

Associação Brasileira de Educação a Distância

ABED, sociedade científica sem fins lucrativos, que tem como finalidades: o estudo, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da educação aberta, flexível e a distância, pessoa jurídica de direito privado, constituída em 21 de junho de 1995 por tempo indeterminado por um grupo de estudiosos interessados em aprendizagem moderada por tecnologias variadas, tem sua sede a Rua Vergueiro, 875, 12º andar, Conjuntos 121 a 124, Bairro da Liberdade, CEP 01504-000, São Paulo, SP, Brasil. Seu portal é <http://www.abed.org.br>.



Apresentação

A "Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância" (RBAAD) é um jornal interativo com foco em pesquisa, desenvolvimento científico e prática da educação a distância.

A RBAAD publica artigos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas, reflexões sobre práticas concretas e atualizadas na área, e estudo de casos que retratem situações representativas e de significativa contribuição para o conhecimento na EaD. Diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no tratamento de temas são encorajadas, desde que consistentes e relevantes para o desenvolvimento da área. Relatos de pesquisa e trabalhos publicados em anais de congressos podem ser considerados pelo Conselho Editorial, uma vez que estejam em forma final de artigo, conforme o padrão da RBAAD.

Resenhas comentadas de livros da área, indicações de URLs de *homepages* inovadoras na educação a distância e anúncios de conferências também são bem-vindos, como parte da missão da Revista em divulgar a produção nacional e internacional nesta área da Educação.

A revista aceita e publica artigos em três idiomas – português, inglês e espanhol, de autores brasileiros ou estrangeiros. A política e a seleção de artigos são determinadas pelos objetivos editoriais da ABED e pelo grupo editorial da revista, tomando como referência a necessidade do ineditismo da obra, sua contribuição à Educação a Distância, além da originalidade do tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Editorial

É com prazer que lançamos o volume 14 da *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (RBAAD). Este volume – disponível em português, em sua versão impressa, e em português, espanhol e inglês, em sua versão eletrônica –, conta com nove artigos que apresentam pesquisas relevantes sobre o uso de novas tecnologias, Educação a Distância (EaD), sua história e seus desafios.

Esta edição apresenta dois artigos que têm como escopo principal a aprendizagem autônoma na Educação a Distância. “*A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD*”, de Mariana Fernandes dos Santos, e a pesquisa de Mônica de Lourdes Gottardi, “*A autonomia na aprendizagem em Educação a Distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno*” investigam como a autonomia, uma premissa indispensável à EaD, se constrói nessa modalidade e identificam a tutoria e a relação interpessoal como fatores essenciais à promoção da autonomia do sujeito aprendiz.

Conforme sabemos, o papel do tutor é fundamental para o sucesso de um curso a distância. O artigo de André Tenório, José Ferrari Júnior e Thaís Tenório, “*A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância*”, revela a importância do estímulo à interação nos fóruns para mediação da aprendizagem e propõe critérios para a avaliação da participação de alunos no ambiente virtual. Priscilla Chantal Duarte Silva, Ricardo Shitsuka e Patrícia Aparecida Gomes Paschoal, em “*Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância*”, resgatam, à luz dos conceitos de Bakhtin, Wallon e Vygotsky, a relevância da criação de laços de afetividade para obtenção de resultados satisfatórios nas interações a distância.

O artigo “*As publicações em anais da ABPMC (Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental) de 2002 a 2012 sobre educação a distância analisadas sob a ótica da análise do comportamento*”, de Juliana Cristina de Carvalho Giolo, Caroline de Cássia Francisco Buosi e Gisele de Lima Fernandes Ribeiro, avalia a dimensão da EaD nesse campo por meio da análise dos anais de encontros da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.

O uso de tecnologias em salas de aula do Ensino Superior é um tema recorrente atualmente. Nesse sentido, o artigo intitulado “*Texto livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais*” de Daniervelin Renata Marques Pereira, Karlla Leal e Ana Cristina Fricke Matte, descreve experiências com o uso de softwares livres e de atividades digitais, como forma de promover maior colaboração no processo ensino aprendizagem. Em “*Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente*”, Daniel Thomé de Oliveira, Marcelo

Nogueira Cortimiglia e Magali Teresinha Long investigam a adoção de um ambiente virtual de aprendizagem para apoio ao ensino presencial. E, em “Tecnologias e educação: experiências didáticas na formação de professores”, Leonardo Nolasco Silva, Conceição Soares e Simone Costa refletem sobre o hibridismo tecnológico a partir de autorias de seus alunos (as) em tecnologias aplicadas à educação formal, sejam dialógicas ou analógicas. A análise é permeada pelo referencial teórico dos cotidianos escolares a fim de pensar a prática do uso da tecnologia em sala de aula.

Ainda, neste número, temos a oportunidade de compartilhar outras experiências do Ensino Superior. “*Desenclausurando um rito de passagem: uma abordagem aplicada às defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do Bacharelado em Administração Pública a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora*”, de Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça, Diovana Paula de Jesus e Marcos Tanure Sanabio, por meio de um viés antropológico e sociológico, traça um paralelo entre ritos acadêmicos – como a confecção e defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) – e simbólicos e seculares ritos de passagem.

Continuamos nos empenhando para, em 2016, conquistar a publicação de dois volumes anuais da revista, conforme critérios de periodicidade sugeridos pela Capes na classificação das melhores revistas científicas. Entendemos ter essa meta cada vez mais próxima, dado o contínuo aumento na qualidade dos artigos submetidos ao nosso fluxo.

Respeitando a cultura de avaliação por pares das revistas científicas que se destacam no meio acadêmico, os artigos que compõem este volume foram analisados por dois *referees* e, em caso de divergências, foram submetidos à apreciação de um terceiro.

Agradecemos ao corpo de *referees* que tem nos ajudado sempre com entusiasmo, competência e presteza, a colaboração dos colegas da Fundação Cecierj – Consórcio Cederj – e ao suporte financeiro da Universidade Positivo, que viabilizou as traduções dos artigos para os idiomas inglês e espanhol.

Que todos desfrutem de uma boa leitura!

Atenciosamente,

Carlos Bielschowsky

Editor da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD

Expediente

Associação Brasileira de Educação a Distância

Presidente

Fredric Michael Litto – ECA/USP

Vice-Presidente

Stavros Panagiotis Xanthopoulos – FGV/IDE

Diretores

Carlos Roberto Juliano Longo – Universidade Positivo

Edimilson Picler – Grupo UNITER

Guy Gerlach – Consultor Independente

Luciano Sathler Rosa Guimarães – Universidade Metodista

Marcio Luiz Bunte de Carvalho – UFMG

Mauro Cavalcante Pequeno – UFC

Patrícia Lupion Torres – PUC PR

Rita Maria de Lino Tarcia – UNIFESP

Revista Brasileira de Ensino de Aprendizagem Aberta e a Distância

Editor-Chefe

Carlos Eduardo Bielschowsky

Editor Adjunto

Anderson Castanha

Coordenação editorial

Diana Castellani

Vittorio Lo Bianco

Staff ABED

Alessandra dos Santos Ferreira Pio

Beatriz Roma Marthos

Juliana Razzo Maia

Mauricio de Lima Aguiar

Ozéias da Silva

Conselho Editorial

Carlos Eduardo Bielschowsky – CECIERJ/UFRJ

Carlos Roberto Juliano Longo – Universidade Positivo

Cristine Costa Barreto – CECIERJ

Eliane Schlemmer – UNISINOS

Sergio Roberto Kieling Franco – UFGRS

Vani Moreira Kenski – USP

Waldomiro Pelágio Diniz Loyolla – UNIVESP

Gestão de Produção

Fábio Rapello Alencar

Projeto Gráfico

Sanny Reis Bizerra

Diagramação

Larissa Averbug

Mario Lima

Núbia Roma

Capa

Larissa Averbug

Ilustração

Renan Alves

Tradução

ASAP Traduções

Revisão textual

Joseph Meyohas

Lícia Matos

Maria Elisa Silveira

Apoio

Fundação CECIERJ / Consórcio CEDERJ

Universidade Positivo

Sumário

- 11** | **Artigo 1** – Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância
por *Priscilla Chantal Duarte Silva, Ricardo Shitsuka e Patrícia Aparecida Gomes Paschoal*
- 21** | **Artigo 2** – A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD
por *Mariana Fernandes dos Santos*
- 37** | **Artigo 3** – Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente
por *Daniel Thomé de Oliveira, Marcelo Nogueira Cortimiglia e Magali Teresinha Longhi*
- 55** | **Artigo 4** – A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância
por *André Tenório, José Ferrari Junior e Thaís Tenório*
- 71** | **Artigo 5** – Texto livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais
por *Daniervelin Renata Marques Pereira, Karlla Leal e Ana Cristina Fricke Matte*
- 87** | **Artigo 6** – Desenclausurando um rito de passagem: uma abordagem aplicada às defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do Bacharelado em Administração Pública a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora
por *Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça, Diovana Paula de Jesus e Marcos Tanure Sanabio*



