrimento às do ambiente virtual.

Percebemos a urgência de formação específica para os que propõe tais práticas, pois, de acordo com o que levantamos, na medida em que os docentes vão se familiarizando com o ambiente virtual e com as possibilidades que este oferta, suas práticas são transformadas e as atividades propostas tendem a ficar mais diversificadas. Ou seja, a qualidade das práticas ofertadas refletem o nível de formação e imersão do docente com a modalidade.

A ausência e/ou resistência à formação específica para atuação na modalidade, além de gerar insegurança e receio na proposição de atividades, pode inibir as possibilidades de crescimento mútuo e interativo. Sem dúvida, o preparo docente adequado potencializa a qualidade dos processos ensino e aprendizagem na EaD.

Observamos, ainda, que nenhum dos Cursos afirmou utilizar atividades que oportunizem ao estudante relacionar o conteúdo com suas trajetórias de vida, como, por exemplo, mapas conceituais, representações gráficas, memoriais, diários de aprendizagem ou webfólio. Essas seriam estratégias que possibilitariam aos alunos uma reflexão mais sistematizada de suas experiências.

De acordo com Almeida (2010),

a experiência envolve o fazer e o refletir sobre o fazer, podendo levar à tomada de consciência sobre o significado da experiência na própria caminhada de aprendizagem, em um processo de interaprendizagem e produção colaborativa de conhecimento que envolve alunos e professores, as relações que estabelecem entre si e com os demais elementos presentes e tudo que executam (p.98).

As atividades pontuadas pelos coordenadores, em geral, se referem à apresentação de tarefas, fóruns, chats e *webconferências* relacionadas principalmente ao conteúdo, o que pode limitar as possibilidades reflexivas.

Quando se tratou de atividades coletivas, as que foram mencionadas se realizaram presencialmente, embora haja possibilidades e ferramentas para que

possam ser vividas no ambiente virtual também. Reforçando o já abordado anteriormente, tudo indica que as práticas docentes sejam reflexo da formação ou da não-formação que induz à reprodução do ensino presencial físico.

10.6 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO: CONSTRUINDO O DIÁLOGO

Um dos principais focos mobilizadores desta investigação refere-se à Mediação Pedagógica. Levou-se em conta que esta é uma das dimensões frequentemente colocada como importante na EAD, envolvendo tanto a mediação entre os sujeitos, como a mediação das tecnologias e dos conteúdos. Por esta razão, consideramos relevante ouvir os entrevistados sobre como são realizados os processos de mediação no Curso que coordenam e perceber se a mediação pedagógica tem sido objeto de discussão e reflexão formativa nos cursos pesquisados.

O PP do Curso de Pedagogia da UFPR prevê que *a organização dos materiais e dos conteúdos selecionados não devem perder de vista a abordagem da historicidade, construção e diversidade e estes devem estar ligados diretamente com prática dos professores, pois geralmente o aluno estudará sozinho, portanto o conteúdo deve ser mediatizado pela prática* (p. 57, grifo nosso).

A professora entrevistada reafirma o que preconiza o PP e vai além, ao considerar que esta é uma demanda que os ocupa o tempo todo. **A nossa preocupação é sobre que tipo de discurso passa pelo nosso tutor, qual é a fala do tutor, via sala de aula nos encontros presenciais. Que fala existe no material didático? Muitas vezes há uma incoerência, pois o material didático é elaborado por outros. Há os que não querem ser professores formadores, só conteudistas. Isso é o cúmulo, pois como será feita a avaliação da interação do aluno ligando-se ao material, o que foi dito em sala de aula e com as orientações dadas pelo professor?**

Reconhece que, **por vezes, o professor tem uma fala e o módulo tem outra. Imagina como o aluno fica perdido, ainda mais a distância. Quando esbarramos num problema destes, é complicado... A sorte é que não é com todos.**

Conta que é prática solicitar que os tutores, tanto presencias quanto a distância assistam a aula junto com os alunos, na intenção de que fiquem claras as

orientações do professor e, também, para auxiliar a superar algumas deficiências em relação à aula presencial ou, no material instrucional. Avalia, ainda, que, em outras vezes, a aula poderia ser muito boa, mas o material deixava à desejar. Quando isso acontece, reúnem-se com o professor e reformulam as atividades que estão no módulo.

O que podemos observar nesse depoimento é que não existe o hábito do professor formador orientar o tutor quanto à forma como a atividade deverá ser desenvolvida, embora, de acordo com o PP recaia sobre este o papel de mediador principal. Talvez esteja aí uma questão importante que dificulta a articulação entre o planejado e o vivido.

Creemos que o afinamento de intenções e ações seja imprescindível para o sucesso do processo. Até onde pudemos perceber, a comunicação entre os sujeitos parece não acontecer em todos os níveis, ou seja, fica centralizada na figura do coordenador e, sendo assim, o que se tem é um trabalho que exige vários profissionais que trabalham para um mesmo fim, porém de maneira desconectada, longe da lógica da polidocência, que exige afinamento de intenções e ações.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o PP explicita que a mediação está articulada em vários níveis. O planejamento se dá contando com uma equipe multidisciplinar que atua na implantação e implementação do Curso e *é composta de docentes da área específica, de pedagogos (especialistas, mestres e doutores), bacharéis em informática, engenheiros eletrônicos, técnicos em informática, web design, administrador financeiro, secretários, digitadores, estagiários, editor, diagramadores, ilustradores, revisores de língua portuguesa (docentes), profissionais de artes gráficas e outros*. Tal equipe conta com a participação de cinquenta e cinco colaboradores que atuam nos projetos de EaD da Instituição.

Também integram esta equipe profissionais que não fazem parte do quadro de servidores da UEPG, mas que acumulam relevantes saberes e experiência em EaD e em áreas correlatas, que são contratados para tarefas específicas conforme o projeto exigir.

A Coordenadora da UEPG conta que há reuniões entre professor e tutores a cada início de disciplina. O professor responsável pelo conteúdo da disciplina, durante o desenvolvimento da mesma, realiza *webconferências* e, ainda, oficinas de avaliação com os tutores, uma vez que são eles que acompanham a disciplina. Existe a oficina de correção das avaliações.

Com os tutores a coordenação realiza encontros para discutir como está o andamento do curso, identificando os alunos que estão com alguma dificuldade e procurando informações de como está o desenvolvimento das disciplinas. Existem, ainda, os grupos na internet que promovem a troca de e-mails diários e a própria plataforma.

Com os professores autores são realizadas reuniões regulares de elaboração de material didático, em que, frequentemente, a equipe de suporte propõe algumas oficinas.

Com os alunos são realizadas visitas aos polos para que eles tenham a oportunidade de, também, se manifestarem como percebem o andamento do Curso, seus anseios e dificuldades.

Para melhor compreender, cremos importante resgatar objetivamente as diferentes interações e seus sujeitos previstas na mediação. Professor – tutor; coordenador – tutor; suporte – professor – coordenador; coordenador – alunos; tutor-alunos; professor-alunos.

Vale trazer, de forma sucinta, o que está disposto no PP do Curso. Elaboramos um quadro na tentativa de facilitar a visualização e compreensão dos atores e suas atribuições (QUADRO 2).

Quadro 2 – Atribuição dos atores no processo de formação em EaD

Coordenador de Curso	Responsável pela qualidade científica e didático-pedagógica do curso.
Coordenador de Tutoria	Desenvolve um trabalho de orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho dos tutores.
Coordenador de estágio	Responsável pela orientação do projeto de estágio, bem como pelo seu acompanhamento e avaliação.
Docente pesquisador/autor	Responsável pela produção do livro didático de cada disciplina.
Docente pesquisador/formador	Mediador do processo educacional; planeja e ministra as videoconferências; orienta a organização de seminários; produz material didático audiovisual e material on line, orienta as atividades práticas do curso; planeja e corrige as verificações de aprendizagem, com o intuito de identificar se os objetivos da disciplina estão sendo alcançados. Além

	disso, dá feed back para o professor autor sobre a qualidade do material escrito, a partir dos depoimentos dos estudantes e colabora no acompanhamento/ diagnóstico / avaliação do curso, com vistas a subsidiar o processo de construção do conhecimento.
Docente pesquisador/orientador de TCC	Acompanha o estudante a partir da escolha do tema a ser pesquisado.
Tutor on-line	Mantém conexão via Internet com os estudantes, sanando suas dúvidas quanto ao conteúdo e desenvolvimento das disciplinas.
Tutor Presencial	Responsável pelos estudantes nos polos municipais de apoio presencial.
Monitor	Acompanha o acesso dos estudantes à Internet, verificando a frequência e o tipo de acesso, auxilia na avaliação quando solicitado.
Secretária	Responsável pela correspondência, e-mails, malotes, ligações telefônicas, envia fax, elabora ofícios, encaminha materiais para os polos. Mantém contato permanente com a coordenação dos polos presenciais, auxiliando-a nas dificuldades encontradas.

Fonte: Adaptado do PP da UEPG

Nesse sentido, é possível inferir que existe um planejamento para que os sujeitos interajam em diferentes níveis e que a mediação flua entre eles, sem estar centralizada em apenas um sujeito. A mediação precisa acontecer em diferentes níveis.

Na UNICENTRO, há a tentativa de mediação professor/aluno, porém, conforme a Coordenadora, esta questão tem aparecido no Curso apenas no momento da avaliação. **Quando aparece problema na avaliação, vamos investigar e discutir com o professor o processo de andamento daquela disciplina desde o início, como se deu a mediação dele com os alunos. Mas, embora seja uma preocupação e esteja contemplado no projeto do Curso, não estamos conseguindo chegar neste ponto.**

Sobre o acompanhamento da coordenação ao trabalho docente conta que apenas nas situações que há contestação de uma avaliação por um aluno, a

atenção é reforçada, **pois é neste caso que entro no relatório do professor para ver quantas vezes ele acionou a plataforma, porque senão eu não consigo. Não tenho tempo de ficar atendendo e verificar se o professor está entrando, sei que é uma atribuição minha, mas não dou conta de atender esta mediação cotidiana como deveria ser.**

Quer parecer que esta Instituição trabalha com dificuldade, pois, além de contar com uma equipe pequena, esta, como mencionado anteriormente, não recebeu formação específica, além de estar com sobrecarga de trabalho, atuando concomitantemente nas duas modalidades do Curso.

Pareceu-nos, também, que a própria coordenação tem dificuldades em perceber o que lhe cabe, dado o mesmo contexto de sobrecarga de trabalho. Talvez esta situação justifique o receio em intervir junto aos colegas quando há necessidade.

Conforme o PP, os materiais didáticos, são *elaborados por uma equipe multidisciplinar de docentes, que atuam no curso, e serão basicamente compostos por livros textos, guias de estudos, livros de apoio didático, e-books, vídeos-aulas, webconferência e aulas presenciais.*

Os livros servirão para facilitar o aprendizado do aluno, na intenção de favorecer o desenvolvimento dos conteúdos programáticos essenciais e a instrumentalização do processo ação-reflexão.

Sobre a mediação do tutor, o texto do PP compreende que é função fundamental deste sujeito *estimular, motivar e orientar o estudante para acreditar na sua capacidade de organizar a atividade acadêmica e autoaprendizagem, oferecendo suporte necessário, para que este possa superar os problemas que forem encontrados em seu percurso, tanto no que diz respeito à compreensão dos temas específicos em estudo quanto na adaptação a essa modalidade de ensino.*

O PP também prevê que seja função do tutor *promover dinâmicas que favoreçam o entendimento dos conteúdos ministrados, além de detectar as dificuldades e necessidades dos alunos, de onde advêm as propostas que chegam aos docentes e à coordenação pedagógica do curso e que servirão de base para as reformulações dos materiais e técnicas, buscando adequar a modalidade à realidade na qual ela está sendo inserida.*

Pelo que é possível compreender, recai sobre o tutor a principal

responsabilidade de mediar o processo, sendo o canal de comunicação entre os estudantes e os materiais; os estudantes e os docentes; os estudantes e a coordenação. Neste caso, então, a mediação estaria centralizada na figura do tutor.

Cabem muitas reflexões sobre esta realidade. Estaria o tutor recebendo formação e respaldo adequado para desempenhar atividade de tal dimensão? Teria ele condições de corresponder ao que é esperado? Sua formação daria conta de abranger e desenvolver a compreensão da amplitude das ações esperadas?

Na UEM, de acordo com o coordenador, o tema da mediação sempre é discutido. **Falar de mediação pedagógica na EaD é falar do tutor a distância, uma vez que é ele que está com o aluno, na ponta, virtualmente. Então sempre damos amparo, discutimos, avaliamos, reavaliamos. Levamos em consideração não só o ator que promove a mediação, mas como ela deve ser encaminhada.**

Explica que existem dois ambientes no *moodle*: um é o que o aluno participa e nele, nos fóruns da disciplina, quem acompanha os alunos são os tutores a distância. Neste ambiente é realizada a mediação do ensino e da aprendizagem. O outro ambiente é o espaço em que os professores conversam com os tutores e onde os tutores esclarecem suas dúvidas com os professores. A recomendação da coordenação é que os professores acompanhem a mediação entre tutores e alunos para que seja possível intervir quando necessário. Existe a preocupação de que o professor não se desresponsabilize pela disciplina, mas mantenha-se articulado com o trabalho de formação.

Nessa Instituição, embora quem assuma principalmente a mediação seja o tutor, ela não é centralizada neste sujeito, pois as ações são orientadas e acordadas pelo e com o professor. Revela que se trata de uma mediação compartilhada, em que as práticas estão afinadas antes de serem postas em ação.

Ao ouvir os interlocutores e verificarmos os PP disponibilizados, entendemos que estamos diante de quatro modelos distintos de mediação pedagógica em EaD. A mediação centralizada no coordenador do curso; a que atinge vários níveis e atravessa todos os sujeitos envolvidos; a mediação centralizada no tutor como figura principal e canal de comunicação entre os outros sujeitos e, ainda a compartilhada entre professor e tutor.