ABED

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- 99** | **Artigo 7** – Tecnologias e educação: experiências didáticas na formação de professores
por *Leonardo Nolasco-Silva, Conceição Soares e Simone Costa*
- 109** | **Artigo 8** – A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno
por *Mônica de Lourdes Gottardi*
- 125** | **Artigo 9** – As publicações em anais da ABPMC (Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental) de 2002 a 2012 sobre educação a distância analisadas sob a ótica da análise do comportamento
por *Juliana Cristina de Carvalho Giolo, Caroline de Cássia Francisco Buosi e Gisele de Lima Fernandes Ribeiro*
- 139** | **Orientações aos autores**

Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância

Priscilla Chantal Duarte Silva¹

Ricardo Shitsuka²

Patrícia Aparecida Gomes Paschoal³

RESUMO

Uma das maiores discussões em torno da Educação a Distância – EaD – tem sido a interação em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Este estudo visa a discutir a aprendizagem do aluno a distância e a forma de (des)envolvimento nesse ambiente. Partiu-se do interacionismo de Bakhtin (1979) e dos postulados de Wallon (1968; 1989) e Vygotsky (1998) sobre a importância da mediação e das emoções para a aprendizagem. Adotou-se uma pesquisa qualitativo-quantitativa sob a hipótese de que os laços de afetividade tendem a ser mais bem estabelecidos na interação a distância. Os dados provenientes de questionário aplicado a 76 estudantes apontaram que afetividade e interação dependiam da forma como o professor e o tutor conduziam as atividades interativas. Os resultados apontaram a crença de que o contato presencial traz inibição e menor atuação. Verificou-se que o contato físico de aulas presenciais não favorece necessariamente a relação afetiva. 80% dos participantes afirmaram ter mais liberdade de exposição em aulas virtuais.

Palavras-chave: Afetividade. Interação. Educação a Distância. Aprendizagem.

ABSTRACT

One of the biggest debates about Distance Learning has been the interaction in a virtual learning environment – VLE. This study aims to discuss the learning process at distance and how students develop their abilities in this environment. It started from the interactionism of Bakhtin (1979) and the postulates of Wallon (1968; 1989) and Vygotsky (1998) about the importance of mediation and emotions for learning. It was used a qualitative-quantitative research under the assumption that affection ties tend to be better established in an interaction at distance. Data from a questionnaire answered by 76 students has shown that affection and interaction depended on how the teacher and the tutor led the interactive activities. The results indicated the belief that personal contact brings inhibition and lower performance. It was found that the physical contact of regular classes does not necessarily facilitate the affective relationship. 80% of participants affirm to have more exposure freedom in virtual classes.

Keywords: Affectivity. Interaction. Distance Education. Learning.

¹Universidade Federal de Itajubá. Email: priscillachantal@unifei.edu.br

²Universidade Federal de Itajubá. Email: rshitsuka@uol.com.br

³Universidade Federal de Itajubá. Email: patriciagomespsiess@yahoo.com.br

RESUMEN

Uno de los mayores debates en torno a la Educación a Distancia – ODL ha sido la interacción en un entorno virtual de aprendizaje – AVA. Este estudio tiene como objetivo abordar el aprendizaje del estudiante de la distancia y la forma de (des) participación en este entorno. Comenzó desde el interaccionismo de Bakhtin (1979) y postula Wallon (1968; 1989) y Vygotsky (1998) sobre la importancia de la mediación y las emociones para el aprendizaje. Aprobada una investigación cualitativa cuantitativa bajo la suposición de que los lazos de afecto tienden a establecerse mejor en la distancia interacción. Los datos de un cuestionario aplicado a 76 estudiantes mostraron que el afecto y la interacción dependía de cómo el profesor y el tutor llevaron las actividades interactivas. Los resultados indicaron la creencia de que el contacto personal trae la inhibición y el rendimiento más bajo. Se encontró que el contacto físico de las clases regulares no favorece necesariamente la relación afectiva. 80% de los participantes afirmaron tener más libertad de la exposición en las clases virtuales.

Palabras clave: Afecto. Interacción. Educación a distancia. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

As relações de Educação a Distância (EaD) têm se tornado práticas sociodiscursivas de alcance mundial. Em qualquer parte do mundo, a educação *on-line* está vinculada a um avanço no sistema de ensino, no sentido de vencer as fronteiras antes limitadoras das tradicionais aulas totalmente presenciais. A totalidade da presença diz respeito ao fato de que muitas aulas virtuais pressupõem encontros síncronos. Além disso, a EaD tem vencido, pouco a pouco, a arraigada crença de que não é possível um ensino-aprendizagem de qualidade nessa nova modalidade. Assim, a presença física cede, cada vez mais, lugar a uma forma

de interação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), desenvolvidos na internet⁴.

A interação face a face em sala de aula de português, por exemplo, foi realizada, por muito tempo, por meio de textos verbais escritos, envolvendo explorações das modalidades formais e informais da língua/linguagem, mas, em muitos casos, sem uma fundamentação sistemática sobre aspectos da oralidade em sala de aula e, até mesmo, em práticas orais que envolviam os textos estudados. Na modalidade a distância, a escrita acabou, de certa forma, se intensificando (guardadas as especificidades de cada interação específica), haja vista a necessidade de o professor e os alunos se expressarem por escrito, tanto envolvendo a resolução de dúvidas quanto a realização de atividades propostas.

Em geral, para vencer as barreiras e a “carência” da interação face a face, os cursos a distância passaram a criar mecanismos didático-pedagógicos como fóruns de discussão, debates, reuniões virtuais, *chats*, dentre outros, não somente assíncronos, mas também síncronos. Com efeito, a necessidade de comunicação escrita ficou ainda mais em destaque, já que as atividades de aula exigiam a escrita, até mesmo, envolvendo a abertura e o fechamento oficial da aula virtual, por exemplo, o que geralmente não ocorre em aulas com a presença física dos envolvidos.

Não se trata, contudo, de se considerar o ensino tradicional “carente” de comunicação escrita, mas de reafirmar, no sistema EaD, essa habilidade como necessidade de interação, possibilitando o registro escrito, em salas virtuais, de gêneros textuais antes, quase sempre, apenas oralizados. Nesse sentido, enquanto no sistema presencial, o aluno pode assistir a uma aula sem verbalizar suas reflexões, na EaD, seja com o professor, tutor, ou mesmo com os demais alunos, por exemplo,

⁴ Note-se que o termo internet é aqui concebido como um espaço que possibilita processos de ensino-aprendizagem.

a exigência de exposição verbal tende, muitas vezes, a ser maior, quicá pela necessidade de avaliação e feedback do aluno a cada aula e atividade ou por uma estratégia de atrair o aluno para a participação mais ativa no AVA.

Segundo Moran (2007), a educação *on-line* tem abrangido desde cursos totalmente virtuais a semipresenciais, diversificando, assim, a rotina de ensino-aprendizagem nas mais variadas áreas de ensino. Na EaD, além de se preocupar com formas específicas de exposição do conteúdo e com o sistema de avaliação, cabe ao professor, juntamente com o tutor, buscar formas diferenciadas de motivar e levar o aluno a concatenar as relações de interação no AVA e ao próprio sistema EaD. Além disso, é preciso se preocupar ainda em fazer do meio virtual também um recurso para aprofundamento dos conteúdos estudados, fazendo com que o aluno da EaD aprenda a utilizar o suporte virtual como fonte de pesquisa, não dependendo somente das aulas propostas nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Silva e Mercado (2010, p.184) lembram, que “juntamente com seus parceiros, é possível ajudá-los a interagir com o conteúdo proposto, buscando motivação e informações adicionais sobre esse conteúdo”.

Com os avanços tecnológicos, as formas de interação em AVA também se modificaram, trazendo para esses ambientes ferramentas capazes de estimular o contato e a participação nos cursos a distância. Desse modo, os questionamentos e dúvidas dos alunos na EaD, antes respondidos *a posteriori*, em razão da falta de interação face a face, passou, em alguns casos, por uma “revolução”, a partir do momento em que se implantaram sistemas de interação virtual nos AVAs, a partir do avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Embora essas novas tecnologias se mostrem ferramentas de inovação na educação, é o professor e a forma como este interage com os alunos que possibilitará o sucesso ou o fracasso da educação a distância, semelhantemente ao que ocorre em aulas tradicionais.

O uso de novas tecnologias da informação e comunicação mostra-se como um grande diferencial da EaD. São computadores, *webcan*, *chats*, *hiperlinks*, vídeo-conferências, fóruns, internet, *e-book*, que tornam a modalidade a distância muito mais dinâmica e atrativa. Entretanto, não podemos nos esquecer de que todas as ferramentas que auxiliam o professor são tecnologias (PRADO; ROSA, 2008, p. 177).

Sendo assim, a partir da análise dessas relações de ensino-aprendizagem, buscou-se investigar as formas de afetividade nas interações entre alunos e professores, no intuito de se verificar a necessidade do contato face a face ou da exposição da imagem no AVA para a efetiva interação e (des)envolvimento do aluno na modalidade a distância, partindo-se da hipótese de que a interação por meio da comunicação escrita possibilita uma participação com mais liberdade para o aluno se expor.

1. INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EAD

A interação em cursos no sistema EaD centra-se na participação dos alunos, professor e tutor. A rigor, o professor de um curso a distância propõe as atividades e formas interacionais com base no conteúdo ministrado, e o tutor, conforme aponta Laaser (1997), tem o papel de corrigir, esclarecer dúvidas e orientar os alunos quanto às atividades e aos meios e recursos oferecidos pelo curso a distância e pelo AVA. Desse modo, a interação professor-aluno é mediada por mais um ator, o tutor, estabelecendo, assim, novas lógicas interacionais.