Quer parecer que a Instituição que melhor está organizada nos processos de mediação seja a que atinge os vários níveis de mediação, pois prevê espaços diversos de troca, orientação, socialização, interação, planejamento e avaliação. Resta saber se tais espaços abertos são utilizados em toda potencialidade.

10.7 É PRECISO FORMAR DOCENTES PARA A EAD?

Por considerarmos a importância da formação docente para uma mediação pedagógica efetiva, interessou-nos compreender os processos relacionados à seleção dos docentes. Precisávamos compreender se as Instituições preveem seleção especial para os docentes que atuam em EAD e se, na opinião das coordenações, isso seria desejável. Também pareceu importante desvelar que requisitos seriam principais nesse processo e se essa experiência vem sendo aplicada nos Cursos que coordenam. Existem outros critérios de seleção dos docentes? Ou alguma exigência quanto à formação específica para a EaD na seleção?

A coordenadora da UFPR informou que, na seleção docente, todo o conteúdo do concurso é voltado para a EaD. Leva-se em conta a modalidade, como a questão da didática, do ensino e da aprendizagem, da avaliação, da produção dos materiais, enfim, todos os pontos vinculados com a educação a distância, uma vez que se trata de uma vaga específica para a educação a distância.

Contou-nos, ainda, que a seleção dos tutores também acontece via processo seletivo e que é priorizada a experiência que o professor candidato já possui na EaD. Também é observado se o mesmo tem produção de material na área elaborado ou se apenas participa da seleção por perceber uma oportunidade de trabalho na abertura de vaga.

Relata que a Instituição já conta com cinco vagas de professores decorrentes da UAB, preenchidas para atuar na Educação a Distância. Entretanto, chama atenção para o fato que, ao assumir no Departamento essa condição não é exclusiva e o professor é disputado para atuar em atividades diversas no ensino presencial também. **A briga aqui é que falta professor para o presencial e o que acontece? Atende-se o presencial e como a EaD tem a bolsa, tem a remuneração, tem o fomento da UAB e é aos sábados, ou seja, nos finais de semana, eles atuam com compromisso na presencial e, também, na EaD.**

Belloni (2010), nos auxilia a refletir sobre esta questão ao afirmar que uma das soluções seria a integração da EaD nas atividades regulares das universidades, ao invés de relegá-la à uma atividade marginal, desvalorizada e nem sempre bem remunerada. A autora argumenta que

tal como funciona hoje, a remuneração do professor universitário para fazer EaD é ilusória (aumenta sua carga horária, fazendo-o trabalhar nas horas “vagas”), contraproducente para o ensino oferecido (rebaixa a qualidade) e para a instituição (coloca problemas de gestão). Tal remuneração deveria ser considerada como uma bolsa de estudos para aqueles que quiserem *aprender* fazendo, porém seu trabalho docente tem que ser considerado como trabalho docente que é, no mesmo nível do presencial. Talvez esse seja um dos pontos mais problemáticos da UAB: a precarização do trabalho docente em todos os níveis, dos professores docentes e dos professores estudantes (p.259).

A interlocutora continua relatando que: **a carga horária da EaD nunca contou e, até hoje não conta, para a carga docente de trabalho. Não é colocado no nosso plano de trabalho - PIT³, não é colocado quando vai fazer a progressão, não é contabilizado, EaD não conta. A EaD ainda não é institucionalizada por ser considerada uma subcategoria de educação.**

Entretanto, consta no PP do Curso que *em meados de setembro de 1998, através da Portaria nº 270/98 da Reitoria foi criada Comissão Intersetorial encarregada de elaborar uma pré-proposta de criação de um núcleo de educação a distância na Universidade. Em 28 de janeiro de 1999, o Conselho Universitário aprovou por unanimidade a institucionalização da EaD na UFPR, mediante a criação de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD) que promoverá a divulgação, o debate, o ensino e a pesquisa na modalidade de EaD* (p. 05, grifo nosso).

Assim, quer parecer que a não institucionalização da EaD mencionada pela coordenadora se refere à pouca legitimidade conferida à modalidade pelos seus pares e, talvez até, pela própria Instituição, embora reconhecida oficialmente pela mesma. A modalidade fica relegada ao segundo plano, mesmo com vagas específicas, enquanto os docentes atuam na EaD concomitantemente com o curso presencial físico, gerando sobrecarga e, muitas vezes, desconforto.

NA UEPG, a realidade é distinta. Não existe seleção específica de professores para atuarem na EaD. **A regra é que os professores que atuam no presencial, atuem também na EaD. É uma regra para todos, embora não seja**

³ Plano Individual de Trabalho.

obrigatória, porque acontece de ter professores que não querem trabalhar na EaD. Mas a grande maioria atua nos dois.

Para a seleção docente, de acordo com a coordenação do Curso, é seguida a orientação da CAPES, todos os professores necessitam ter realizado mestrado, assim como os tutores precisam ter cursado pós-graduação ou especialização.

Na UNICENTRO, assim como na UEPG, não existe seleção específica de professores para atuar na EaD, os docentes atuantes são professores do departamento de pedagogia, do Curso presencial físico.

A entrevistada lembra que o critério da Coordenação Geral da Instituição é que seja, preferencialmente, um professor efetivo, pois nenhum dos docentes é da área da educação a distância. Entretanto, considera que a necessidade de seleção específica para a modalidade deva ser considerada, mas que ainda não possui clareza neste sentido. **Ao mesmo tempo acho problemático ninguém ser desta área, porque vivemos no ensaio e erro. Por outro lado, sinto que a política pública está investindo em quem quer se dedicar à EaD; só que hoje no meu departamento, ninguém quer.**

A Resolução de nº49, de 10 de setembro de 2009, confirma o que diz a interlocutora, pois estabelece orientações e diretrizes nesse sentido ao prever apoio financeiro às IE que participam da UAB:

Art. 1º Estabelecer os critérios e os procedimentos para a participação de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) na implementação do Sistema UAB, mediante assistência financeira para elaboração de projetos no âmbito do ensino superior na modalidade de educação à distância.

§1º - O Sistema UAB prevê o financiamento das seguintes ações:

I - acompanhamento, produção e desenvolvimento do design institucional do material didático para a modalidade a distância (EaD);

II - capacitação de professores, tutores, gestores, técnicos e todos os profissionais envolvidos na oferta de cursos do Sistema para a gestão da educação à distância.

§2º - O Sistema UAB será desenvolvido em regime de colaboração da União com entes federativos, bem como a partir da articulação entre as instituições públicas que ministram ensino de nível superior e os estabelecimentos de apoio presencial, denominados polos.

Art. 2º O Sistema UAB viabilizará cursos de formação inicial e continuada, bem como a participação de professores e técnicos das IPES em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais.

Em relação à formação da tutoria que assiste aos alunos da EaD da UNICENTRO, há a exigência de serem todos pedagogos e, além disto, ser especialista *latu senso* ou professor da educação básica. Entretanto, nossa

interlocutora pondera que atualmente há uma normativa nova da CAPES que está exigindo mestrado ou atuação na educação básica.

Sobre este assunto, o PP dispõe que os *tutores serão ex-alunos de Graduação com Licenciatura Plena em Pedagogia. Os critérios para a seleção dos tutores serão estabelecidos pela equipe multidisciplinar, considerando a análise do curriculum dos candidatos, bem como prova de conhecimentos gerais e de informática e entrevista.*

Na UEM, a EaD é institucionalizada e não existe seleção específica para atuação na EaD. A coordenação do Curso relata que quando há necessidade de professores, é encaminhada uma solicitação para o departamento e este indica nomes de professores, os quais ficam livres para aceitar ou não. Caso não haja aceite, o departamento indica outros nomes.

Os nossos professores são qualificados, os tutores também. Os professores são os mesmos da modalidade presencial física, não temos professores exclusivos para a educação a distância, não temos as vagas que as federais ganharam para concurso UAB.

O entrevistado reflete que **não são todos os professores que estão capacitados ou com vontade para atuar em EaD, não são todos que tem este perfil. Penso que os professores que forem trabalhar na EaD deveriam receber uma formação.**

Como vimos, políticas existem para a formação, o que está faltando é mobilização institucional e interesse docente.

Para a seleção de tutores na UEM, os candidatos à tutoria passam por um processo de prova de informática, entrevista e depois são capacitados no *moodle* e em todas as disciplinas. Para o tutor a distância é valorizada mais a formação do que a experiência. O que possui formação em EaD leva vantagem na seleção, mas, mesmo sendo aprovado, passará pela capacitação prevista.

No quadro a seguir (QUADRO 3) procuramos tornar mais evidentes as proximidades e distanciamentos sobre o recrutamento docente na EaD em cada Instituição:

Quadro 3 – Seleção e Recrutamento do Pessoal que atua em EaD

UFPR	UEPG	UNICENTRO	UEM
Há vaga específica para docente na EaD, sendo valorizada a experiência e a produção de material.	Não existe seleção específica para professor, são os mesmos do presencial.	Não existe seleção específica, mas crê na necessidade.	Não existe seleção específica para professores, embora considere a necessidade de formação específica para atuar na EaD.
Valoriza-se e Exige-se que os tutores possuam formação na área de atuação.	Exigência de mestrado para a docência; Exigência de pós ou especialização para os tutores.	Para os tutores há a exigência de formação em pedagogia e especialização.	Os docentes são os mesmos do presencial físico.
É institucionalizada, com seleção própria.	É institucionalizada.	Não é institucionalizada.	É institucionalizada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Num exercício de síntese, é possível observar que a institucionalização da EaD nem sempre é garantia para que a modalidade seja desenvolvida com estrutura específica, pois, nos casos pesquisados, os professores que atuam na modalidade também atuam no presencial físico, muitas vezes, gerando sobrecarga de trabalho e sem priorizar a EaD;

- Embora considerem importante a formação específica para atuar na modalidade, esta condição não tem sido contemplada no processo seletivo docente das Instituições. Inclusive porque não é uma exigência nem mesmo do próprio MEC, como se pode conferir na RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009. Essa legislação estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta.

III – DO PAGAMENTO DE BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTAS BENEFÍCIO

Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores:

I - Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. [...]

II - Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. [...]

III - Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. [...]

IV - Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. [...]

V - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1(um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. [...]

VI - Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial.[...]

Assim, vemos que a exigência para atuar na modalidade a distância refere-se à experiência de três anos no ensino presencial físico superior para professores e coordenadores e de um ano para tutores. Não há menção à necessidade de formação específica obrigatória.

Esta questão nos faz refletir que uma vez que o próprio MEC não faz a exigência de formação específica, embora a fomenta através da implementação de políticas, não é de se espantar a baixa procura docente para tal especificidade. A valorização da formação, alicerçada na compreensão de sua necessidade, qualificaria o trabalho e daria ao mesmo um reconhecimento institucional, no campo profissional e carreira docente. Estas condições denotariam a importância da EaD no cenário nacional e acumularia prestígio aos profissionais da área.

Parece que nas Instituições as exigências para seleção dos tutores é mais criteriosa do que a seleção docente. O motivo desta situação seria a valorização do papel do tutor diante do processo? Ou pode-se pensar que o professor teria mais facilidade para atuar na modalidade porque, de alguma forma, já passou pelo processo formativo não pesando a modalidade em que foi realizado e/ou focado?

10.8 AS INSTITUIÇÕES E OS LUGARES DE FORMAÇÃO

Foi importante, para este estudo, compreender se existem iniciativas institucionais referentes à formação continuada dos docentes para a modalidade a distância. Para tanto, solicitamos aos interlocutores que relatassem a experiência que participam e apontassem se localizam as emergências que a formação continuada deve dar conta.

Versa o texto do PP da UFPR que o tutor deve participar de uma educação continuada em EaD, para ter familiaridade e aprofundamento na modalidade. *O corpo de tutores deverá ser capacitado pelo NEAD - UFPR, para que possa exercer com competência e compromisso sua função de orientador do estudo e da aprendizagem dos alunos; de apoio psicossocial ao aluno; de orientador de materiais e formas de mediação; de pesquisador de teorias e metodologias de ensino-aprendizagem; de organizador da qualidade comunicacional e de avaliador da e na modalidade de EaD para redimensionar o processo de tutoria.*

Ainda de acordo com o PP, a Universidade deve oferecer cursos de extensão em EAD como: Curso de Capacitação de Tutores; Mídias na Educação; Micronutrientes como Ferramenta de Aumento de Produtividade; Capacitação de Tutores em EaD; Produção de Material Didático para EaD; Legislação em EaD; Pedagogia de Projetos em EaD; TV Escola e os desafios de hoje – 4ª edição; Formação de Monitores para EaD.

A coordenadora da UFPR relatou que a CIPEAD ofereceu, logo na implantação da EaD, um curso de formação para elaboração de materiais, do qual também participou. **Compreendíamos que já que teríamos que orientar a confecção do material, precisaríamos nos inscrever para aprender, também. Sabe quantos professores daqui fizeram o curso? Nenhum. Ou seja, a Instituição oferece, mas os docentes não tem interesse. Sabe quem foi fazer o curso? Os tutores, os tutores aproveitaram, eles estavam aqui, eram alunos de mestrado e doutorado... Adoraram!**

Há professores dentro desta Universidade que tem que acreditar na educação a distância; quando você não acredita, não põe fé que tem qualidade... nada acontece. Tenho isto registrado, ouvindo pessoas que disseram que a qualidade da EaD não foi provada. E hoje trabalham na EaD e trabalham por fora da Instituição...Você precisa ver a campanha que fazem

aqui dentro, na sala de aula, contra a EaD e daí trabalham na EaD lá fora, ganham rios de dinheiro. É uma incoerência, e pode desqualificar o trabalho dos outros.

A indignação da interlocutora em relação a colegas do ensino presencial físico denuncia algo que tem sido recorrente. Refere-se aos docentes que passam a atuar na EaD, mesmo sem acreditar na qualidade da modalidade, sem formação específica, mas que percebem uma possibilidade financeira interessante.

A UEPG conta com um programa institucional de formação para todos os envolvidos na EaD – PAFC – Plano Anual de Formação Continuada, no qual é fomentada a discussão das questões que envolvem a modalidade. Segundo a coordenação, o Programa já está na segunda edição, com duas turmas, uma na formação continuada, iniciada ano passado, e outra iniciada no mês de março de 2012, na formação inicial. **Quem aproveita mais é o tutor, pois participa mais. O professor tem participação, mas não é total porque coincide, às vezes, com as aulas presenciais ou está viajando e acaba que ele não tem um aproveitamento de 100% dos cursos de capacitação. Mas já se percebe que há uma diferença muito grande do ano passado para este, em relação aos professores de pedagogia a participação era menor do que o número de professores que tínhamos. Digamos que antes foi 40% e este ano já foi bem melhor, já se inscreveram na formação inicial.**

Ao analisar a situação da UEPG, percebemos algumas diferenças. A equipe multidisciplinar possui atuação no processo de capacitação do pessoal envolvido no curso (docentes, tutores, funcionários e demais sujeitos) e na avaliação do desempenho desse pessoal e dos demais componentes do curso. Ainda ministra um módulo introdutório com aulas de Informática Básica e Internet àqueles alunos e tutores que desconhecem seus elementos essenciais.

De acordo com a coordenação, a EaD é institucionalizada e, sendo assim, as ações de formação continuada talvez possam representar diferença na cultura dos docentes que atuam na modalidade e na forma como encaram sua própria formação para atuar na EaD, o que pode justificar o aumento da procura por ela.

Na UNICENTRO, ressalta a coordenadora, há um congresso anual de Educação a Distância que envolve alunos, professores, comunidade e quem se interessar pelo assunto. A segunda edição aconteceu em agosto de 2012.

De acordo com a entrevistada, existem cursos ofertados frequentemente como, Novas Ferramentas do *Moodle* e algumas capacitações constantes, mas, lamenta que a procura docente é pequena.

Embora os cursos estejam disponíveis, não há exigência de realização dos mesmos. **Somos muito assoberbados de trabalho, para nós, a EaD é algo além, não conseguimos colocar no nosso plano de atividade. Eu por exemplo, tenho 40h aqui e tenho mais a EaD. Tenho as disciplinas da graduação que não diminuíram, tenho todas minhas horas de pesquisa, tenho todo o estágio e tenho toda a EaD para lidar.**

A coordenadora aponta que o grande impasse é o fato da EaD não estar institucionalizada e argumenta: **dizemos que a gente não existe. A EaD é uma universidade dentro de uma universidade, é como se tivéssemos professores clonados, pois todos os professores do departamento estão na EaD. Agora, talvez, se tivéssemos um departamento especial, não sei, talvez se eu não fosse professora do presencial e tivesse feito concurso para a EaD, talvez, aí, eu pudesse focar nesses cursos, nessa qualificação, procurar entender melhor a plataforma. Mas não tem sido assim, por uma questão de política institucional mesmo.**

Em anexo, no PP do Curso, existe o manual de formação/capacitação em EAD, para os profissionais envolvidos no curso. Trata-se de um *Projeto Permanente de Aperfeiçoamento em EAD que objetiva a realização de um processo de formação continuada para profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Para tanto, pressupõe uma metodologia que enfatize o desenvolvimento de reflexões e debates em torno dos avanços, rupturas, continuidades e discontinuidades pelo que passa esta forma de ensino e de educação, bem como pressupõe o desenvolvimento de tecnologias, ferramentas e matérias que possam ser experimentados e utilizados no desenvolvimento dos cursos de graduação, aperfeiçoamento e especialização ministrados pela UNICENTRO, por meio do seu Núcleo de Educação a Distância, apoiados pela Universidade Aberta do Brasil/CAPES/MEC.*

O Público alvo de tal projeto são *professores e tutores dos cursos ofertados pela UNICENTRO, bem como equipe de coordenação, a saber: coordenadores de cursos, coordenadores de tutoria, professores formadores, professores conteudistas, webdesign, webinstitucional, diagramador, corretores, secretários, pessoal de apoio, estagiários, entre outros – num total de 500 pessoas (sendo 100 professores, 15*

coordenadores de polo, 250 tutores presenciais, 125 tutores a distância). O Plano de Capacitação tinha previsão de implementação com início para fevereiro de 2010 e término em dezembro de 2010.

Entretanto, de acordo com a coordenação, a primeira edição só aconteceu no segundo semestre de 2011 e os participantes aderiram à formação livremente. A segunda edição foi prevista para o final do primeiro semestre de 2012 e esta, foi uma oferta por convocação, com adesão compulsória de parte de todos os sujeitos envolvidos com a EaD. Parece que a Instituição encontrou um mecanismo de submeter todos os sujeitos formadores passarem pela formação.

Como apontado, desde o início da entrevista, parece que a grande questão desta Instituição em relação à EaD, é não ter tido tempo de amadurecimento e planejamento necessários para desenvolver a modalidade com tranquilidade e segurança. A própria coordenação reconhece o despreparo e fragilidade de formação e saberes referentes à natureza da modalidade. Será que o preço que está sendo pago para atender o edital e não perder o financiamento federal tem valido a pena? Quando colocado na balança, o que estará pesando mais? A formação ofertada aos estudantes não corre o risco de ter sua qualidade colocada em risco em detrimento de um financiamento? Por outro lado, será que a experiência inicial trará as condições de ações mais qualificadas?

Na UEM existem várias iniciativas, incluindo cursos de capacitação em andamento para professores e para tutores, presenciais e a distância. De acordo com a coordenação, para os tutores é obrigatória, para os professores não. **A adesão dos professores é de média para baixa, É que professor universitário é muito arrogante, acha que não precisa aprender nada. Claro que temos raras exceções, mas as exceções só confirmam a regra. Agora, para aqueles que partem do princípio que para atuar na EaD precisa certos saberes que não possuem, são ofertado momentos institucionais de formação como cursos de capacitação, reuniões, assessorias. Existe incentivo, mas não é a totalidade que busca.**

Nessa questão cabe refletir o que parece ser uma recorrência entre as instituições pesquisadas. A formação apenas é compulsória para a tutoria, salvo exceção recente na UNICENTRO. Ou seja, os professores, sejam formadores ou conteudistas, caso não o desejem, não há obrigatoriedade de uma formação específica para atuar ou planejar práticas pedagógicas voltadas para a EaD.

Mais de uma Instituição ouvida menciona a resistência dos docentes à formação específica para a EaD e certa presunção por considerarem 'já estarem prontos'. Talvez o preconceito e o desprestígio dessa atividade estejam contribuindo para essa resistência.

Creemos que seja o caso de dar mais atenção a esta questão. É certo que há relevância na formação dos tutores, mas e quanto à formação docente? Os tutores estão fundamentados e recebem formação suficiente para desempenhar seu próprio papel e, ainda, resgatar o que o docente não prevê em seu planejamento? Não deveriam estar com intenções e ações afinadas? Como o tutor poderá potencializar atividades na EaD que não foram planejadas tendo em vista esta modalidade? Não é de se considerar que a formação específica e continuada para a Educação a Distância seja também obrigatória para todo e qualquer docente que pretende atuar ou atua na modalidade? Sabemos que as políticas de formação de professores da UAB, embora prevejam e fomentem a formação específica para EaD, não tem conseguido sensibilizar os docentes à realiza-la. Porém, acreditamos que não tenha sido suficiente e que é importante que se encontre novos meios para implementação e desenvolvimento de políticas que regulamentem a obrigatoriedade de formação para professores que atuam ou pretendem atuar na modalidade a distância.

10.9 QUERO DIZER ALGO MAIS...

Diante de todas as contribuições realizadas até então, indagamos, ainda, se os entrevistados teriam alguma outra contribuição que considerassem interessante para este estudo. Todos, de diferentes maneiras, fizeram considerações.

A coordenadora da UFPR lembrou-se do tempo em que foi aluna de Paulo Freire e destacou que **a primeira coisa que um professor de EaD precisa é ACREDITAR no seu trabalho, acreditar que pode fazer a diferença, acreditar na educação a distância, senão ele não é um professor perfeito. O segundo verbo que ele falava que nós professores tínhamos que conjugar todo dia era CONSIDERAR. Eu acredito, mas levo em consideração o que deve ser levado em consideração... Creio que é um desafio, que devemos estar aprendendo constantemente, que a formação é ao longo da vida, que ninguém está pronto e acabado, que somos seres inacabados, isso ele batia na tecla todo santo dia. O terceiro verbo, PROPOR. Preciso de sonhos, preciso me indignar, pois eu**

tenho que propor a partir de algo que me indigne. Então, tenho que propor levando em consideração e acreditando. Ou seja, é um movimento dos três verbos. Estes três verbos, para mim, deveriam fazer parte do processo de todo e qualquer professor.

Percebe-se, pelo depoimento, o quanto esta docente valoriza seu ofício e acredita que a profissionalidade seja construída a cada dia, nas alegrias, mas, principalmente, nas dificuldades e desafios superados, na experiência significada, na autopoiese diária.

A entrevistada da Universidade Estadual de Ponta Grossa reflete a questão avaliativa. **Eu acho importante se pensar um pouquinho mais a questão da avaliação, em nível nacional, pois é uma preocupação das instituições. Nós fazemos avaliação, mas como é que o MEC vai fazer a avaliação institucional? O ENADE, por exemplo, no curso presencial, temos nota 5 e esta é a nossa preocupação Como o nosso aluno EaD vai ser avaliado, será que vai baixar nossa nota? Será que vai subir nossa nota? Que critérios? Como ela será pensada? É uma questão que está começando a borbulhar internamente.**

A coordenação da UNICENTRO, em sua abordagem, refletiu sobre o impacto da educação a distância no âmbito social. Embora seja um depoimento longo, cremos que vale ser lido na íntegra.

Eu fui para EaD por acaso e, embora não me envolva muito com isso, pois não estudo, até defendo o governo por se preocupar, porque sinto que a gente ficava tão focada no nosso mundinho que não dava conta de que na nossa região, por exemplo, existem dois mil professores sem formação.

Penso que, às vezes, na universidade ficamos voltados para o próprio umbigo mesmo... Por um lado o governo nos pressiona por publicação e isso nos fecha muito. De outro lado ele abre a educação a distância e nos acorda para dizer que eu posso fazer minha pesquisa super específica, mas não posso esquecer que tem um monte de gente passando fome. Então, confesso - e não tenho vergonha alguma em dizer isso, até agradeço à educação a distância por me dar esta visão que antes não possuía.

Como disse, em nossa região tínhamos, por baixo, dois mil professores leigos, que estavam há quase vinte anos em escola pública, apenas com o magistério de formação. Mesmo sem desfazer esta formação, parece que não avançaram deste magistério. Quando ingressam no curso, vejo que eles dão

uma balança boa e isto acaba por impactar socialmente. Isso mexeu comigo e com os nossos professores aqui.

Hoje, só pela democratização do ensino público superior, a EaD abre possibilidades para quem não conseguia chegar à universidade. Eu acho que destes 239 alunos que temos hoje, poderia dizer que 80% ou até 90% são alunos sérios. Tenho muita expectativa de que estão aprendendo no Curso, que vão se tornar profissionais melhores, podendo colaborar melhor nas escolas e realidades em que atuam. Acho que quem está ficando conosco aqui é gente séria, que quer aprender e se não fosse a EaD, penso que não estariam conosco.

Formamos aqui no presencial, trinta alunos por ano e vamos formar na EaD 200, daqui há dois anos. Então, esta abertura tira um pouco o Brasil desta condição tão precária de formação no nível superior e, talvez, no futuro, a EaD saia da compensação e passe a ser um trabalho corrente, uma opção de escolarização e não tenha todo este preconceito que existe hoje. Percebemos claramente pelos comentários que os alunos do presencial fazem é que o aluno que está conosco na EaD é o aluno fraco, o que busca a facilitação, o que não estudou na época certa, mais ou menos como o EJA na educação básica.

Não tenho muita clareza de como isto vai ficar para o futuro...no mês que vem teremos que decidir a reoferta, vamos ou não reofertar o Curso de Pedagogia a distância? Por enquanto é oferta única. O departamento vai precisar definir. Reofertar para atender uma demanda da correção? Ou vamos abrir para quem quer fazer EaD ao invés de presencial? Não sei qual será meu voto na reunião ainda.

Esse depoimento é revelador das contradições que a imersão na modalidade proporciona, além de tornar visível as representações sobre a mesma, principalmente quando se refere à qualidade dos Cursos a distância. Interessante perceber, também, o que está na representação dos estudantes que cursam Pedagogia presencial, que elementos teriam para fazer tal avaliação? O senso comum é o suficiente para aprovar ou reprovar, qualificar ou desqualificar uma modalidade de ensino em detrimento à outra? Cremos que este impasse só será resolvido na medida em que mais e mais egressos dos cursos a distância coloquem em prática seus aprendizados, transformando as realidades onde estão inseridos.

O coordenador do Curso da UEM diz estar motivado a elaborar um artigo, um relato de experiências, pois considera que quatro anos na coordenação do Curso lhe deram algum respaldo e provocaram algumas inquietações em relação ao que considera que deva ser melhorado na modalidade.

Esta modalidade é muito nova, mas não se pode correr o risco de achar que ela vai ser a salvação da lavoura. As duas modalidades colaboram entre si, publicamente, para uma formação universitária em um país em que os jovens de 19 a 25 anos, somente 12 a 15% estão na universidade. Então as modalidades tem que colaborar uma com a outra, não podem competir, tem que colaborar para o mesmo objetivo. O que existe são exigências diferentes de uma modalidade para a outra.

Penso que estas questões devem ser olhadas com atenção e considerando que tudo que vemos na EaD hoje é passível de ser avaliado, mudado e melhorado, está tudo em construção. Se tomarmos uma experiência de EaD e considerarmos que não há nada para melhorar, então, já começou errado, porque trabalhamos com o ser humano e este é complexo e indeterminado. Temos uma vantagem na EaD, pois torna tudo possível, uma vez que ainda não tem muitos preconceitos estabelecidos em relação às práticas. É mais fácil mudar um curso de pedagogia a distância do que um presencial numa Universidade como a nossa que tem 30 anos de curso.