Durante essas relações interpessoais, o aluno pode criar laços afetivos, tanto com o professor quanto com o tutor, comunicando-se de forma a constituir relações de entendimento ou desentendimento mútuo. Nesse sentido, é possível observar, pela comunicação escrita, indícios desses enlances e as formas de interação no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, o aluno não se sente à vontade para expor suas conquistas, habilidades, ou mesmo suas dificuldades e fraquezas, referentes ao próprio desempenho ou ao receio de se expor numa comunicação presencial. Nota-se, portanto, que a interação não é, nesses casos, efetiva e nem mesmo afetiva, pois falta atuação. O AVA, em alguns casos, pode favorecer a interação social, pois limita o aluno à necessidade de escrever algo e, por isso, este deve, de alguma forma, se envolver e compartilhar ideias que podem ser mais ou menos afetivas. É nesse sentido, portanto, que o aluno se envolve e des(envolve) na EaD, pois, de um lado, está exposto às relações afetivas e, de outro, pratica a interação e desenvolve seu cognitivo e sua capacidade de escrita.

A educação *on-line* mediada pelos AVA é um meio para facilitar a interação social, viabilizar a aprendizagem individual, através das interações com um grupo e uma forma de possibilitar a criação coletiva de um conhecimento também compartilhado. Neste modelo é possível a cada aluno interagir com o professor e com as bases de conhecimento computadorizadas, assim como é possível interagir também com outros alunos, que se encontram em espaços-tempos distintos (SILVA; MERCADO, 2010, p.185)

Na interação entre os colegas, a afetividade dos alunos acaba aparecendo, na maioria das vezes, nas relações de amizades, pois é possível perceber, nas discussões em grupo, as trocas de experiências, como também a capacidade de ajudar no desenvolvimento por meio do conhecimento partilhado. Logo, o AVA torna-se um espaço mediador de construção de conhecimento. Não há como negar que as interações em AVAs são interações comunicativas.

Fávero (2010) avalia como desnecessárias as discussões sobre a vinculação de gêneros textuais que envolvem a interação virtual às modalidades faladas ou escritas da língua/

linguagem, argumentando que os gêneros textuais, *chat* educacional e casual no ambiente virtual, no seu trabalho, “guardam muitas semelhanças com a interação face a face” (FÁVERO, 2010, p. 110), pois a interação face a face é um gênero textual do “gênero medial”, conversa. Atribuir a função de mediadora ao gênero conversa parece ser uma tentativa de atribuir um grande poder às práticas orais em relação às escritas, considerando a escrita como uma prática historicamente, socialmente e cognitivamente mais recente e, por isso, ainda hoje, menos presente na vida cotidiana e, até mesmo, profissional da maioria das pessoas. O pressuposto é também adotado por Marcuschi (2001) para explicar a importância do oral na/para a inserção de sujeitos em práticas escritas/letradas. Assim, pode-se dizer que as aulas virtuais, assim como as interações face a face são criações dialógicas, em que o sujeito participante produz sentido a partir do diálogo com outras pessoas. A palavra, por sua vez, acaba, nesse contexto, relevando o conteúdo de um sentido ideológico.

Na relação de ensino-aprendizagem, o professor é o mediador, isto é, aquele que orienta o conhecimento. Há, portanto, nessa relação o envolvimento constituído por crenças, conhecimentos e valores compartilhados. Como aponta Van Dijk (2006), a sociedade se constitui como formação humana e resulta de interações coordenadas e negociadas entre atores sociais. Nesse contexto, professor e aluno têm papéis sociais distintos e, assim, os discursos desses são também marcados por representações sociais diferentes. As percepções socialmente compartilhadas, então, constituem o vínculo interativo.

Para Vygotsky (1998), a mediação é fundamental para a aprendizagem, pois é por meio dela que se dá a apropriação dos bens culturais, destacando ainda que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro. É nessa relação com outras pessoas do grupo social que o sujeito vai se apropriando das significações socialmente

construídas. Como não é possível isolar a afetividade da cognição, aprendizagem e afetividade estão imbricadas e, assim, as relações sociais, sobretudo, as de ensino-aprendizagem marcadas por manifestações afetivas (aversivas ou prazerosas), que afetarão de alguma forma o desempenho do aluno. A respeito, Wallon (1968; 1989) e Vygotsky (1998) apontam que o resultado desse desempenho depende muito do processo de mediação do professor. Logo, a forma como o professor e/ou tutor conduz a prática pedagógica na EaD influencia no resultado do aluno e nas manifestações de afetividade que esse expõe nas interações⁵ no AVA.

2. ENUNCIÇÃO E EMOÇÃO

Para Mari e Mendes (2007), a emoção não é um campo muito explorado na Linguística moderna, que, por muito tempo, fundamentou-se em estudos de cálculos do significado. Os autores acreditam que as emoções devem ser contempladas para além desses paradigmas lógicos hegemônicos, defendendo uma concepção de linguagem como espaço de emergência das emoções que escapavam aos desígnios do cálculo do significado. Outro campo de estudo mencionado pelos autores é a estilística, que defendeu que a expressão da linguagem é carregada de emoções.

A emoção como relacionada a determinadas escolhas lexicais e a funções específicas da linguagem foi, na perspectiva dos autores, outra abordagem da emoção que falhou por considerar somente as condições do enunciado, desconsiderando as enunciativas. A enunciação é apresentada sob a perspectiva de Benveniste, autor que defende a importância do *Eu* como elemento instaurador da interação, mas dependente de um *Tu*. Esses são os atores essenciais

para a existência do aparelho formal da enunciação, momento presente que depende do instante em que ela ocorre e da forma como cada sujeito assume ora o papel de *Eu*, ora o papel de *Tu*. Já Bakhtin (2006) ilumina os aspectos sociais e históricos da enunciação, possibilitando uma leitura dos sentidos produzidos na enunciação e da emoção como em constante processo de retomada e modificação.

O aspecto dialógico da linguagem envolve tanto a interação imediata (com as figuras do *Eu* e do *Tu*), quanto como cada sujeito da interação contribui para a produção do sentido e das emoções um do outro. Essa relação entre os parceiros da interação é tão definidora para as emoções que os autores chegam a mencionar a existência de uma lógica própria das emoções que elabora e constitui cada interação com suas especificidades. Apesar de relativizarem a maneira como as emoções afetam as interações, os autores não as dissociam de nenhuma interação verbal. A enunciação é o que possibilita instauração da emoção na linguagem.

Qualquer racionalidade que explique o processo interativo e a produção de sentidos em contextos específicos deve considerar a emoção como elemento elaborado pelos parceiros da interação. A emoção, assim como a instância da enunciação, são efeitos das condições reais da enunciação e não de sentidos preestabelecidos sobre enunciados e emoções determinadas. O enunciado é o ponto inicial para a construção do sentido da enunciação, mas o sentido está para além do enunciado. Nesse raciocínio, o sentimento só pode ser percebido na enunciação. A interpretação reproduz uma cena enunciativa. Sendo assim, a enunciação não é necessariamente uma complementação para a interpretação, mas a condição – o aparelho formal e um processamento em constante movimento.

O sujeito da enunciação se coloca no discurso pela performatização, isto é, ao modo como o sujeito expõe a intenção em atos de fala, e pela figuratização, isto é, pela

⁵ O termo interação é adotado aqui para referir-se a uma dimensão da complexa produção de sentidos entre professor e alunos em ambiente virtual de aprendizagem, considerando esse espaço como composto por gêneros textuais escritos. (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006).

identidade dos interlocutores como instância enunciativa, num tempo e num espaço discursivo. E é aí que a subjetividade se instaura. No cenário enunciativo, condição de interpretação de qualquer enunciado, há a construção de referentes imaginários de um mundo possível/figurativizado.

Segundo Music (2005), as emoções têm um caráter mais objetivo que os afetos e os sentimentos. Os afetos e sentimentos são, em muitas situações, confundidos. Para Damásio (1996), as emoções envolvem aspectos externos e internos ao humano, sendo os primeiros responsáveis pela formação, e os segundos, pelos efeitos das emoções. As emoções podem ser primárias (inatas) – aquelas que são mais explícitas, e secundárias (aquilo que é adquirido socialmente nas diferentes instituições por onde o sujeito passa, como família, escola, igreja, universidade etc.).

As emoções são um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais. Para ser emoção, o estado do corpo deve apresentar alterações provenientes de um estado mental a partir das representações das/nas interações sociais. Sendo assim, o sentimento está ligado ao resultado do estado mental dessas representações. Dessa forma, a emoção é o reflexo no corpo de um sentimento. O afeto, nessa forma de pensar, seria, então, a manifestação do sentimento em ações. Por exemplo, o grito com alguém no trânsito provoca um efeito de aceleração dos batimentos cardíacos. Ao verbalizar algum ato de linguagem como um xingamento, o sujeito manifestará por meio de palavras o sentimento.