Esse depoimento nos faz refletir que os iniciantes possuem inquietações a respeito das experiências que vivem, por mais novas que lhe sejam. Mas aos experientes estão reservados outros olhares, perspectivas mais amadurecidas sobre que viram e viveram. A diferença é trecho do caminho em que se encontram os sujeitos e, principalmente, a forma como significam o que lhes atravessa.

Retomando os principais pontos abordados pelos coordenadores, cremos ser possível uma síntese parcial para melhor compreensão do tema que interessa esse estudo.

- Os PP das Instituições são elaborados a partir de outros textos base ou compartilhados com os Cursos presenciais físico com ajustes específicos à modalidade a distância. Os professores, em sua maioria, envolveram-se na sua elaboração;

- Os saberes docentes mais valorizados e reconhecidos como importantes para a EaD são o domínio tecnológico, os saberes pedagógicos, os saberes necessários ao trabalho coletivo e os que a formação específica conferem;

- Há a expectativa de que os estudantes dos Cursos EaD, apresentem posturas específicas, dentre elas a autonomia, a disciplina, a organização, uma base de conhecimento tecnológico e, também, capacidade de trabalho coletivo;

- Como indicadores de qualidade de um curso EaD foram apontadas as transformações nas práticas dos professores em formação, a qualidade do corpo docente e dos materiais utilizados;

- As práticas pedagógicas nos cursos investigados, além das presenciais, são as disponíveis no *moodle* e o planejamento das mesmas é proporcional à imersão dos professores na modalidade;

- A avaliação, mesmo no contexto da modalidade a distância, prevê atividades avaliativas presenciais física também, com peso igual ou maior do que as realizadas no ambiente virtual;

- As mediações pedagógicas ocorrem em diferentes graus nas Instituições investigadas. Algumas centram na figura do tutor e outras são mais flexíveis e descentralizadas, oportunizando maior nível de interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo;

- As mediações pedagógicas são reflexo das compreensões dos sujeitos sobre o processo e se manifestam em formas e intensidades diferentes nas IES;

- Para a seleção docente é valorizado o tempo de atuação mínimo no presencial físico e a experiência na área de conhecimento. Porém, esta não representa obrigatoriedade, assim como também não é exigida dos professores formação específica prévia ou continuada na modalidade;

- A formação específica para atuar na EaD somente é exigida dos tutores, ao ingressarem na Instituição, salvo exceção da UNICENTRO onde foi recentemente adotada;

- A seleção para tutores é mais criteriosa do que a seleção para professores;

- A institucionalização na EaD não garante a legitimidade da modalidade pelos pares, mas pode representar fomento à cultura da formação continuada específica da área, ou seja, a forma como a Instituição legitima a EaD reflete no desenvolvimento da mesma;

- Mesmo nas Instituições que preveem vaga específica para a EaD, essa condição não evita sobrecarga docente, com professores atuando concomitantemente nas duas modalidades;

- Embora existam iniciativas para formação docente continuada, estas não são prestigiadas pela maioria dos professores;

- Os coordenadores de Curso de Instituições que não tem a EaD institucionalizada, creem que essa condição representaria diferença desde o planejamento até a avaliação do trabalho, pois consideram que teriam respaldo para trabalhar com menor pressão. Entretanto, esse fenômeno não foi observado nas experiências já institucionalizadas;

- Os professores estão sendo formados na modalidade no contexto da prática, certamente através do ensaio/erro;

Mesmo com todos os desafios impostos, parece possível realizar uma educação de qualidade através da EaD. A experiência e a reflexão sobre o vivido pode dar frutos e contribuir para a consolidação do processo na modalidade EaD.

Assim como anunciamos no transcurso desta pesquisa, foi necessário eleger uma das Instituições investigadas para realizar a segunda etapa do estudo, que envolvia a escuta aos estudantes, através do grupo focal.

Nossa escolha esteve amparada nos critérios já explicitados, envolvendo, principalmente, a possibilidade de compreender os processos de mediação pedagógica e a formação docente na modalidade EaD.

Nesse sentido, a Instituição que mais se aproximou em práticas, intenções e ações sistematizadas, pareceu ser a Universidade Estadual de Ponta Grossa, por prever mediação em vários níveis, e, ainda, pela formação continuada e permanente oferecida aos tutores e aos docentes.

11 E TU, QUE PENSAS? E TU, QUE VÊS? SOBRE O QUE VIRAM E O QUE VIVERAM... O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

“O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder a tríplice questão: o que vês? O que pensas? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito”.

Jacques Rancière

De acordo com Guimarães (2006), se levarmos em consideração que a pesquisa educacional brasileira ainda é recente, teremos ideia da necessidade de compreendemos, em profundidade, os nossos cursos de licenciatura, seus processos e resultados.

Argumenta o autor que:

O interesse em voltar a investigação da formação docente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos ingredientes para a teoria e prática da formação, além de indicar um movimento direcionado à constituição de uma cultura de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, em nosso país (p.153).

Nessa perspectiva e no contexto da inovação inseridas pelas pesquisas qualitativas, o grupo focal se justifica, demonstrando ser um instrumento adequado de coleta de dados na busca da compreensão dos fenômenos educacionais.

Após termos ouvido os coordenadores de cada Instituição envolvida neste estudo, termos tido acesso aos documentos que respaldam o funcionamento e desenvolvimento dos Cursos pesquisados, entendemos como pertinente ouvir os sujeitos que viveram a experiência da formação.

Concordamos com Guimarães (2006) ao considerar que ao optar por realizar o grupo focal com os estudantes abrimos a oportunidade dos mesmos participarem e contribuírem com a produção de conhecimento; que ao colocarem-se coletivamente, aumentam as possibilidades de fornecerem dados elucidativos sobre o desenvolvimento do Curso que participam; que por estarem em grupo a ênfase é para o próprio grupo enquanto coletivo e não para os sujeitos individualmente, possibilitando que seja possível captar as reações divergentes dos diferentes sujeitos sobre os temas propostos.

Para realização do grupo focal, realizamos novo contato com a coordenação do Curso e verificamos a possibilidade de sua realização. Com a resposta positiva o encontro foi agendado para coincidir com uma *webconferência* que a turma de formandos do Curso tinha programado em seu calendário. Como incentivo à participação dos alunos, a coordenação ofertou certificado aos participantes que comparecessem à atividade.

O encontro ocorreu no Polo presencial da turma de Pedagogia EaD de Ponta Grossa, com cerca de quinze estudantes. A escolha da turma se justificou por ser a única em formação na modalidade EaD na Instituição. Também entendemos que os alunos que estão na fase de conclusão de curso teriam melhores condições de fornecer as informações de interesse da pesquisa. Seriam os estudantes fontes valiosas, uma vez que viveram o processo com um todo.

Inicialmente agradecemos aos estudantes a disposição em participar e nos apresentamos. Explicitamos o tema que nos move e propusemos uma conversa amigável, onde pudéssemos discutir e refletir como a formação que atravessaram ao longo de quatro anos tem tido sentido para eles. Combinamos que o roteiro de entrevista sugerido seria seguido, mas que a qualquer momento as participações e intervenções seriam bem vindas. Acordamos que nosso encontro seria gravado e registrado, porém, que suas identidades seriam resguardadas.

No registro, contamos com a participação de um colega, também docente, que nos acompanhou e auxiliou silenciosamente anotando os principais pontos abordados pelos alunos, para que não corrêssemos o risco de que algo importante pudesse escapar.

Iniciamos o encontro indagando aos estudantes o que os motivou a realizar um Curso na modalidade EaD. As razões individuais, embora tenham trazido algumas diferenças, apontaram que, de maneira geral, a escolha se deu em função das facilidades de espaço/tempo que a modalidade a distância proporciona e, também, pela expectativa do curso ser menos exigente.

Disseram eles:

“Eu pensava que por ser a distância fosse ser mais fácil, pela questão de tempo. Já tenho uma carga horária diária e achava que poderia gerenciar melhor meu tempo. Consegui em parte, não totalmente, pois não foi mais fácil como eu imaginava; a exigência do curso foi alta”.

“No meu caso, me transferi do presencial para o curso a distância. Fiquei dois anos com o curso trancado e quando voltei, a própria coordenadora do curso presencial me aconselhou a troca, pois sabia que eu estava com um filho pequeno que exigia cuidados. Fiz a mudança e percebi que é bem mais difícil que o presencial, é mais intenso, precisamos nos organizar de forma diferente. Antes eu assistia Fantástico, Globo Repórter, hoje em dia eu não tenho tempo para estas coisas”.

“Em primeiro lugar pelo tempo, mas também para poder conciliar com o ser mãe. Aquele ano eu queria engravidar e como estudar e ter bebê? Tanto que parei durante algum tempo, quando tive o bebê, para poder depois retornar. Você pode trabalhar com a criança no colo, então acredito que auxilia bastante a vida pessoal”.

“A comodidade de estudar em casa. Já havia realizado um curso presencial, passei por todas estas etapas de ir para aula todos os dias, sempre aquele compromisso de estar na sala de aula, naquele determinado horário. Em casa é mais gostoso, porque a gente está no silêncio, comanda os horários e pode trabalhar durante o dia normalmente. Mas queria ressaltar que é diferente do que o pessoal imagina. Já ouvi coisas do tipo: “estudar em casa é para preguiçoso, é moleza”. Só que não é assim, quando queremos levar alguma coisa a sério, para atuar posteriormente, é preciso de disciplina nos horários de estudo; é preciso correr atrás da matéria, porque o professor não virá à minha frente trazendo a matéria. Então, acredito que estou estudando bem mais do que quando fiz o curso presencial. Está valendo bem mais a pena”.

É possível perceber que, além das facilidades espaço/tempo, como referido anteriormente, os estudantes traziam um conceito prévio de facilitação e fragilidade sobre a modalidade, as quais foram sendo reelaboradas na medida em que passaram a imergir e a transitar nela. A imersão no ambiente possibilita que os alunos explorem um ambiente de aprendizagem com seus recursos, suas linguagens e pelo tempo que se fizer necessário.

Como os próprios educandos afirmaram, há uma representação geral de que os cursos a distância podem ter menor qualidade que os presenciais. Neste sentido, foi interessante ouvir suas opiniões a respeito.

Nos depoimentos está presente o preconceito inicial, percebido tanto pelos que olham a modalidade de fora, como, também, pelos próprios estudantes quando ingressam no Curso. Entretanto, esta primeira percepção tende a ser transformada durante as vivências no Curso, repercutindo no entorno.

“O preconceito é grande, acredito que a UEPG veio para modificar isso. Não é menor a qualidade, de jeito maneira, muito pelo contrário, nos esforçamos muito mais, aprendemos muito mais”.

Complementando o comentário da colega, outra aluna prossegue:

“No colégio onde eu trabalho, tem uma amiga que está fazendo o presencial, estamos no mesmo ano e ela pede os meus livros para fazer pesquisa, embora também seja da mesma Universidade”.

“Acho que nos primeiros anos o preconceito era maior, nosso mesmo, por estarmos meio perdidos ainda... Na medida em que fomos nos firmando, fomos sentindo segurança para assumir que fazíamos Pedagogia a distância - e é pela UEPG! Sempre reforço que é da UEPG, porque escutamos que muitos cursos não foram validados, foram fechados, então tenho orgulho de falar e de ser uma acadêmica da UEPG. Acredito que agora as pessoas tem mais curiosidade do que preconceito”.

O fato de ser uma Instituição que é olhada com credibilidade por sua história e reconhecimento público faz a diferença no momento dos alunos olharem para o seu Curso com menos desconfiança e, da mesma maneira, serve como argumento, como sinônimo de qualidade que, conseqüentemente, gera segurança aos estudantes de a ela pertencer.

“Gostaria de ressaltar que vim de outra Instituição e percebo a diferença gritante entre a que eu estava e a UEPG. Fiquei dois anos e meio na outra e lá aprendi 10% do que aprendi na UEPG em um ano, principalmente em relação aos profissionais. Então, não são todas que vale a pena”.

Uma das estudantes ouvidas relata que já experimentou as três modalidades de ensino:

“Já tive a experiência das três modalidades de ensino, a presencial, a semipresencial e a distância e acredito que a qualidade do curso depende mais da vontade de quem faz do que da modalidade, porque qualquer curso que nos dedicarmos será um bom curso. Os professores contribuem muito para isso”.

Abordar a questão relativa aos professores foi interessante. Os alunos ouvidos não creem que todo professor tem potencialidade para atuar na modalidade EaD por considerarem que é preciso disponibilidade para atender aos estudantes que buscam por ele. Repete-se o argumento que usam em relação à tutoria. Valorizam, ainda, a coordenação por estar atenta ao trabalho dos tutores, procurando saber se o estudante está sendo acompanhado e assistido em suas dúvidas. Acreditam que o preparo docente seja um dos fatores que agregam

qualidade à modalidade e que não é porque um professor tem um bom desempenho no presencial físico, que terá sucesso em suas práticas pedagógicas a distância.

Essa colocação confirma o que abordamos anteriormente sobre a importância do *Estar junto Virtual* abordada por Prado e Valente (2002), em que o acompanhamento virtual contínuo e permanente propicia que os processos de ensino e aprendizagem gerem sentido às experiências dos sujeitos e que a reflexão seja uma constante.

Procuramos, também, através do Grupo Focal, conhecer o que os estudantes consideram mais importante para permanência e sucesso no plano de estudo. A qualidade da equipe de tutores foi apontada em primeiro lugar como fator de permanência no Curso em função do incentivo que recebem dos mesmos.

Porém, refletem sobre a importância do estreitamento de vínculos entre os colegas, como se percebe na manifestação que segue:

“Tem dias que você tem vontade de desistir? Tem! Mas daí conversamos com os colegas, expomos os problemas, as dificuldades... Às vezes não é nem o tutor que me dá incentivo e sim os próprios colegas que estão no *online* e transmitem a motivação que eu preciso e o desânimo desaparece”.

Vale aqui lembrar o conceito de Intermediação Pedagógica Múltipla trazida por Okada e Okada (2007), ao defenderem que o aprendizado é também potencializado pela intervenção discente, por meio das trocas, identificações de lugares, compartilhamento de vivências e posições. É esta intermediação, pelo que vimos no depoimento acima, que entra em ação e facilita prosseguir frente a momentos difíceis.

Lembram, ainda, que em um curso desenvolvido na modalidade a distância, a determinação, a disciplina e a presença de um objetivo são fatores determinantes para que seja possível acompanhá-lo e concluí-lo, pois, de acordo com os estudantes, “ se perdemos o fio da meada, fica tudo mais difícil”.

Em conformidade com o que defende Freire (2006) sobre o aluno tomar a frente do próprio aprendizado, Veen e Vrakking (2009) defendem que o auto direcionamento deve ser observado em uma educação que busque a sustentação do sistema educacional. É importante que o estudante também seja responsável pelo que transcorre na sala de aula, presencial ou virtual, assumindo o controle de

sua aprendizagem e sendo protagonista no seu processo individual. Afinal, são eles os maiores interessados e beneficiados pois, como lembra Sousa Santos (2004), todo aprendizado é auto aprendizado.

Nesse sentido, consideramos importante descobrir como os estudantes compreendem a qualidade do ensino na modalidade EaD. Contrariando nossas iniciais expectativas, o primeiro ponto apontado foi a qualidade do material ofertado. Pensávamos que as relações pudessem ocupar o papel de destaque no quesito qualidade, mas o material, o conteúdo e a linguagem adequada vieram em primeiro lugar.

“Os livros exercem um papel fundamental, eu folheio, vou riscando e grifando o que acho mais importante”

Um estudante avaliou que “teve professor autor que utilizou uma linguagem mais complicada, poderia ter sido mais direto”. Entretanto, outra aluna reflete que

“conforme a disciplina a linguagem muda. Tem umas que são mais complexas mesmo, mas geralmente são os textos complementares, e muitas vezes eu já desisto. Gosto quando tem o livro, porque eu detesto aquela história de abre a página, abre link; me perco na página que eu estava, esqueço o que pedia o enunciado, não tenho como grifar o que considero importante”.

Realmente, é de se pensar nos alunos, e também nos professores que atuam na modalidade a distância, mas foram formados em espaços onde a cultura virtual ainda estava ausente. Então, não é de se estranhar a dificuldade em trabalhar com a gama de matérias virtuais disponíveis, pois muitos fazem parte do que Veen e Vraking (2009) chamam de imigrantes digitais.

É interessante observar, através dos posicionamentos expostos, como as vivências e reflexões no Curso oportunizam transformação nas práticas destes estudantes, chegando, inclusive, a interferir seus contextos culturais e profissionais.

“Usei o livro de língua portuguesa em uma reunião de coordenação da escola que trabalho, porque são textos tão bons que passei para o diretor da escola e ele gostou. Utilizamos em uma reunião pedagógica, por ser claro, simples”.

Esta estudante confia o suficiente no material que utiliza enquanto aluna a ponto de referenciá-lo e socializá-lo como profissional. São estas repercussões,

muitas vezes não planejadas, que vão dando indicadores de importância e de qualidade da formação.

Outro aspecto elencado como indicador de qualidade em um curso EaD, no olhar dos estudantes, foi a valorização da possibilidade de revisão de rumos e posturas pelos profissionais envolvidos, bem como a flexibilidade da organização institucional. Referem-se, certamente, à condição de flexibilidade que a modalidade requer e a própria aprendizagem que se realiza no processo, incluindo o espaço de trabalho.

“A questão dos professores, a gente entende que nem todos estão preparados, mas percebemos que eles procuram, avançam também. Já tivemos casos da tutora mudar a postura em função das críticas. Isso determina a qualidade, pois mostra que a pessoa não ficou chateada, aceitou as sugestões e críticas e melhorou sua postura”.

Outro participante registrou que “os professores autores determinam a qualidade do Curso, mas, também é importante a organização da Instituição para falar a mesma linguagem”. Mencionam que percebem a integração prévia do grupo que executa a formação, evidenciando um investimento institucional nesse sentido.

Os estudantes percebem o papel que cabe a cada profissional envolvido no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, compreendem sua importância para atingir a qualidade desejado para o Curso.

Por essa razão, pareceu-nos relevante aprofundar a compreensão da percepção dos estudantes com respeito às relações que envolvem os docentes, tutores e alunos. Houve depoimentos de várias ordens e os organizamos em dimensões na intenção de facilitar a visualização e compreensão dos achados. São eles: Relação Alunos Professor; Relação Estudantes/Tutores e a Relação do Professor Formador com o Tutor.

Relação Alunos/Professores

Os estudantes relatam que gostariam de mais oportunidades de contatos diretos com os professores formadores e que estes encontros tenham maior frequência, especialmente, no final do Curso.

“A tecnologia é importante, o avanço tecnológico está sendo muito bom, a Universidade a distância é boa, mas ainda falta o contato pessoal, que é insubstituível. Então, um momento com o professor formador, no início do semestre ou do bimestre, seria bem importante para tirarmos dúvidas diretamente. As *webconferências* temos agora, mais no final do curso, mas seria bom em todas as disciplinas, durante sua execução”.

Referem-se eles que, os referidos encontros com os professores formadores, quando acontecem, se dão por meio de *webconferência* e, pelo exposto, se dependesse dos estudantes, poderiam acontecer mais amiúde. Creem, também que seria interessante que houvesse a possibilidade das *webconferências* ficarem disponíveis no ambiente virtual e serem acessadas em outro local que não apenas o Polo, pois a participação presencial tem sido pequena.

“Tem muita web que é acessada só aqui no Polo. É um curso a distância, mas é preciso ir ao Polo”. Entretanto, lembra outra estudante, “mesmo quando a oportunidade é ofertada, existe pouca adesão por parte dos alunos. Teve web que vieram apenas dois ou três alunos”.

Esses depoimentos evidenciam as dificuldades para o desenvolvimento presencial que talvez diminuíssem se atendidas as reivindicações de maior número de encontros presenciais.

“Acredito que seria importante que tivéssemos acesso às web em casa, ao vivo e que também ficasse disponibilizada para assistir de forma assíncrona, pois a web é um encaminhamento do que está acontecendo no Curso e na disciplina”.

Esses depoimentos reforçam a significação que as *webconferências* representam aos estudantes, pois além do encontro com o professor formador, elas se constituem um arquivo acessável e acessível sempre que necessário.

Relação Estudantes/Tutores

Os estudantes realizaram algumas reflexões a respeito da relação entre eles e os tutores. Entretanto, em sua maioria, os depoimentos se referem às atividades e sua avaliação. O que se percebe é que a ausência ou divergência de critérios avaliativos entre os tutores pode gerar desconforto e insegurança ao educando.

“Aconteceu uma vez de eu mandar meu projeto para a tutora e, também, para a professora formadora. A professora considerou que estava bom e a tutora disse que havia diversos pontos para melhorar”.

Outra estudante complementa:

“A minha tutora colocava o que eu havia dito em sinônimos, dizia que estava excelente, mas atribuía a nota oito. Mas se estava excelente, porque me tirou nota? Como professora, se digo ao meu aluno que está excelente, é porque está, não precisa refazer”.

“Somos casados e colegas, e aconteceu de fazermos o trabalho juntos, mas cada um tem uma tutora. A minha tutora achou que estava bom, a dela achou terrível e mandou refazer. Depois, a minha mandou eu refazer também, mesmo já tendo me atribuído nota. Fica claro que foi divergência entre as tutoras, então porque antes de avaliar não conversaram?”

“Creio que não importa que as respostas das tutoras sejam diferentes, contanto que tenham a mesma linha, porque as pessoas são diferentes, podem pensar diferente, mas devem seguir a mesma linha e se isso não acontece...Vejo isso como despreparo!”

Uma estudante procura compreender o que acontece e justifica: “É que os tutores também trabalham em outros lugares e, às vezes, não tem tempo de corrigir e quando corrigem colocam que está tudo ótimo”.

Lembramos Moraes (2003) que defende uma mediação pedagógica que oportunize processos de ensino e aprendizagem compartilhados, relacionais, interativos, que consideram o contexto e os sujeitos nele inseridos, uma mediação que atenda ao paradigma emergente, que seja transformadora e não reprodutora de velhas práticas.

Também esteve presente nos depoimentos a questão do tempo de *feedback* avaliativos para as atividades realizadas. Ao que parece, este assunto provoca algumas reflexões e, em alguns casos, o desejo de mudanças.

“A relação com os tutores depende muito do tutor. Por exemplo, alguns, se eu mandasse hoje a resposta de uma atividade, mesmo que esteja adiantada, que tenha corrido para fazer em tempo, mesmo assim, levariam muito tempo para dar o *feedback* e, às vezes, me sobrava apenas um dia para retomar a atividade e o prazo já estava encerrando”.

Ou,

“Mas também teve caso de uma tutora super crítica, eu mandava e ela retornava dizendo que não estava bom, eu corrigia e mandava de volta e ela retornava apontando o que ainda estava faltando. Parecia uma chatice? Mas foi com ela que aprendi! Percebi que ela realmente estava lendo o que eu estava escrevendo. Porque tem tutoras que se agente escrever qualquer três linhas ela te dava dez - ÓTIMA TAREFA!”

Este depoimento confirma os estudos de Cunha (2006) que revelam que, os estudantes não apontam como positivo o professor “bonzinho” sem critérios objetivos. Ao contrário, valorizam o docente exigente que cobra participação e realização das atividades, pois percebem nessa exigência o compromisso com a educação.

Para alguns seria importante o papel da coordenação como identificadora e mediadora de possíveis impasses.

“Acredito que deveria haver um trabalho de coordenação acompanhando o trabalho dos tutores. A gente vê nos fóruns que temos como canal de conversa com o coordenador, tópicos intitulados como POR FAVOR; SOCORRO e quando abrimos, vemos que não tem resposta; tem coisas antigas sem respostas”.

Cabe refletir se a coordenação toma conhecimento, não responde, mas toma as providências necessárias, como narrado anteriormente, ou se não existe o hábito de retornar aos questionamentos dos alunos, ou, ainda, se a coordenação não utiliza este canal disponibilizado como meio de comunicação.

De qualquer forma, é um dos aspectos que podem gerar iniciativas de aperfeiçoamento do processo formativo.

Relação do Professor Formador com o Tutor

Na relação de trabalho do Professor Formador com o Tutor, registraram que quem estipula os critérios de avaliação das atividades é o professor formador. Entretanto, nem sempre os estudantes percebem como isto acontece.

“A gente percebe esse vínculo entre o formador e o tutor quando acontece alguma disciplina. Aí se percebe se eles têm comunicação”

.

Talvez fosse interessante evidenciar aos estudantes as orientações que os tutores recebem dos professores formadores e da coordenação para realizar as avaliações. Quem sabe não seria uma possibilidade de evitar desencontros e desentendimentos sobre o mesmo tema?

Uma vez que o grupo focal foi realizado com estudantes do último semestre do Curso, e que estes já haviam trilhado quase todo o percurso de formação, indagamos quais seriam as principais dificuldades e avanços percebidos e vividos nessa trajetória.

Como dificuldades foram apontadas, e já superadas, a dificuldade de adaptar-se à plataforma virtual e ao trabalho online.

“O pior de tudo foi não saber lidar nesta plataforma, porque não sabíamos postar. No primeiro ano o desafio foi aprender a trabalhar online. Depois do segundo ano as dificuldades foram diminuindo e o que ficou mais evidente foi a questão de tutoria, respostas demoradas...enfim”.

A segunda dificuldade abordada, a qual causou calorosa discussão, foi a questão da avaliação presencial. Ela foi abordada sob dois aspectos. O primeiro reflete o incômodo gerado pela distância entre o conteúdo proposto e as datas estipuladas para as avaliações presenciais. Os alunos sugerem que as datas das avaliações devam ser mais próximas do término do trabalho, com o conteúdo mais presente para o educando.

O segundo olhar refere-se ao formato das provas presenciais aplicadas. Os estudantes demonstraram alguma inconformidade em relação a como o conteúdo é cobrado, exigindo, muitas vezes, datas, memorização que, segundo eles, não geram significado para quem aprende. Dada a importância desse tema, transcrevemos um depoimento extenso, mas significativo de um dos interlocutores.

“Trabalhamos bastante a questão da inclusão, das diferenças ao longo do Curso e sinto que as provas presenciais são muito tradicionais. Se trabalhamos em uma metodologia tão nova, tão diferente, por que as provas vêm nestes moldes? Por que decorar data? Acho que aquela prova da LDB foi terrível, nos perguntavam o que foi feito em tal LDB e o que foi feito na outra...só leis, penso que isso não leva à nada, porque quando você for utilizar isso como pedagoga, você não vai ter decorado, você vai puxar uma lei, ali no livrinho, e vai procurar para poder fundamentar isso perante um laudo, perante os pais. Você não terá decorado! Outro ponto nas provas é aquele tal de relacione, por exemplo, o Piaget com Vigotski, esse falou isso, esse falou aquilo... Existe uma maneira de você dissertar a respeito disso. Por isso, acho

que as avaliações são muito tradicionais, três numa mesma manhã para você ficar ali marcando X, olhando um para a cara do outro e imaginando se o colega também está achando difícil. A gente é professor, formador...na escola onde eu trabalho, pelo menos, uma avaliação jamais seria de marcar X, ligue ou relacione as colunas. A gente não utiliza mais isso! É de acordo com o que a criança pensa, sobre o que ela acha a respeito daquele assunto. Além disso, encontramos erros nas avaliações, onde tinha a alternativa de marcar A e B, por exemplo, não tinha a B, ou a pergunta não corresponde à resposta. A professora sugeria, marquem essa, a resposta deve ser essa, a própria professora que vinha aplicar dizia que estava com dificuldade de compreender a pergunta. Por estas razões, acho que a forma de avaliar no presencial já está superada. Já na plataforma, tudo bem, você lê o texto, diz o que pensa, faz uma resenha, assiste um vídeo, escreve o que achou daquele vídeo...essa é a maneira bacana, mas ficar marcando X em prova, eu acho isso muito ridículo!