3. AFETIVIDADE EM AVA

Na EaD, a relação professor-aluno e/ou tutor-aluno, além de mediada pelo computador, é também mediada por recursos presentes nos programas ou os chamados ambientes virtuais de aprendizagem, que possibilitam a comunicação. Como uma prática moderna

de ensino, a educação a distância passou a ser vista como uma nova forma de ensinar e aprender, o que consequentemente gerou discussões acerca das formas de interação entre os participantes. A princípio, as relações a distância podem parecer frias e distantes pela falta do contato físico, no qual se podem observar em tempo real as reações do interlocutor. Contudo, com o avanço da tecnologia e com a expansão das práticas sociais na internet, essa antiga visão deu lugar a uma nova forma de interação com o mundo. Dessa forma, a maneira de se expressar e demonstrar afetividade passou a ser, principalmente, escrita.

Antes de se analisar as relações em AVA, faz-se necessário depreender a diferença semântica entre os termos emoção e afetividade. De acordo com Wallon (1968;1989), as emoções compreendem reações orgânicas, acompanhadas de alterações biológicas, isto é, o efeito é notável no/pelo corpo, e a afetividade restringe-se, particularmente, aos sentimentos, ainda que alguma reação física/ biológica também se manifeste. Nesse sentido, é pela comunicação que se pode observar a afetividade nas relações em AVA, uma vez que o contato físico é substituído pela frequente interação dialógica. Na visão de Vygotsky (1998), a afetividade não só influencia as relações sociais como também ajuda nos processos de desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2008) considera a separação entre intelecto e afeto como uma deficiência da psicologia tradicional. Sua crítica é apoiada no pressuposto de que o pensamento não é um fluxo independente, dissociado das experiências e interesses pessoais imediatos do sujeito. O que o autor considera é o sujeito como agente dos seus pensamentos, e não como um mero instrumento.

Toda a complexidade do sujeito é inseparável dos seus pensamentos, assim como os pensamentos são inseparáveis do sujeito. Já as ações são modificadas quando realmente se tornam objeto de reflexão, pois são orientadas

pelos pensamentos. Vygotsky (2008) não aceita uma separação entre afeto e pensamentos e explica que essas duas dimensões se entrecruzam a todo instante.

Afeto, nessa perspectiva, está relacionado a todas as interações estabelecidas pelo sujeito, pois, de uma forma ou de outra, afetam ou levam o indivíduo a se posicionar a respeito (VYGOTSKY, 2008). Essa relação pode ser representada pelo seguinte esquema: necessidades e impulsos pessoais ↔ a direção tomada pelos pensamentos, o que também envolve a relação entre a linguagem e o pensamento.

Vygotsky (2008) retoma seu método clínico de investigação das ideias infantis que era fundamentado no pressuposto de que existe uma inter-relação objetiva entre os traços característicos do pensamento, o qual apresentaria uma lógica própria envolvendo um ponto significador central. Esse centro do significado seria representado pelo egocentrismo infantil que atuaria como um elo entre as características da lógica das crianças e as suas vivências. Sendo assim, pode-se considerar que a manifestação da afetividade é resultado de uma condição de pensamento que norteará o nível das ações do sujeito.

3.1. Análise dos dados

De 120 questionários⁶ aplicados e divulgados na rede mundial de computadores, 76 foram respondidos por alunos de cursos a distância variados, porém todos de nível superior. Cabe esclarecer que o questionário foi elaborado e aplicado com o objetivo de verificar as relações entre educação presencial e a distância, na perspectiva dos participantes, considerando a liberdade para tirar dúvidas,

a liberdade de se expor e a necessidade de contato físico. Uma análise quantitativa dos dados mencionados revelou que, quando perguntados sobre a existência de uma facilitação na participação no curso, na primeira questão, considerando o ambiente virtual, todos, a partir de formas diferentes de respostas, demonstraram um maior crédito à educação virtual. Vários motivos foram expostos, como: “o aumento da *“motivação”*”, das práticas de escrita, “*percebi que escrevi mais e em menos tempo*” e da melhora do acesso às tarefas, “*Sim, porque as tarefas são bem visualizadas e o layout facilita o uso*”.

As respostas da primeira questão dialogam com as da segunda, a partir da qual mais de 80% dos participantes demonstrou que existe, no ambiente virtual, a possibilidade de maior expressão e, talvez, até de maior confiança nas interações nas aulas virtuais. As principais motivações para avaliar o sistema virtual como espaço de maior liberdade para tirar dúvidas foram explicadas de duas formas: a primeira e mais presente nas respostas (mais da metade) foi a afirmação de que no sistema virtual o aluno não “*tem vergonha*”, pois não está de frente para o professor, como na educação presencial. A segunda resposta, mais recorrente, está vinculada a uma avaliação de que a disputa pela fala é menor, pois existe a possibilidade de digitação a qualquer momento.

Nas respostas da terceira questão, nenhum participante avaliou como impossível o ensino-aprendizagem a distância, em razão da falta de contato físico, mas consideraram importante haver algum contato físico. Essa necessidade foi verificada nos dados relativos às respostas à terceira pergunta do questionário, “*A interação face a face é fundamental, mesmo na EaD?*”. Mais de 80% dos participantes afirmaram, de diferentes maneiras, que a motivação aumenta quando ocorre um primeiro contato físico e que o conhecimento da fisionomia é importante.

⁶ O questionário foi composto de quatro perguntas diretas na seguinte ordem:

- 1) A relação de interação no ambiente virtual de aprendizagem facilita sua participação no curso? Por quê?
- 2) Sente mais liberdade para perguntar e tirar dúvidas no AVA que no sistema presencial?
- 3) A interação face a face é fundamental, mesmo na EaD?
- 4) Sente dificuldades em fazer cursos a distância?

Afirmaram, portanto: “*Sim, pois dá a sensação de “diminuir a distância”, além de EaD não significar isolamento.*”. Outra resposta foi “*Sim. Essa interação é importante em qualquer modalidade*”, demonstrando um apego à forma tradicional de ensino. Por último, nas respostas da quarta questão, “*Sente dificuldades em fazer cursos a distância?*”, todos os participantes afirmaram, de diferentes maneiras, um desejo por demonstrar que as dificuldades não existem, mesmo que já tenham existido em algum momento do curso, pois foram “superadas”, demonstrando um certo conflito nas respostas de alguns. Quando um mesmo aluno responde que “*Não.*”, mas continua “*O único problema é quando a plataforma é ruim*”; existe uma demonstração de uma leitura do que seja dificuldade, separando aquela que seria do sujeito e a exterior a ele.

Porém, como as duas fontes de dificuldades fazem parte do processo, a resposta negativa acaba por apontar para uma pista de compreensão da sua atuação como deslocada do desempenho da ferramenta. Talvez, por não ser ele o responsável pela escolha e manutenção da plataforma, mas é pela escolha do curso. Outra aluna, após também apresentar uma negativa, como a anterior, relativiza seu posicionamento, “*Gostei mais daqueles em que ocorriam chats em horários marcados, entre professora e alunos*”. Outros, diferentemente dos anteriormente citados, apresentaram justificativas positivas, por exemplo, o que apresentou uma qualidade pessoal “*Não. Particularmente tenho algumas qualidades essenciais para o EaD*”.

Análise das interações

Além da análise das respostas dos questionários, foram selecionadas algumas conversações de alunos de cursos virtuais com seus professores. As mensagens dos alunos estão envolvidas em práticas comunicativas entre professor-aluno e tutor-aluno a fim de que fossem observadas as manifestações de

afetividade nessas interações, partindo da perspectiva apenas desses alunos⁷.

Quadro 1: Interação (1)

Participante: aluna em EaD Nível: especialização
<i>Bom dia Professora, Encaminhei ontem os 03 (três) cd's com a monografia meu vô realmente piorou depois daquele dia e veio a falecer, somente ontem consegui voltar a rotina normal. Gostaria de agradecer-te pela compreensão, ajuda, paciência e persistência comigo, pois se você tivesse desistido de mim, provavelmente não teria coragem de ir apresentar meu trabalho. Que Deus te ilumine sempre e que você conquiste todos os sonhos que almeje. Bjuxxxx Maria</i>

Fonte: dados dos autores

A partir da análise do discurso da aluna, pode-se observar que ela demonstra, por meio da linguagem, um sentimento de gratidão e contentamento pelo incentivo da professora. Nota-se, nesse caso, que os termos “*ajuda, paciência e persistência*” revelam a atuação da professora em também manifestar afetividade para com a aluna, que se viu motivada por essas palavras. Nesse sentido, é possível observar que quando os ambientes virtuais, bem como as relações entre os participantes, são construídos numa perspectiva construtivista, privilegiam a interatividade como elemento essencial para a aprendizagem (PALLOF; PRATT, 2004).

Em “*não teria coragem de ir apresentar meu trabalho*” indica também que houve um desenvolvimento cognitivo na reação da aluna pelas palavras da mestra. Nesse contexto, a afetividade prazerosa da aluna se destaca não só na ação de apresentar a atividade, mas também nos desejos expressos no final da mensagem “*Que Deus te ilumine sempre e que você conquiste todos os sonhos que almeje*”. Sendo assim, pode-se compreender que a

⁷ Por fins éticos, os nomes foram ocultados.

forma como o professor ou o tutor interage com o aluno influencia tanto na atuação deste nas atividades acadêmicas quanto na visão do papel social do mestre e na afetividade nessas relações. Em “*se você tivesse desistido de mim*”, observa-se uma crença de que a desistência seria natural por parte do professor perante o aluno que não faz a atividade. Nesse sentido, o sentimento de surpresa/admiração também releva a afetividade no discurso da aluna.

É muito comum também o relato pessoal nas interações em AVA, principalmente, quando o aluno se sente na liberdade de expor os problemas pessoais, muitas vezes, para justificar alguma ausência de participação no ambiente, como em: “*meu vô realmente piorou depois daquele dia e veio a falecer, somente ontem consegui voltar à rotina normal*”. O mesmo pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Interação (2)

<p>Participante: aluna em EaD Nível: especialização</p>
<p><i>Olá Professora, estou passando as noites em claro, por causa do neném... rsss. Perdendo a concentração pelo sono atrasado... rsss, mas estou curtindo muito, o Angelo é lindo! Vale a pena!!! Agora quanto a monografia agradeço se puder apresentar no próximo semestre, é muito importante para mim terminar este curso.</i> <i>Abraço,</i> <i>Jane</i></p>

Fonte: dados dos autores

Com efeito, pode-se compreender que a afetividade também é construída nas relações em AVA, de forma a causar, quiçá, os mesmos efeitos que na atividade presencial. A rigor, o que muda nessas relações é apenas o suporte, isto é, onde o discurso ou a prática comunicativa se estabelece. A afetividade de maneira aversiva também aparece nas relações em AVA. Muitas vezes, essas reações se referem a situações pelas quais o aluno questiona ou reivindica algo, seja pelo desenvolvimento no curso, seja por alguma divergência de opinião.

Quadro 3: Interação (3)

<p>Participante: aluna em EaD Nível: especialização</p>
<p><i>Cara professora,</i> <i>Não estou entendendo as atividades. Estou com bastante dificuldade. Não estou me adaptando bem ao curso virtual. Sinto falta do contato físico para tirar dúvidas. Não estou conseguindo seguir a dinâmica do curso. Por favor me ajude.</i> <i>Kelly</i></p>

Fonte: dados dos autores

Nesse caso, é possível observar que a aversão presente no discurso da aluna centra-se na frustração de não ter conseguido entender as atividades e pela necessidade do contato físico, o que demonstra falta de habilidade com a prática do EaD. No contexto, não consegue acompanhar a dinâmica do curso. Em geral, as dúvidas no AVA, são respondidas pelo tutor ou professor, por correio eletrônico, dentro de um espaço de tempo previsto pelas normas e organização do curso, salvos os casos em que há interação em salas de bate-papo para tira-dúvidas dos participantes. Sendo assim, a ansiedade por uma resposta imediata pode gerar, em alguns casos, aversão a essa modalidade de ensino.

Contudo, vale lembrar que a adaptação a EaD é pessoal, e a falta do contato físico, resguardadas as exceções de TIC que utilizam recursos de transmissão da imagem, revela despreparo da aluna para a EaD. Nesses casos, cabe ao professor gerenciar as situações, de modo que demonstre ao discente as formas de participação e tira-dúvidas no sistema *on-line*. Ademais, as propostas de atividades e a linguagem na interação em AVA devem ser expostas de maneira clara, para que as dificuldades sejam contornadas. Nesse aspecto, coadunar metodologia de ensino e afetividade na interação pode ser uma boa estratégia para o (des)envolvimento do aluno na modalidade a distância, de forma que a relação de ensino-aprendizagem seja mais prazerosa e eficaz. Afinal, o ciberespaço consiste num modelo de educação mediante o desenvolvimento de

comunidades de aprendizagem colaborativa (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados e os estudos realizados demonstram que a afetividade faz parte do ambiente virtual com objetivos de ensino-aprendizagem, de diferentes maneiras, assim como nas diferentes interações humanas. Os dados revelam que, na perspectiva dos participantes, a participação no ambiente virtual é mais facilitada. Eles também sentem mais liberdade para “tirar dúvidas”, nesse espaço. Entretanto, os dados relativos às questões três e quatro demonstram um conflito na tentativa de separação entre a educação virtual e presencial, empreendimento escolhido também pelo questionário adotado na pesquisa. O apego à necessidade de alguma interação face a face e as dificuldades “do ambiente virtual” ou, até mesmo, de alguns cursos, demonstram aspectos motivadores para novas pesquisas em que seja possível verificar, por meio de novos métodos de coleta de dados, se a afetividade é maior ou não em ambientes virtuais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FÁVERO, L. L. et al. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 91-158.
- MUSIC, G. **Afetos e emoções**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: Cead, Editora Universidade de Brasília, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARI, H.; MENDES, P. H. A. Enunciação e emoção. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Org.). **As emoções no discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 151-168.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, M. L. R. da; MERCADO, L. P. L. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 183-209, nov. 2010.
- PRADO, E. C. do; ROSA, A. C. S. da. A interatividade na educação a distância: avanços e desafios. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 169-187, jan./jun. 2008.
- VAN DIJK, T. A. Discourse, Context and Cognition. **Discourse Studies**, London, v. 8, n. 1, p. 159-177, 2006.
- _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- _____. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

2

Artigo

A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD

Mariana Fernandes dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de estudos realizados com o objetivo de investigar como se dá a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD e quais são os entraves e as possibilidades para a construção da autonomia nesse contexto. Foram aplicados/realizados questionários, entrevistas e observação direta com alunos dos quatro cursos de licenciatura EaD existentes no polo presencial UAB, da cidade de Ipiaú, BA. Concluímos que o processo de construção da autonomia discente se dá a partir de uma mediação adequada, bem como quando os discentes buscam desenvolver habilidades que os possibilitem gerir sua própria aprendizagem. O conhecimento adequado do funcionamento da EaD por parte dos alunos e tutoria é uma necessária possibilidade para que a autonomia discente aconteça. A dependência dos alunos à função tutorial constitui-se num entrave que precisa ser superado para a efetivação de uma aprendizagem autônoma.

Palavras-chave: Construção da autonomia. Educação a distância. Sujeito aprendiz.

ABSTRACT

This article presents the results of studies which investigate how learners develop their

autonomy in the context of distance education and what are the obstacles and opportunities for the construction of autonomy in this context. Questionnaires, interviews and direct observation with students from four existing distance education degree courses in the classroom polo UAB, in Ipiaú, Bahia were applied / carried out. We conclude that the process of construction of student autonomy is given from a proper mediation and when students seek to develop skills that enable them to manage their own learning. Adequate knowledge on how distance education works by students and tutors is a necessary chance for student autonomy to happen. Students' reliance on tutor's role constitutes an obstacle that must be overcome so that autonomous learning happens.

Keywords: Autonomy development. Distance education. Learner.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de los estudios llevados a cabo con el fin de investigar la forma en la construcción de la autonomía del alumno en el contexto de la educación a distancia y cuáles son los obstáculos y oportunidades para la construcción de la autonomía en este contexto. Los cuestionarios

¹Instituto Federal da Bahia. E-mail: marianafernandes.ifba@gmail.com

se aplicaron / llevaron a cabo entrevistas y observación directa con estudiantes de cuatro cursos existentes grado de educación a distancia en la UAB polo aula, Ciudad Ipiáu, Ba. Llegamos a la conclusión de que el proceso de construcción de la autonomía del estudiante se da de una mediación adecuada y cuando los estudiantes buscan desarrollar habilidades que permiten gestionar su propio aprendizaje. Conocimiento adecuado del funcionamiento de la educación a distancia por los alumnos y la tutoría es una oportunidad necesaria para la autonomía del estudiante suceder. La dependencia de los estudiantes a la función tutorial constituye un obstáculo que hay que superar para la realización de un aprendizaje autónomo.

Palabras clave: La construcción de la autonomía. Educación a distancia. El alumno.

INTRODUÇÃO

Na educação a distância, o espaço e o tempo passam a ser transformados, adquirindo uma nova forma de processar a aprendizagem, onde a relação professor – tutor-aluno-material didático e mídias interativas transpõe o conceito de espaço e tempo tradicionalmente difundido no ensino presencial. Na EaD, ocorre a transposição de barreiras de espaços físicos e sociais, democratizando, assim, o acesso ao conhecimento acadêmico.

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino que prevê a construção da autonomia do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Essa modalidade encontra-se em expansão no Brasil e insere em seu contexto a ideia de flexibilidade na forma de estudar. Os aprendizes que buscam a educação a distância, em grande parte, são caracterizados por adultos que, por diversos motivos, têm dificuldade de frequentar cursos presenciais.

Os sujeitos aprendizes da EaD estão diante de uma contemporânea realidade educacional, da era da Cibercultura, nos termos de Lévy

(1993), que difere bastante do ensino presencial, especialmente por valorizar a questão da autonomia dos estudantes, isto é, por prescindir a presença constante de um professor.

A ênfase na questão da autonomia exige dos estudantes habilidades muitas vezes inexistentes na maioria desses educandos, mas que podem ser adquiridas com dedicação, interesse e compromisso nos estudos. Elementos como motivação, a autoconfiança e a participação do aprendiz são condições necessárias para o sucesso nos estudos na EaD. Segundo Belloni (1999) e Preti (2000), o educando precisa realmente envolver-se com o curso para que esses elementos possam ser alcançados por meio da mediação docente, caracterizada principalmente pela ação tutorial presencial e a distância.