Interessante observar a reflexão desta estudante. Foi possível perceber como o tema a mobilizou e provocou sua reflexão crítica. Ao posicionar-se contra o método de avaliação, reflete que a sua subjetividade está sendo preterida na medida em que se valoriza a memorização, não compreendendo como em uma modalidade tão inovadora são mantidas concepções ultrapassadas.

Ao mesmo tempo, é motivo de destaque observar tamanha criticidade da estudante, capaz de reconhecer as potencialidades inovadoras da EaD e de colocar em xeque seu próprio processo de aprendizagem quando admite que o sua subjetividade está sendo preterida. Quer parecer que o nível reflexivo proposto pelas avaliações está aquém da criticidade, autonomia, protagonismo e potencialidade dos estudantes.

Se podemos contar com as infinitas possibilidades pedagógicas que as ferramentas da EaD oferecem para realização das atividades, avaliações e reflexões, cabe refletir sobre por que não o fazemos? Por que as avaliações são construídas no método tradicional? Se buscamos incessantemente romper com o antigo, com o defasado, por que insistimos nele em nossas práticas? Mesmo desejando o paradigma emergente, por acreditarmos no seu potencial, por que temos dificuldade de afastar-nos da lógica dominante, dualista, que segrega, classifica, aprova ou reprova? Se somos capazes de, por vezes, proporcionar este rompimento aos nossos educandos através da vivência em uma modalidade de ensino que propicia tal façanha, que tem tudo ainda por ser explorado, por que, então, nós próprios, não conseguimos vivenciá-la? Por que agimos tão contraditoriamente? Ensinamos em um paradigma, mas cobramos o conhecimento

em outro. Por que continuamos prisioneiros do que já sabemos que não é o mais adequado? Que movimento seria necessário para romper com os padrões que nos aprisionam e superá-los?

Essas questões tem um sentido mobilizador. E ouvir os estudantes pode ajudar a reflexão que redunde em melhoria nos processos formativos. São desafios contemporâneos que exigem investimento para serem superados.

Avanços

Os estudantes também relataram o que consideram como os principais avanços do Curso. Vale lembrar, que esta turma é a primeira nesta modalidade de ensino no Curso de Pedagogia na UEPG, pioneira em todos os aspectos, como pode ser observado nos depoimentos que seguem.

“Bem no começo do Curso, tinha vezes que não tínhamos acesso à internet nem no próprio Polo, outras vezes a plataforma travava, e foi sendo aumentada a velocidade de acordo com a necessidade. Agora tem servidor próprio para isso, a tecnologia avançou muito. Muitas coisas que apresentavam problemas no início foram sendo resolvidas, nos sentimos cuidados”.

“As datas de entrega das atividades eram muito flexíveis, ficávamos confusos. Agora não, o prazo é aquele e deve ser cumprido, e, com isso, nós também aprendemos a nos disciplinar”.

A valorização dos laços afetivos se revela no relato dos estudantes, que consideram, após as vivências e convivências no Curso, que o grupo adquiriu identidade coletiva. Contam com satisfação como se deu:

“Agora nos reconhecemos como amigos, você vê o colega entrando e já sabe quem ele é, mas demorou para acontecer, porque nos encontramos apenas uma vez por semestre, e isso é tão importante”.

“Depois que veio o estágio presencial estamos mais unidos porque temos os colegas de grupo”.

Relatam que desenvolveram outras formas de comunicação além das já ofertadas no ambiente virtual institucional, como o MSN, por exemplo. Ou seja, ao contrário do que as restrições à EaD registram, a solidão não é uma característica

dessa modalidade de formação, podendo ser superada com o uso de estratégias próprias.

Foi possível perceber nos alunos um certo orgulho da conquista que realizaram. Manifestaram que interagiram com a coordenação exemplificando o desejo de que o número de disciplinas fosse diminuído e que, também, fossem ofertadas por bimestre e não mais semestralmente. “Fomos atendidos”, dizem com satisfação.

Provocamos os estudantes perguntando o que mudariam se fossem iniciar o Curso agora. O que manteriam e o que modificariam no seu percurso.

Novamente a questão do grupo foi mencionada, pois ressaltaram que manteriam o grupo, a motivação e a tutora presencial. Manifestaram que é uma pessoa muito querida da turma por sempre se fazer presente de forma dedicada, carinhosa e atenciosa.

Também apontaram a gratuidade e qualidade do material impresso e virtual, como algo a ser mantido, assim como o fato das disciplinas serem ofertadas bimestralmente. Creem que o polo deva prestar atendimento em vários turnos de forma a facilitar a diversidade de horários disponíveis aos estudantes.

Como pontos a serem melhorados, os estudantes apontaram:

- a importância dos livros serem recebidos antes do início de cada módulo;
- o acesso à *webconferência* em casa;
- a criação de um chat no ambiente virtual específico para a comunicação da turma, pois acreditam que melhoraria o acesso e a organização do grupo ;
- um tempo maior para retomada das atividades após o feedback do tutor;
- um prazo estabelecido para que o tutor realize o feedback e que seja possível a organização dos estudantes, pois creem que, caso contrário, não há vantagem em adiantar o envio das atividades;
- a socialização de critérios avaliativos das atividades.

As melhorias a serem realizadas, respondem às dificuldades encontradas, ou seja, decorrem do caminho percorrido, internalizado e com a apropriação de quem experienciou e envolveu-se com o processo formativo.

Além do que já foi exposto, solicitamos ainda que os estudantes contribuíssem com o estudo mencionando outros aspectos que gostariam de registrar.

Interessante foi perceber o quanto as provocações através do grupo focal atingiram estes educandos, a ponto de reivindicarem a realização de encontros, como o que estávamos tendo, durante o seu Curso para discutir o andamento do mesmo. Acreditam que esta prática seria positiva e oportunizaria, além da integração dos sujeitos envolvidos, a soma de esforços, uma vez que todos tem o mesmo objetivo, ou seja, o sucesso do e no Curso.

O outro ponto trazido se refere a um *feedback*, porém não em relação às atividades e sim ao desempenho geral: “Gostaríamos de saber o que os professores, tutores e coordenação pensam de nós, os formandos. Como nos saímos do início ao final? O que viram de mim?”

Parece que o crescimento e evolução dos estudantes está a exigir uma manifestação reflexiva de parte de quem os acompanhou, os viu chegar e os veem, neste momento, prontos para ganharem o mundo no ofício que escolheram e preparam-se durante os últimos quatro anos.

Essa questão vem ao encontro das concepções de Almeida (2010) que afirma que,

quaisquer que sejam as concepções de currículo e avaliação subjacentes a um curso a distância, é essencial que o aluno seja informado sobre intenções e objetivos do curso, pressupostos teóricos, etapas previstas, metodologia de desenvolvimento, formas e critérios de avaliação. Durante o curso, o aluno deve receber um *feedback* sobre seu progresso e do grupo em formação, de modo a se auto avaliar e também participar da avaliação do próprio curso. (p.101)

Certamente muito foi planejado, executado, revisto e revisitado antes e durante o período do Curso, mas, talvez, haja a necessidade de se pensar, também, em como a experiência está atravessando estes sujeitos, o que eles pensam sobre o que lhes acontece, sobre o que viveram? Pois, como nos lembra Larrossa (2002), o sujeito da experiência é um sujeito exposto, aberto e receptivo ao que lhe passa, ao que lhe toca. E também, por que não, seria importante contar a eles o que foi visto da experiência vivida? Quem sabe não seria um exercício de socialização bastante provocativo e positivo?

Em um exercício de síntese, após ouvir os estudantes, poderíamos dizer que:

- A flexibilidade espaço/tempo oportunizada pela EaD é, ainda, um dos fatores que mais pesa na escolha dos estudantes pela modalidade;

- Embora possa haver um conceito prévio sobre a qualidade da modalidade, este tende a diluir-se nas vivências e experiências no Curso e revela-se um bom nível de satisfação com o Curso;
- O sentimento de pertença à Universidade gera confiança na formação que os estudantes participam;
- Os alunos valorizam a experiência vivida e compartilhada como fundamental no processo de ensino e aprendizagem;
- A determinação e a disciplina são pontos imprescindíveis para a conclusão do Curso;
- Na mediação, seja ela em que nível for, a linguagem utilizada traz distintos resultados aos processos;
- A oferta de um bom material é apontado como indicador de qualidade do Curso e confere segurança aos estudantes;
- Diferentes pessoas não avaliam da mesma maneira, daí a importância de explicitar mais e melhor os critérios de avaliação para que esta condição seja menos frequente;
- A possível existência de ruído nas orientações dos critérios avaliativos oportuniza um clima de incerteza nos estudantes;
- Os encontros presenciais físicos são valorizados como momentos de criação e estreitamento de vínculos entre os sujeitos envolvidos, o que demonstra, ao contrário de oposição, a complementaridade de uma modalidade em relação à outra;
- As avaliações presenciais tradicionais podem apontar contradições diante da inovação da modalidade, limitando os mesmos ao *dever ser* e não ao *poder ser*;
- É importante que a parte tecnológica seja constantemente adequada e melhorada para atender as necessidades do grupo;
- Um canal direto e eficiente de comunicação entre alunos e coordenação pode evitar transtornos no percurso.

12 DO QUE VI, O QUE APRENDI...

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que já vimos sendo”.

Jorge Larrossa e Walter Kohan

Chego ao final desta pesquisa com a consciência do muito que ainda existe para ser abordado e aprofundado sobre o tema. Entretanto, neste momento, foi até aqui que foi possível avançar.

Os aprendizados foram muitos e deram-se nos encontros, nas reflexões, as idas e vindas que toda investigação exige, mas, principalmente, na experiência da escuta. Dizem que aprendemos com a nossa experiência, mas aprendi muito ao conhecer e, por vezes, compartilhar das experiências narradas e vividas pelos sujeitos.

Vi professores dedicados e realmente imbuídos em fazer a diferença, verdadeiros guerreiros da educação, que incentivam os colegas, mobilizam os estudantes e acreditam que pode dar certo. Mas também vi professores desorientados, angustiados, desejando acertar, mas sem saber exatamente onde buscar o que sentem que lhes falta.

Vi Instituições que fomentam as iniciativas docentes em EaD, respaldam suas ações e constroem juntos novos panoramas educacionais para a modalidade. Mas, também, encontrei instituições que não tratam a EaD como uma modalidade

educacional, mais parece representar uma fonte farta de financiamento e reprodução fiel do presencial. Outras, ainda, sofrem as consequências da falta de vagas docentes necessárias e acabam por ter seus professores sobrecarregados, desdobrando-se entre ensino, pesquisa e extensão, por vezes, nas duas modalidades.

Tive a grata satisfação de conhecer estudantes/professores que refletem com criticidade sua formação e desejam qualificá-la por meio de suas práticas. São pessoas que enfrentaram e ainda enfrentam toda ordem de desafios, mas que se mantiveram fortes e determinados ao longo do percurso formativo, atribuindo significado a cada experiência vivida e compartilhada.

Nessa perspectiva foi que construí algumas inferências, a partir dos achados, na intenção de contribuir com o foco mobilizador do estudo, os processos e práticas de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EaD, que utilizam as tecnologias digitais, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB, ofertados no Paraná.

Resgatamos os achados de outros pesquisadores no sentido de reforçar a importância de professores e estudantes imergirem nos ambientes virtuais como forma potencializadora de práticas pedagógicas de qualidade, assim como ressaltamos a necessidade da formação docente, sobretudo no âmbito pedagógico, tecnológico e prático.

Observamos que a concepção de formação que sustenta o texto dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que tivemos acesso, versa, de modo geral, sobre uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido; da historicidade dos processos; visando a formação de pessoas para uma prática social humanizada, a produção da vida cultural e o exercício crítico do trabalho.

Defendem um currículo que se baseie no trabalho como princípio educativo e como referência teórico-prática e, a pesquisa, como pressuposto para a prática pedagógica.

Valorizam a interdisciplinaridade, o desenvolvimento da criticidade para transformação social através da superação das dificuldades e problemáticas da contemporaneidade, na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

Enfim, os textos explicitam o desejo de que a formação propiciada pelas instituições seja capaz de desenvolver nos sujeitos o protagonismo diante dos

desafios do cotidiano, seja no ambiente escolar como na vida pessoal.

Entretanto, não encontramos nos três textos analisados a preocupação com o *webcurrículo*, o que no nosso entendimento seria natural, uma vez que tratam-se de cursos em EaD que exigem planejamento, metodologias, e ações específicas e distintas da modalidade presencial.

O uso de determinadas tecnologias provoca mudanças nos modos de aprender, ensinar, desenvolver o currículo e avaliar. Porém, quaisquer que sejam as tecnologias em uso na EaD e as concepções teórico-metodológicas subjacentes, o processo educativo se desenvolve no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza. Essa flexibilidade espaço-temporal e a distância física entre os participantes tornam mais complexo o planejamento, a explicitação da intencionalidade pedagógica, da concepção de currículo e de avaliação, o papel das tecnologias, o cronograma de estudos com as respectivas atividades a serem realizadas pelos alunos, os critérios e procedimentos avaliativos. (ALMEIDA, 2010 p.94)

Ao contrário, o que encontramos foram projetos pedagógicos e currículos com ajustes e adaptações à modalidade EaD. Nesse sentido, compreendemos que não foram construídos tendo em vista a modalidade e sim representam reprodução da modalidade presencial física.