Para Belloni (1999), no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas. A autora discute que o conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação que não é facilmente realizada por muitos estudantes de EaD, uma vez que, sem o auxílio direto do professor, o aluno precisa estudar sozinho e ser o responsável por seu processo de aprendizagem.

A imagem de uma aprendizagem passiva e individualizada ao ponto de se tornar solitária desafia a criatividade dos conceptores de cursos e de educadores em EaD, pois, enquanto alguns alunos veem nesses cursos uma oportunidade de conciliar sua rotina diária com o estudo, outros ficam perturbados pelo conflito que se cria com a visão do estudo como sinônimo de isolamento (BELLONI, 1999). A autonomia implica ainda, a questão da criatividade, já que os próprios alunos podem montar grupos de estudo para evitar o isolamento no momento de estudar.

Sobre autonomia na EaD, algumas pesquisas já foram realizadas, mas ainda configura-se um desafio conhecer como os aprendizes conduzem esse processo individualizado de aprendizagem. E ainda, muitos espaços onde a EaD emerge, o trato com a autonomia ocorre de maneira equivocada ou até mesmo não acontece. Como afirmam Lima e Riccio:

Nesses tempos de cursos on-line e fomento à educação a distância, é muito comum encontrarmos abordagens educacionais que falam em autonomia. No entanto, o termo autonomia está muitas vezes esvaziado de profundidade, já que parece refletir apenas uma atuação autodidata que, em última instância, esvazia o próprio papel da docência que passa a se resumir à preparação de conteúdos (LIMA; RICCIO, 2008, p. 49).

O estudo realizado utilizou-se de procedimentos metodológicos como observação direta, entrevista, aplicação de questionário e pesquisa bibliográfica. Todo processo metodológico ocorreu entre os anos de 2009 e 2010, envolvendo os discentes dos quatro cursos de graduação existentes no polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, da cidade de Ipiauí-BA.

O artigo está organizado em sete seções, iniciando-se pela introdução, onde fazemos a contextualização do tema, justificativa do estudo e metodologia de trabalho. Na sequência, vem a seção sobre algumas concepções de aprendizagem e aprendizagem *on-line*. Por conseguinte, temos a seção que discute a autonomia na EaD e reflexões sobre andragogia e heutagogia na aprendizagem da modalidade a distância. Em seguida, a seção “a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD”, foco do nosso artigo, traz discussões sobre o conceito de autonomia, autonomia na aprendizagem educacional em geral e na EaD. Na seção “metodologia”, fazemos uma apresentação sobre o universo da pesquisa, o polo UAB de Ipiauí, BA e sobre os procedimentos

metodológicos aplicados, onde são descritas as etapas, técnicas e instrumentos de pesquisa, além da tabulação, análise e discussão dos resultados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais a partir de todo o planejamento, execução e análise do objeto de estudo.

1. CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM ON-LINE

As teorias psicológicas que fundamentam o processo de aprendizagem no meio educacional, seja ele presencial ou a distância, sofreram fortes influências das teorias filosóficas desenvolvidas nos séculos XVI e XVII. Nesse sentido, as epistemologias racionalista, empirista e interacionista influenciaram diretamente os estudos das teorias psicológicas da aprendizagem.

A influência dessas bases filosóficas sempre dependeu do desenvolvimento de estudo e do momento de produção do conhecimento. Isso se deve ao fato de haver diversas formas de conceber o fenômeno educativo, pois este não se concebe numa realidade acabada; ao contrário, depende de múltiplos aspectos. Sobre isso, nos reportamos às ideias a seguir, que se referem ao processo educativo:

É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Nas concepções de ensino-aprendizagem, percebemos que sempre há um aspecto privilegiado em detrimento de outro, segundo uma determinada teoria. As teorias do conhecimento que embasam as correntes psicológicas de aprendizagem, apesar de suas

diversidades, possuem como pontos-chave em suas discussões a função de sujeito e de objeto, assim como a relação entre ambos.

Os empiristas, por exemplo, focam no objeto, entendem que o aprendente sofre influência determinante do meio; por isso, o conhecimento é a cópia do mundo exterior. Assim, o indivíduo é uma ‘tábula rasa’, sem maturação cognitiva.

(...) essa pedagogia, legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade (BECKER, 2001, p. 18).

Já os inatistas, que concentram os olhares para o sujeito, postulam, ao contrário dos empiristas, que o conhecimento está predeterminado pelo sujeito e que o ambiente externo não influencia e, sim, os estímulos sensoriais do aprendente. É o que, de acordo com as teorias piagetianas, chamamos de “exercício de uma razão já pré-fabricada”. Enquanto no empirismo há uma ênfase no que é predeterminado e exógeno, para os inatistas, há uma centralização no que é endógeno.

Na ótica do interacionismo, vemos uma relação entre sujeito/objeto, em que o conhecimento é entendido como uma complexa construção que implica a interação entre educando e educador. Configura-se uma relação dinâmica entre o biológico, o físico e o social. Essas distintas teorias fundamentam diferentes concepções de ensino e de aprendizagem numa prática pedagógica, e são influenciadas pelos contextos histórico, social e cultural vigentes na sociedade.

A aprendizagem no mundo digital surge como uma modalidade de educação adequada às novas demandas socioeducacionais que caracterizam o mundo globalizado e a sociedade contemporânea alicerçada em informações

dinâmicas. Essa aprendizagem, que tem sua gênese há alguns anos, mas constrói sua consolidação na contemporaneidade, é influenciada pelas teorias tradicionais. Fato que muitas vezes implica concepções equivocadas do uso e da compreensão da educação *on-line*.

É o que discute Zaina (2002, p.37), quando afirma:

(...) todavia, romper os paradigmas da educação tradicional e implementar caminhos seguros para a nova realidade educacional tem sido tema de estudo para muitos pesquisadores na área educacional e tecnológica.

Em sua essência, a educação *on-line* configura-se no contexto da epistemologia interacionista, porém é entendida muitas vezes como reflexo das teorias reducionistas tradicionais. Isso se deve ao fato de ela significar, para alguns, a volta da educação tecnicista dos anos de outrora, apesar de que, em alguns casos, devido a certas práticas, isso se configura uma verdade. Essa confusão é parcialmente explicada pela falta de equidade no acesso às informações e aos recursos necessários para o estudo e compreensão das transformações sociais. Por isso, a sociedade sente essas transformações, porém tem dificuldade de adequar-se, por estar acostumada com outros referenciais. Fato que dificulta a reconstrução de novos paradigmas.

Nesse sentido, as teorias psicológicas da aprendizagem desenvolvidas no contexto histórico e social do século passado não são suficientes para fundamentar essa modalidade de educação que subjaz uma aprendizagem dinâmica, colaborativa e cooperativa, em que a mediação ocorre numa relação dialógica entre o binômio homem e tecnologia.

Surge então, nesse cenário, a necessidade de uma epistemologia que explique as peculiaridades da aprendizagem nos espaços virtuais. Para isso, os autores Pierre Lévy

(1993) e Félix Guattari (1999) nos apresentam a teoria da ecologia cognitiva, no intuito de levar a adequada compreensão das potencialidades e possibilidades de aprendizagem efetivas pelas tecnologias intelectuais. Visto que ecologia refere-se às relações, interações e diálogos entre organismos, e cognitiva, à relação com um novo conhecimento, essa teoria propõe o estudo de uma nova dinâmica entre homem, tecnologia e ambiente de aprendizagem, no intuito de estabelecer e compreender outras formas de aprender e construir conhecimento.

O termo Ecologia Cognitiva surge a partir das discussões de Félix Guattari sobre a Ecologia da Mente a partir do ano de 1995. “A ecologia cognitiva consiste num espaço interativo de cognição individual em que são construídas e reconstruídas as competências cognitivas” (GUATTARI, 1999, p. 38). Um espaço onde se configuram as diferentes formas de conhecer, pensar e aprender.

Nessa perspectiva, surgem as teorias **psicologia ecológica** e **ecologia cognitiva** para fundamentar o processo de aprendizagem mediada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação-NTIC, que por ser tão mais dinâmico e complexo em alguns aspectos, é mister uma teoria específica para a sua compreensão. Complementando essa discussão, os autores Palloff e Pratt (2002, p. 72) afirmam que:

(...) o uso da tecnologia abre novos horizontes para que os alunos construam novos conhecimentos, aprendam sobre si próprios, sobre seus estilos de aprendizagem e sobre como trabalhar em conjunto em equipes distribuídas geograficamente. Todas essas habilidades são transferíveis ao mundo do trabalho e adquiridas da participação em comunidades de aprendizagem virtuais.

Nessa vertente, a aprendizagem *on-line* deve enfatizar a interação, cooperação,

colaboração e a construção do conhecimento, ou seja, o discente passa a ser indivíduo gestor e autônomo na edificação do seu saber e do grupo ao qual pertence.

A educação a distância vem passando por um processo de transformação constante ao longo da sua história. Nos dias atuais, a necessidade de qualificação de recursos humanos e o desenvolvimento das tecnologias virtuais, particularmente a internet, vêm contribuindo para alavancar este processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o caminho em busca da excelência é complexo e repleto de paradigmas que colocam em suspeição a eficácia da educação a distância. Porém, iniciativas implementadas em vários países, como nos Estados Unidos e alguns casos de instituições no Brasil, ratificam o sucesso da educação a distância *on-line* como uma maneira de democratizar o saber.

2. AUTONOMIA NA EAD E REFLEXÕES SOBRE ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA

De acordo com Chotguis (2002), a EaD voltada para o aprendiz adulto necessita considerar o paradigma andragógico para ser bem-sucedida. Pois, nesse contexto, é imprescindível considerar as especificidades da aprendizagem adulta. O termo andragogia não é muito difundido nas literaturas existentes, mas muito importante, especialmente no que concerne à EaD. A andragogia é uma espécie de arte e ciência da aprendizagem do adulto.

Por mais de cinco décadas, tem-se buscado formular uma teoria que considere aquilo que já sabemos às características únicas do aprendiz adulto, no intuito de discutir que este sujeito, assim como a criança, aprende em condições específicas.

A partir de leituras diversas sobre o assunto, constatamos que só em 1950 alguns educadores começaram a organizar ideias

em torno da noção de que adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e ‘não ameaçadores’. Nesse sentido, vimos a importância de se considerar um estudo mais específico no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem adulta, a fim de analisar e investigar o porquê de determinados adultos demonstrarem maior habilidade em vivenciar os espaços formativos *on-line* e outros não, ao ponto de chegarem à desmotivação e desistência do curso.

Segundo Aquino (2007, p. 10),

Durante muitos anos o ensino e a aprendizagem foram intimamente ligados, ou seja, para acontecer aprendizagem era necessário que houvesse ensino e vice-versa. Isso caracterizava a chamada *pedagogia*, cujo significado, para muitas pessoas, confundia-se com o de ensinar. Mais recentemente, percebeu-se que as pessoas com o aumento da sua maturidade e consequente acúmulo de experiências e desenvolvimento de uma postura crítica, têm necessidade de participar de modo mais ativo do processo de aprendizagem, o que acabou criando motivação para o estudo do problema do aprendizado de adultos e para o surgimento de novas abordagens para a aprendizagem, como andragogia e a heutagogia.

Aquino (2007, p. 12), explica que heutagogia é um termo recente e que

foi criado para representar uma abordagem de aprendizagem na qual o aprendiz está sozinho no processo, ou seja, não existe a figura do professor ou do facilitador. Segundo Hase e Kenyon², que cunharam o termo em 2000, a heutagogia seria a abordagem ideal para as necessidades de aprendizagem das pessoas do século XXI, pois estaria plenamente

alinhada com as novas tecnologias de educação, como a internet, as aplicações multimídias e os ambientes virtuais que estimulam um desenvolvimento individualizado de competências.

Entre os anos de 1913-1997, um educador de adultos, chamado Malcolm Knowles expôs o termo ‘andragogia’ de maneira mais sistematizada em um seminário em Boston University, nos Estados Unidos. Na década de 60 do século passado, a andragogia foi apresentada como *a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender* e era ostensivamente a antítese do modelo pedagógico que significa, literalmente, a arte e ciência de ensinar crianças.

A concepção andragógica busca romper essa unilateralidade, baseando-se em vários pressupostos postulados por Knowles (1997), que são diferentes daqueles do modelo pedagógico tradicional. Esses pressupostos são:

A Necessidade de Saber - Os adultos têm necessidade de saber porque eles precisam aprender algo antes de se disporem a aprender. Quando os adultos comprometem-se a aprender algo por conta própria, eles investem considerável energia investigando os benefícios que ganharão pela aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-lo.

Autoconceito do Aprendiz - Os adultos tendem ao autoconceito de serem responsáveis por suas decisões, por suas próprias vidas. Uma vez que assumem esse conceito de si, eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de autodirecionar-se, de escolher seu próprio caminho. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais sentem que outros estão impondo seus desejos a eles.

O Papel das Experiências dos Aprendizes - Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com grande número de experiências, mas diferentes em qualidade daquelas da juventude. Por terem vivido mais

² Fonte: adaptado de JARVIS, P. **The sociology of adult and continuing education**. Beckenham: Croom Helm, 1985.

tempo, eles acumulam mais experiência do que na juventude. Mas também acumularam diferentes tipos de experiências. Essa diferença em quantidade e qualidade da experiência tem várias consequências na educação do adulto.

Prontos para Aprender – Geralmente, os adultos estão prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e capacitar-se para fazer, com o objetivo de resolver efetivamente as situações da vida real.

Orientação para Aprendizagem - Em contraste com a orientação centrada no conteúdo próprio da aprendizagem das crianças e jovens (pelo menos, na escola), os adultos são centrados na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para aprendizagem.

Motivação - Enquanto os adultos atendem alguns motivadores externos (melhor emprego, promoção, maior salário etc.), o motivador mais potente são pressões internas (o desejo de crescente satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida etc.).

Esses pressupostos são pontos essenciais a serem considerados no processo de construção da autonomia adulta. E para a sua efetivação, a mediação e afetividade são fatores importantíssimos, se não, principais.

3. A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO SUJEITO APRENDIZ NO CONTEXTO DA EAD

Na contemporaneidade, onde é exigido dos indivíduos aprender a responsabilidade do seu crescimento e sucesso, o termo autonomia tem sido bastante utilizado e, muitas vezes, de maneira banalizada, ao ponto de achar que toda e qualquer ação social que não seja bem concebida é culpa exclusivamente de atitudes individuais.

O termo autonomia foi introduzido nas discussões educacionais por Kant e Freud e

está relacionado a significados como autodidatismo, resolução de problemas, individualismo e liberdade, todos vinculados à ideia de personalidade ou mesmo autodeterminação humana, sempre centrado no indivíduo.

O conceito de autonomia na EaD remete a uma abordagem de colaboração e cooperação, como discute Edgar Morin (2002), quando afirma que a autonomia só pode ser concebida a partir da relação com o meio.

Castoriadis (2000) concebe autonomia numa perspectiva social e coletiva, de maneira tal que a autonomia do indivíduo não pode se dar sem a autonomia coletiva.

Etimologicamente, autonomia vem do grego *autós* (próprio, a si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Para os gregos, esse termo significava a capacidade de cada cidade em se autogovernar, de elaborar seus preceitos, suas leis, e de os cidadãos decidirem o que fazer (PRETI, 2000).

Na relação pedagógica, a autonomia configura-se em reconhecer no outro a capacidade de participar, ter o que oferecer e poder decidir aliado ao potencial do sujeito em “tomar para si” sua própria formação. Preti (2000) afirma que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, à sua capacidade de buscar por si mesmo, sem uma dependência explícita de outrem. Nesse aspecto, reconhecer a “autonomia” no processo de ensino e de aprendizagem significa entender que o outro é independente, capaz de construir sozinho e que o professor formador e/ou tutor é o mediador do processo de aprendizagem.

A “autonomia do ser é um princípio que se constitui como fundamental à prática educativa” Freire (2000, p. 25). Na EaD, é talvez a mais importante categoria para a aprendizagem.

No entanto, a questão da autonomia no processo de ensino e de aprendizagem dos

estudantes de EaD parece não ser tão simples, pois, essa modalidade exige mudanças na rotina dos alunos. A independência no momento de estudar é o fator principal; somente terão bom aproveitamento aqueles que conseguirem ser gestores do seu tempo e praticarem hábitos adequados de estudo, o que envolve disciplina, interesse, motivação, observância e cumprimento de prazos, entre outras questões.

Para Belloni (1999), é possível perceber que a autoaprendizagem é uma tarefa pessoal que exige disciplina, isto é, o aluno precisa ser extremamente responsável com seu horário de estudos e pressupõe-se também que o aprendiz deva participar coletivamente na interaprendizagem e compartilhar saberes e experiências. No entendimento de Preti (2000), a autoaprendizagem está diretamente relacionada à autonomia do estudante de EaD no seu processo de aprendizagem e deve ser buscada, exercitada e integrada no cotidiano das atividades profissionais e pessoais para que se torne algo próprio do sujeito.

Dessa forma, compreendemos que para o aluno ser considerado autônomo, ele deve possuir o máximo de habilidades que facilitam a autoaprendizagem. Ao contrário, a autonomia será parcial ou nula, o que dificultará a atuação do aluno nessa modalidade de ensino ou causará sua desistência pelo fato de o aprendiz não ter perfil e dedicação suficientes para se adequar a essa forma diferenciada de aprendizado.

Em meio a isso, é necessário que a mediação pedagógica ocorra de maneira favorável ao processo de construção de autonomia discente, de forma que a aprendizagem na EaD seja baseada na interação, cooperação, colaboração, e a construção do conhecimento, ou seja, o discente passa a ser indivíduo gestor e autônomo na edificação do seu saber e do grupo ao qual pertence.

Um ambiente colaborativo de aprendizagem visa possibilitar a construção de

conhecimento por meio da comunicação entre diversos instrumentos, uma vez que estes propiciem o aprendizado de maneira colaborativa, onde todos podem e devem codificar e decodificar informações, visualizar novos caminhos e sugerir novos questionamentos, exercitando assim a autonomia.

Porém, para que essa autonomia aconteça, o aluno tem de sentir-se motivado e visualizar significado no que está fazendo. É necessário criar possibilidades para a construção do conhecimento.

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASSETO, 2000, p. 145).