Creemos na importância em considerar que a integração das tecnologias ao currículo envolve mais do que as mídias, diz respeito às mensagens e contextos, à forma como as culturas se relacionam, aos tempos e espaços, às experiências dos sujeitos envolvidos, às diferentes linguagens, aos critérios e procedimentos acordados e, especialmente, ao significado atribuído pelo coletivo. (ALMEIDA, 2010)

Já a concepção de qualidade de educação na modalidade EaD cremos que esteja explicitada nos projetos ao longo dos textos, de acordo com o entendimento das Instituições sobre formação, mediação e na própria forma como constroem seus currículos. Observamos, ainda, o cuidado em todos os PP em mencionar o que as Diretrizes Nacionais preconizam em relação ao curso e à modalidade.

Sobre as práticas e a mediação, observamos que não existe um referente sobre como as mediações devem acontecer, embora alguns mencionem que o papel principal da mediação é do tutor. Também há a ocorrência da mediação em distintos níveis executada por vários sujeitos. Porém, como já mencionado, os projetos pedagógicos revelam a lógica dos cursos presenciais físicos.

Compreendemos que

as novas formas de ensinar e aprender apresentam situações diferenciadas daquelas da prática convencional. Na EaD, escrever, ouvir, e mediar não mais figuram no mesmo espaço e tempo, sendo supridos por interfaces comunicacionais, sinais gráficos, entre outros, que permitam a todos os atores envolvidos expressar a capacidade de planejar, executar e avaliar sua própria aprendizagem. (PEREIRA e PINTO, 2010 p.107)

Nesse sentido, chamou-nos a atenção que embora prevejam que a mediação deva acontecer na interação do uso didático das TIC, o texto apenas menciona os possíveis recursos e ferramentas disponíveis, não há uma maior explicitação de como isso será executado.

Sobre a flexibilidade dos projetos, esta se dá na medida em que a avaliação vai ocorrendo, com a preocupação constante de atender as Diretrizes Nacionais. Já a possibilidade de intervenção docente é bem vista. O docente exerce seu protagonismo, mas com o cuidado em não ferir os princípios dos projetos e nem as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os docentes nem sempre se preparam para atuar em EaD. Vimos que esta não tem sido uma preocupação dos professores, a menos que seja obrigatória e, nos casos pesquisados, essa condição não se encaixa.

Embora todas as Instituições prevejam e disponibilizem algum tipo de formação, inclusive a continuada, estas se baseiam em capacitações tecnológicas, de familiarização com o ambiente. Até onde nos foi possível compreender, o forte de tais formações não é o pedagógico e sim a facilitação do trânsito na plataforma virtual, a exploração das ferramentas disponíveis e as possibilidades que as mesmas disponibilizam.

A exigência das Instituições prevê que os professores tenham formação específica na área de atuação, não significando que a formação para a modalidade EaD seja exigida, embora valorizada no momento de seleção. Mas não é um critério eliminatório; a titulação e a formação inicial em áreas afins da Pedagogia parecem ter peso maior.

Já os coordenadores, interlocutores da pesquisa, que tiveram a oportunidade de passar pela formação específica para atuação na modalidade EaD reconhecem a diferença que faz em suas práticas e lamentam que a adesão dos colegas seja pequena e que não exista um dispositivo que exija tal formação.

O que percebemos é que a formação docente tem acontecido na prática, na medida da imersão na modalidade. E, é nesta condição que os professores familiarizam-se com o ambiente, que vão descobrindo suas possibilidades, que as proposições de atividades vão tornando-se mais complexas, exigindo mais envolvimento do estudante.

Ao mesmo tempo, nos pareceu que os docentes com maior imersão na modalidade, seja tendo vivenciado o processo formativo ou apenas conhecendo-o na prática, compreendem suas aprendizagens no contexto da EaD como forma de ampliação de horizontes e tem a percepção da realidade transformada, chegando a interferir nas suas práticas do ensino presencial físico também.

Assim como a formação docente ocorre na prática, percebemos que o trabalho específico de gestar todo o processo, também tem acontecido desta forma. Em alguns casos com fragilidade nos conhecimentos e pré-requisitos para a sua área de atuação, o que pode acarretar consequências não desejáveis. Cabe questionar como essas práticas na modalidade EaD podem ser implementadas de forma que ocorram adequadamente?

Creemos que quando esse processo não é planejado previamente de modo a atender às especificidades da modalidade, pode trazer prejuízos, sobretudo, nos processos de ensino e de aprendizagem e aos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, com respeito às práticas e aos processos de mediação pedagógica, sinto-me segura em afirmar que os mesmos são reflexo do processo formativo que os sujeitos propositores vivenciaram. É esta formação, ou a ausência dela, que dá o tom ao processo, pois estão fortemente interligadas.

Mesmo tendo os tutores passado compulsoriamente pela formação específica antes ou durante suas atuações, compreendemos que não seja o suficiente, uma vez que a modalidade exige afinação coletiva da equipe de profissionais envolvida quanto às intenções formativas a serem propostas ao estudante. Portanto, as reflexões durante o processo são fundamentais.

É nesse viés que entendemos que a comunicação, principalmente, entre os sujeitos tutor e professor e o alinhamento que envolve desde o planejamento até a os processos avaliativos, podem ficar seriamente comprometidos, caso um dos sujeitos da mediação pedagógica não compreenda amplamente o que está implicado nos processos da modalidade. É previsível, então, a existência de ruídos, uma vez que a compreensão sobre suas responsabilidades não seja a mesma.

Vimos que as práticas propostas no ambiente virtual são, basicamente, as que o *moodle* oferece e que, até onde compreendemos, elas não têm contemplado atividades que sistematicamente exijam que o estudante relacione suas vivências e saberes com o conteúdo proposto. Essa condição, ao nosso olhar, pode empobrecer as possibilidades de um aprendizado significativo. Também não registramos atividades que sejam construídas e elaboradas coletivamente pelos estudantes no ambiente virtual, embora haja esta possibilidade. As atividades coletivas que tivemos conhecimento são desenvolvidas e apresentadas presencialmente e apenas registradas no ambiente virtual.

Percebemos, ainda, o espaço que as práticas presenciais ocupam nos cursos de EaD. Verificamos esta condição tanto no peso das avaliações como nas atividades que, mesmo acontecendo no ambiente virtual, tem sua referência no ambiente presencial físico.

Nesse sentido, vale lembrar que o tipo de atividade e de interatividade são reflexos da proposta curricular e esta evidencia a tendência paradigmática que está em ação. A lógica da EaD é o paradigma da aprendizagem, centrado no aluno e, muitas vezes, o que acontece são as práticas relatadas pelos coordenadores, centradas no ensino, em que o professor é o protagonista, tal como no ensino presencial físico.

Constatamos o desconforto por parte dos estudantes em relação a como as avaliações presenciais são construídas e acreditamos que seja importante uma reflexão neste sentido. É preciso buscar alternativas que viabilizem avaliar os aprendizados dentro da natureza da própria modalidade e não na reprodução de um modelo inadequado para atender a EaD.

Creemos que a rapidez com que a EaD evoluiu e vem desenvolvendo-se possa ser um dos motivos das dificuldades registradas. A pressão externa imposta exigiu das Instituições colocar cursos em funcionamento, muitas vezes, com apenas o que dispunha-se no momento, sem tempo hábil para preparar-se para a modalidade com o que ela exige de especificidade. Talvez, por esta razão, a avaliação tenha sido descuidada. Pensamos que seja o momento de retomá-la com maior atenção, contínua e permanentemente, na lógica do que nos ensina Shön (1992), na reflexão-ação-reflexão, para que seja possível avançar sempre, tendo a qualidade como meta.

Reconhecemos presença ainda do paradigma dominante tanto nas práticas como na dificuldade de planejamento e atuação em equipe pelos sujeitos formadores. Porém, somos esperançosos que as resistências ao novo e o que delas decorre, tendem a ser diluídas na medida em que dispositivos de regulamentação sejam construídos e utilizados, assim como os sujeitos envolvidos na mediação pedagógica compreendam a natureza distinta da modalidade, suas características e necessidades específicas e potencialidades.

Sobre os saberes docentes mobilizados na EAD, embora os interlocutores tenham elencados os saberes conceituais, pedagógicos e tecnológicos como imprescindíveis para a atuação na modalidade, cabe refletir que na ausência da formação, os saberes pedagógicos próprios da EaD ficam prejudicados, pois, como mencionado, não se explora a sua potencialidade.

Os saberes relacionados ao trabalho coletivo também são valorizados na EaD e é na vivência e na convivência que os vínculos vão se estabelecendo. Resgatamos aqui o conceito de polidocência (MILL, 2010) para fundamentar nosso entendimento. Trata-se de uma docência fragmentada, no sentido das especificidades que requer, mas coletiva no sentido de que o fazer de cada um interfere diretamente no fazer e nos resultados do fazer do outro. Em outros termos, a docência coletiva ou a polidocência é o resultado de diversos fazeres juntos, um interdependente do outro para alcançarem os objetivos metodológicos e pedagógicos comuns. O sucesso do fazer de um depende do sucesso do fazer do outro.

Sobre os estudantes, em relação à mediação pedagógica, verificamos que percebem a sintonia ou os ruídos que possam existir entre a equipe de profissionais que atuam nos Cursos. Valorizam os *feedbacks* bem elaborados, pois é através deles que identificam que pontos precisam ser reforçados.

Também apreciam a prontidão no atendimento e atenção nos retornos que solicitam e, principalmente a orientação clara e consistente em relação ao que desenvolvem e é esta orientação que lhes confere segurança para os passos seguintes.

Os estudantes consideram como importante para sua permanência e sucesso os momentos colaborativos compartilhados entre eles. A troca de experiências e vivências contribuem para o estreitamento de vínculos, importando menos que se encontrem pouco presencialmente e mais que se identifiquem enquanto sujeitos que

trilham juntos um mesmo percurso e tenham espaços previstos para os intercâmbios.

Os materiais, na visão dos estudantes, enquanto indicadores de qualidade de um curso EaD, ocupam uma importância significativa e surpreendente. Cremos que os materiais representam o conteúdo, a própria formação ao alcance dos alunos, a segurança da consulta da teoria quando a prática ainda exige mais consolidação.

Entretanto, isso não significa que a mediação pedagógica não seja valorizada. Ela representa para os alunos, muitas vezes, o diferencial de continuidade ou não no curso, pois a relação que estabelecem com os tutores é determinante para a credibilidade na formação que realizam.

Compreendem que o que confere qualidade ao ensino na modalidade EaD é um conjunto de aspectos e materializam esta compreensão na qualidade do aporte tecnológico que respalda o curso, nos materiais que subsidiam o conteúdo, nos profissionais envolvidos no processo, mas, também, na credibilidade que conferem à Instituição que oferta o Curso. Esta representa o diferencial no envolvimento na formação, na desconstrução de preconceitos e na segurança de que participam de uma formação de qualidade.

Insistimos que o pano de fundo que perpassa as práticas e os processos de mediação pedagógica que ocorrem nos cursos investigados seja a formação docente específica para atuar na modalidade, pois cremos que ela interfere nas proposições, na mediação entre sujeitos/conteúdos/materiais, nos saberes produzidos, nas compreensões. Impacta, ainda, as aprendizagens discentes e, por consequência, a qualidade do curso.

Nesse sentido, consideramos importante que exista uma definição clara sobre a necessidade de formação para quem deseja atuar na modalidade a distância. Cremos que independente dos motivos, mesmo que sejam financeiros, o sujeito que desejar lançar-se à EaD terá de qualificar-se para tal.

Entendemos que esta ação, por si só já potencializa o aprendizado e a compreensão de que se trata de um campo de conhecimento com especificidades que exigem investimentos na formação.

Compreendemos que a modalidade vem se expandindo de forma exponencial e, por esta razão, é importante haver providências legais que regulem e regulamentem os profissionais que atuam na modalidade EaD, prevendo uma

formação específica que garanta que a natureza diferenciada da modalidade seja compreendida.

Ao chegarmos nesta encruzilhada na estrada, em que ao olhar para trás vemos o caminho percorrido, as dificuldades enfrentadas, as mãos estendidas que vieram em auxílio, desejamos ter deixado, além de respeito, contribuições por onde passamos.

Ao vislumbrarmos o horizonte à nossa frente, percebemos as trajetórias possíveis de percorrer, todas elas por serem desvendadas por mim, como um sujeito da experiência, ávido por novos *acoplamentos*, sedento de *autopoieses*, na busca contínua e permanente de tudo que gere sentido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Tecnologias e formação de educadores/pesquisadores: do uso do computador na escola aos desafios da WEB 2.0.** São Paulo: PUC/SP, 2008.

_____. **Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância.** In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 89-104

AZEVEDO, W. **A Vanguarda (tecnológica) do atraso (pedagógico): Impressões de um educador on-line a partir do uso de ferramentas de *courseware*.** IN: AZEVEDO, W. Muito Além do Jardim da Infância: temas de educação on-line. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005. p. 33-41

BACKES, Luciana. **Mundos Virtuais na Formação do Educador: uma investigação sobre os processos de autonomia e autoria.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2007.

BARROS, Talma Bastos de. **Conceitos em Pesquisa Científica.** Publicado em out. 2008. Disponível em: <www.webartigos.com/.../conceitos-em-pesquisa/pagina1.html>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores.** In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.245-266

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 mai. 2010.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: Especificidades e Desafios de uma Área de Saber.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, p.7-18, 2006.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **A Formação de Professores na Licenciatura Presencial e na Licenciatura à Distância: semelhanças e diferenças.** IN: Desafios de Educação à Distância na Formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2006. p.67-78

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Editora Plano, 2003.

FRANCO, Roberto Sergio Kieling. **O Programa Pro-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas.** In: Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília: MEC, 2006. p. 27-38

GOMES, Romeu. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.67-80

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.(Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. **Por que Dizemos que Somos a Favor da Educação se Optamos por Um Caminho que Deseduca e Exclui?** In: SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. Tecnologias para Transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.43-62

KENSKI, Vani Moreira. **Formação/Ação de Professores: a urgência de uma prática docente mediada.** In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (orgs.). Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP, 2009. p.237-250

_____. **Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância.** In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.59-68

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: ARTMED. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 19, Campinas, SP. 2002. p.20-28

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MATTAR, João. **Interatividade e aprendizagem.** In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p.112-120

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: As Bases biológicas do entendimento humano.** Campinas: Editorial Psy II, 1995.

_____. **De Máquinas e Seres Humanos: Autopoiese – a organização do vivo.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; Graciano, Miriam e VAZ, Nelson (Orgs.). **Ontologia da Realidade**. Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAZZOTI, Alves Alda Judith; GEWANDSZNAFDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MILL, Daniel. **Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância**. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo e OLIVEIRA, Márcia R.G. de (orgs.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, EdUFSCar, 2010. p.23-41

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71:resolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-junho-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47>. Acesso em: 04 nov. 2012.

_____. **Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009**. Orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72:resolucao-no-49-de-10-de-setembro-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47>. Acesso em: 04 nov. 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Raquel Almeida. **Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.321-334

MOTA, Ronaldo. **A Universidade Aberta do Brasil**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 297-303

OKADA, A.; OKADA, S. **Novos paradigmas na educação online com a aprendizagem aberta**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO (CHALLENGES,2007), 5., 2007, Braga. Anais da V... Braga: Universidade do Minho, 2007. p. 1-11. Disponível em: <<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=11833>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

OLIVEIRA, Elza Guimarães. **Aula Virtual e Presencial: são rivais?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 187-224

PABLOS, Juan de. **A Visão Disciplinar no Espaço das Tecnologias da Informação e Comunicação**. In: SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. Tecnologias para Transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.63-84

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula on-line**. São Paulo: Artmed, 2002.

PEREIRA, Maria da S. P; PINTO, Anamelea de C. **Avaliação de material didático em Educação a Distância sob o olhar discente**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.105-118

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

PIMENTEL, Nara Maria. **A Educação Superior a Distância nas universidades públicas do Brasil**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.267-286

PIORE, Michel J. *Qualitative research techniques in economics*. **Administrative Science Quartely**, v. 24, n. 4, p. 560-569, December 1979.

PRADO, M.E.B.B. & VALENTE, J. A. **Educação a Distância Possibilitando a Formação do Professor com base no ciclo da Prática Pedagógica**. In: MORAES, M.C., (ORG.), Educação a Distância: fundamento e prática. p. 1-12 Campinas: Gráfica da UNICAMP, 2002. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/index.html>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

SANCHO, J. **De TIC a TAC, el difícil tránsito de un vocal**. Investigación en la escuela, Logroño, n. 64, p. 19-30, jan./abr. 2008.

SANTOS, Edméia. **Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura**. In: SILVA, Marco; PESCE, LUCILA e ZUIN, Antônio (orgs.). Educação

Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p.29-48

SCAVAZZA, Beatriz Leonel; SPRENGER, Angela. **A EAD na educação não formal de professores**. In: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009. p.263-269

SCHLEMMER, Eliane. **O Trabalho do Professor e as Novas Tecnologias**. In: Revista Textual do Sinpro, set 2006. p. 33-42. Disponível em: http://www.sinprors.org.br/textual/set06/artigo_tecnologia.pdf. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____; BACKES, Luciana. **Metaversos: novos espaços para a construção do conhecimento**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 8, p. 519-532, 2008.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (org.) Os professores e sua formação. Lisboa, ed. Dom Quixote, 1992, pp 80-92.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; JUNIOR, Klaus Schlünzen e TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **Fundamentos pedagógicos para a formação em serviço nos cursos de graduação no programa Pro-licenciatura**. In: Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília: MEC, 2006. p.93-118

SILVA, Marco. **Sala de aula Interativa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. **Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online**. In: SILVA, Marco; PESCE, LUCILA e ZUIN, Antônio (orgs.). Educação *Online*: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p.215-232

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

TELES, Lúcio. **A Aprendizagem por e-learning**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p.72-79

TREIN, Daiana e SCHLEMMER, Eliane. **Projetos de aprendizagem no contexto da Web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica**, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teóricas – Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Ritter dos Reis. V.4. Porto Alegre, RS. 2001.

UNESCO. **Padrões de competências em TIC para professores: marco político**. 2009a. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **Padrões de competências em TIC para professores: diretrizes de implementação**, versão 1.0. 2009b. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **Padrões de competências em TIC para professores: módulos de padrão de competência**. 2009c. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207POR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

VALENTE, José A. **Educação a Distância: uma oportunidade para a mudança no ensino**. In: MAIA, Carmem (org.). ead.br: Educação a Distância no Brasil na era da Internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p.97-121

VEEN, Wim; Vrakking, Bem. **Homo Zapiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XAVIER, Regina Trilho Otero. **Conhecimento-Solidariedade em Ações Pedagógicas na Modalidade de EAD**. 2007. 165f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2007.

ZUIN, Antonio; PESCE, Lucila. **Razão Instrumental, emancipação e formação online de educadores**. In: SILVA, Marco; PESCE, LUCILA e ZUIN, Antônio (orgs.). Educação *Online*: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p.109-136

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Olá, Meu nome é Suzana Cini Freitas Nicolodi, sou aluna de pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- RS, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha e realizo minha tese de doutorado em Educação na área da EaD com o título Práticas e Processos de Mediação Pedagógica em Cursos na Modalidade EaD.

Com as crescentes iniciativas em todo o Brasil em favor da EaD, que se visibilizam também através de políticas do Ministério da Educação – MEC, cria-se a necessidade de as mesmas virem acompanhadas um viés específico para formação de professores que atuarão nesta modalidade de ensino.

Nesse sentido, é importante ampliar o olhar e estudos sobre a modalidade a distância para qualificar as práticas pedagógicas que são aplicadas nos cursos de formação de professores, especialmente, as licenciaturas, entendendo que, mesmo utilizando todas as possibilidades tecnológicas disponíveis, a qualidade da educação não estará garantida.

Meu objetivo é conhecer como são desenvolvidas as práticas e os processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EaD, que utilizam as tecnologias digitais, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB ofertados no Paraná, por Instituições de Ensino paranaenses.

Como instrumento principal para a coleta se fará uso de entrevistas semiestruturadas, podendo ainda ser incluído, o diário de bordo se, ao longo do processo investigativo, julgar-se necessário.

Recorreremos, ainda, à análise de documentos que se mostrarem significativos no contexto da investigação, especialmente o Projeto Político Pedagógico Institucional das Instituições envolvidas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia envolvidos, as Diretrizes Curriculares da Universidade Aberta do Brasil e do Curso de Pedagogia e demais documentos que possam se mostrar relevantes ao objeto de pesquisa.

O grupo focal, endereçado aos estudantes, parece adequado, uma vez que se trata de uma técnica que provoca a reflexão coletiva. Buscar-se-á identificar as percepções dos estudantes acerca do tema, assim como suas compreensões sobre a formação que realizam.

A identidade dos participantes será resguardada e os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da investigação, podendo o participante desistir do estudo a qualquer momento sem prejuízo algum.

Será possível ao participante obter informações sobre o andamento da pesquisa, assim como, após seu término, uma cópia da mesma será enviada a cada Instituição participante.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o nome e número da pesquisadora para que seja possível tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento.

Suzana Cini Freitas Nicolodi
Avenida Atlântica, 1088/44
Matinhos/PR 83260-000
Cel. (41) 9131-4009 - suzanacfn@yahoo.com.br

Profª Drª Maria Isabel da Cunha – Orientadora
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

Declaro que entendi os objetivos, condições e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Ass.: _____

Nome: _____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos coordenadores de Curso

- 1- Dados os objetivos da minha pesquisa – anteriormente explicados – gostaria que me contasses como se deu o processo de elaboração do PP do Curso de Pedagogia EaD? Quem participou? Como participou? Que estratégias usaram para tal? Que documentos/experiências subsidiaram esse processo? Como foi validado? Como percebes sua validade e importância?
- 2- De que forma o PP contempla a possibilidade de intervenção dos docentes que participam do Curso? Eles costumam participar? De que forma? Sentem-se com autonomia para intervir?
- 3- Têm-se afirmado que a EaD pressupõe saberes específicos dos professores e dos estudantes. Concordas com essa perspectiva? Que formação seria necessária para os docentes universitários trabalharem com EaD? Que saberes precisam fundamentalmente acionar?
- 4- E para os estudantes, é preciso uma capacitação especial? Isto vem sendo contemplado na experiência que coordenas? Que se espera de um estudante de EaD? Há requisitos para ter sucesso nessa modalidade de formação?
- 5- O discurso da qualidade da educação superior tem sido recorrente. Como consideras que uma experiência de EaD tem qualidade? Que indicadores poderiam ser apontados nessa direção?
- 6- Para que se compreendam os processos pedagógicos desenvolvidos na EaD seria importante registrá-los. Podes relatar que práticas pedagógicas são mais recorrentes no curso?
- 7- Uma das dimensões frequentemente colocadas como importantes na EaD é a mediação entre os sujeitos, as tecnologias e os conteúdos. Podes me contar como são realizados os processos de mediação no Curso que coordenas? O tema da mediação pedagógica é objeto de discussão e reflexão formativa?

- 8- Há seleção especial para os docentes que atuam em EaD? Na tua opinião isso seria desejável? Quais requisitos seriam principais nesse processo? Essa experiência vem sendo aplicada no Curso que coordenas? Há outros critérios de seleção dos docentes? Existe alguma exigência quanto à formação específica para a EaD na seleção?
- 9- Há iniciativas institucionais referentes à formação continuada dos docentes para esta modalidade? Podes me relatar um pouco desse processo? Localizas as emergências que a formação continuada deveria dar conta?
- 10-Tens alguma outra contribuição que possa ser interessante para meu estudo? Posso contar contigo para a continuidade da reflexão?

Muito obrigada!

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para o Grupo Focal

- 1- Com os objetivos da pesquisa esclarecidos, gostaria de saber o que os motivou a realizar um Curso na modalidade EaD?
- 2- Há uma representação geral que os cursos a distância podem ter menor qualidade que os presenciais, qual sua opinião sobre este assunto?
- 3- O que consideram mais importante para permanência e sucesso no plano de estudo?
- 4- Como compreendem a qualidade do ensino na modalidade EaD?
- 5- Como percebem a relação que envolve os docentes, tutores e alunos?
- 6- Quais as principais dificuldades e avanços no Curso que vivenciam?
- 7- Se fossem iniciar o Curso agora, o que manteriam e o que modificariam?
- 8- Algo mais a considerar que possa contribuir com o estudo?

APÊNDICE D - Exemplar de análise dos dados de entrevista

Instituição	<p>Questão da Entrevista: Há seleção especial para os docentes que atuam em EAD? Na tua opinião isso seria desejável?</p> <p>Quais requisitos seriam principais nesse processo?</p> <p>Essa experiência vem sendo aplicada no Curso que coordenas?</p> <p>Há outros critérios de seleção dos docentes? Existe alguma exigência quanto à formação específica para a EaD na seleção?</p>
UFPR	<p>Já estamos com cinco vagas de professores da UAB, selecionados para atuar na EaD. Só que a EaD não é institucionalizada e eles vem, e a briga aqui dentro é pela área que está precisando de professor, é muito triste te falar isto, a briga aqui é que falta professor pro presencial e o que acontece? Atende o presencial e como a EaD tem a bolsa, tem a remuneração, tem o fomento da UAB e é aos sábados, nos finais de semana, eles atuam com compromisso na presencial e na EaD.</p> <p>Sempre priorizamos na seleção a experiência que este professor já tinha com EaD, se tem produção de material pensado por ele ou se ele só vem pra seleção porque abriu a vaga da EaD.</p> <p>Todo conteúdo do concurso tá firmado com a questão da EaD, tudo articulado com a EaD, a questão da didática, do ensino aprendizagem, da avaliação, da produção de material, todos os pontos vinculado com a educação a distância, afinal, a vaga é pra EaD, está no edital, e mesmo assim eles vem e quando chega na hora de currículo e de produção, não tem produção.</p>
UEPG	<p>Não temos seleção específica de professores para trabalharem na EaD, a regra é que os professores que atuam no presencial, atuam também na EaD. É uma regra para todos, embora não seja obrigatória, pq acontece de ter professores que não querem trabalhar na EaD, mas a grande maioria atua nos dois.</p> <p>Pra seleção, seguimos a mesma regra da CAPES, nosso professor, todos eles tem que ter mestrado, assim como nosso tutores todos tem que ter pós graduação ou especialização.</p>
UNICENTRO	<p>Não tem, são professores do departamento de pedagogia, do presencial. O critério, que é uma sugestão, não é um critério fechado, é que seja preferencialmente um professor efetivo, é uma solicitação da nossa coordenação geral da UNICENTRO. Nenhum de nós é da área da educação a distância. Mas sinto que isso é uma coisa que está sendo pensada, se não teria que ter um concurso próprio para isto, eu própria não tenho clareza disto, mas ao mesmo tempo acho problemático ninguém ser desta área, porque vivemos no ensaio e erro. Por outro lado eu sinto que a política pública está investindo em quem quer se dedicar a isto, só que hoje no meu departamento, ninguém quer.</p> <p>Nossas tutoras são todas pedagogas, obrigatoriamente, fora isto ela tem que ser especialista latu senso ou professora da educação básica, ou um ou outro, era assim, Agora tem uma normativa nova da CAPES que está pedindo mestrado ou atuação na educação básica.</p>
UEM	<p>Não existe seleção específica, pois o curso é institucionalizado. Quando precisamos de professores, encaminhamos uma solicitação para o departamento e este nos indica os nomes dos professores que ficam livres para aceitar ou não, caso seja contrário o departamento indica outros nomes. Vejo que não são todos os professores que estão capacitados ou com vontade para atuar em EaD, não são todos que tem este perfil.</p> <p>Penso que os professores que forem trabalhar na EaD deveriam receber uma formação.</p> <p>Para os tutores fazemos uma seleção com as exigências, eles passam por um processo de prova de informática, entrevista, depois são capacitados no moodle e em todas as disciplinas.</p> <p>Para o tutor a distância valorizamos mais a formação dele, do que é experiência, o que tem formação em EaD tem mais pontos na seleção, mas mesmo assim, sendo aprovado, passará pela capacitação.</p>