Segundo Vygotsky (1989), a construção do conhecimento acontece por meio da interação mediada por várias relações. Assim, no processo de aprendizagem *on-line*, um lugar que deve ser exemplo de espaço colaborativo, a construção do conhecimento acontece por meio da interação/ mediação síncrona e assíncrona dos aprendizes e mediadores. Isso pode ocorrer por meio das ferramentas da web e dos sujeitos da função docente na qual são apresentadas diferentes posições em torno dos temas e ações didáticas abordadas por seus usuários, gerando assim a aprendizagem colaborativa nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada baseou-se nas abordagens qualitativa e quantitativa, por entendermos que ambas seriam pertinentes à pesquisa realizada.

De acordo com Preti (2010), fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los,

mas analisar causas e efeitos de maneira contextualizada no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica. O mesmo autor afirma, quando se refere ao uso simultâneo da abordagem qualitativa e quantitativa, que “(...) esses dados são considerados mais ricos, globais e reais” (PRETI, 2010, p. 590).

Para estudo e coleta de dados, foram aplicados os seguintes métodos e instrumentos: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário, entrevista e observação direta. Toda a metodologia de pesquisa visou alcançar o objetivo desta pesquisa, que é como se dá a construção a autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD e quais são os entraves e as possibilidades para a construção da autonomia nesse contexto.

4.1. Sobre o polo UAB em Ipiaú-BA

Na cidade de Ipiaú, a EaD já acontecia com a inserção de cursos por faculdades privadas. Mas no que se refere a ofertas de cursos a partir de universidades públicas, iniciou-se no ano de 2008, com a chegada do polo UAB-Universidade Aberta do Brasil, resultado das políticas públicas do governo federal para formação de professores.

O polo UAB de Ipiaú funciona no campus universitário da Universidade do Estado da Bahia, da cidade. Atualmente, são oferecidos no polo cursos de graduação em licenciatura-EaD pela UNEB e pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. No caso da UNEB, as licenciaturas em Matemática e História, e da UESC, em Letras e Pedagogia.

O primeiro processo seletivo-vestibular aconteceu em 2008, quando iniciaram as turmas de Matemática e História e, no mesmo ano, as turmas da UESC. As aulas da UNEB começaram em 2008, as da UESC, só em 2009.

Algumas implicações ocorrem para o adequado funcionamento dos cursos; uma

dessas é a questão de que, em alguns cursos, a substituição de tutores acontece periodicamente, como no caso dos tutores a distância, que ocorre por disciplina. No que concerne às trocas de tutores presenciais, no curso de História, aconteceu por 2 vezes no mesmo ano, e 3 vezes no curso de Pedagogia. Isso traz conflitos interpessoais, afetivos e pedagógicos no processo de mediação.

Nos cursos das duas universidades existe interação *on-line* e presencial por meio de tutores e, em alguns casos, por professores formadores. Existem encontros semanais dos alunos com seus respectivos tutores presenciais e, no caso da UESC, também há momentos em que os tutores a distância vão ao polo para atividades presenciais de mediação com os alunos.

Os cursos citados são os primeiros do polo. Os sujeitos investigados no período da pesquisa estavam no primeiro semestre (Letras e Pedagogia) e terceiro semestre (História e Matemática). No período do estudo, só existia uma turma de cada curso.

4.2. Análise e discussão dos resultados

Considerando o objetivo desta pesquisa, disponibilizamos, por *e-mail*, 10 questionários aos alunos dos quatro cursos em funcionamento no polo. Os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir de quinze questões fechadas e cinco abertas, obtidas de 8 questionários respondidos.

No Quadro 1, temos a identificação dos alunos que responderam ao questionário, a partir de letras iniciais dos nomes dos cursos. No Quadro 2, descrevemos os resultados das respostas das questões objetivas, identificadas nos questionários respondidos por dois alunos de cada curso pesquisado.

As perguntas objetivas configuraram-se da seguinte maneira: numa escala de 1 a 5, sendo que 1= insuficiente, 2= regular, 3= bom, 4 = ótimo e 5 = excelente, o aluno

deveria assinalar o conceito dado às perguntas relacionadas a diferentes assuntos, considerando a vivência/experiência da realidade do curso de que fazia parte.

Quadro 1: Identificação dos alunos que responderam ao questionário

CURSO	SUJEITO 1	SUJEITO 2
MATEMÁTICA	M1	M2
HISTÓRIA	H1	H2
LETRAS	L1	L2
PEDAGOGIA	P1	P2

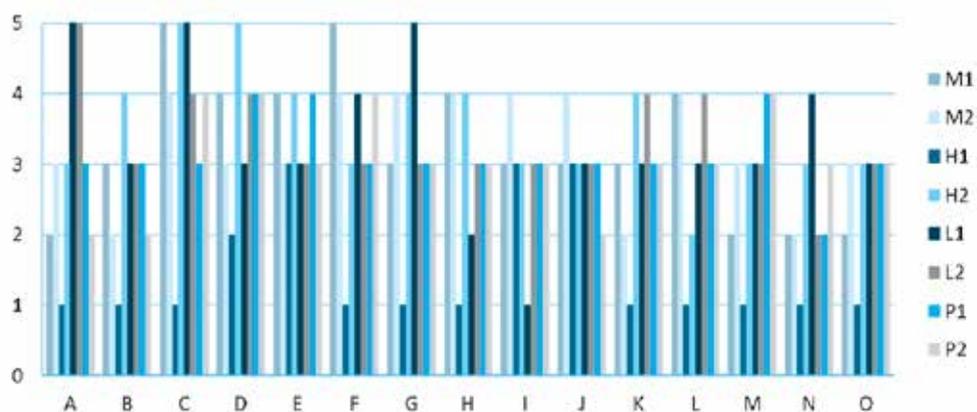
Quadro 2: Identificação dos alunos que responderam ao questionário

	QUESTÕES OBJETIVAS	M1	M2	H1	H2	L1	L2	P1	P2
A	As ferramentas tecnológicas usadas favorecem a aprendizagem colaborativa	2	3	1	3	5	5	3	2
B	Nível de interação dos tutores <i>on-line</i>	3	2	1	4	3	3	3	2
C	Sua participação nas atividades <i>on-line</i>	5	4	1	5	5	4	3	4
D	Nível de apoio da tutoria presencial	4	3	2	5	3	4	4	4
E	Nível de segurança em concluir uma tarefa sem a mediação do tutor	4	3	3	4	3	3	4	3
F	Motivação com o curso	5	4	1	3	4	3	3	4
G	Estímulo para acessar o ambiente e participar de forma efetiva	3	4	1	4	5	3	3	3
H	Nível de interação nos trabalhos em grupo <i>on-line</i>	4	4	1	4	2	3	3	3
I	Recursos utilizados para avaliação	3	4	3	3	1	3	3	3
J	Como acontece a relação interpessoal entre tutores e alunos	3	4	3	3	3	3	3	2
K	Como é tratado nos seus momentos de dúvidas	3	2	1	4	3	4	3	3
L	Você tem retorno de suas conquistas	4	4	1	2	3	4	3	3
M	São promovidos estudos em grupo no polo	2	3	1	3	3	3	4	4
N	Ocorre muita evasão	2	2	1	3	4	2	2	3
O	O nível de aprendizagem dos alunos é considerado pelos tutores	2	3	1	3	3	3	3	3

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 2, percebemos que há evidências de que o conceito 3 (bom) esteve presente na maioria das respostas dos alunos, como podemos observar no gráfico 1, mais a frente. Nas perguntas (A, B, D, K, L, M e O) relacionadas à mediação, as respostas oscilaram entre o conceito 3 e 4, tendo maioria no conceito 3; nas questões (C, E e H) que se referem às habilidades de autonomia discente, a média também ficou entre 3 e 4; o mesmo ocorre nas

perguntas concernentes à motivação (F, G, e N), afetividade (J) e aos instrumentos de avaliação (I). Isso demonstra certa insatisfação por parte dos alunos em relação à mediação docente e tecnológica, bem como dependência à função do tutor para realização de suas atividades e estudos. Além disso, esses alunos demonstram dificuldades em relação ao processo de construção da autonomia. O gráfico a seguir ilustra melhor os resultados das questões objetivas do questionário.

Gráfico 1



No que concerne às questões abertas, o Quadro 3 sistematiza as respostas.

1 – O que você compreende por autonomia discente na educação *on-line*?

2 – Você já pensou em desistir deste curso? Cite o principal motivo.

3 – Considerando o ambiente virtual, a atuação dos professores formadores e professores-tutores presenciais e a distância e a sua própria participação, destaque os aspectos

que você considera terem sido insuficientes na interatividade e na mediação pedagógica. Justifique a resposta.

4 – Relate experiências positivas e/ou negativas de mediação pedagógica vivenciadas no curso.

5 – Cite aspectos que você considera importantes para uma mediação adequada que contribuam para o desenvolvimento da sua autonomia.

Quadro 3: Tabulação das respostas das questões subjetivas do questionário

RESPOSTAS		M1	M2	H1	H2	L1	L2	P1	P2
1	Aprender a estudar sozinho					X		X	
	Ser pesquisador e estudar sozinho			X	X		X		
	Gerir sua própria aprendizagem	X	X						X
2	Dificuldade de adaptar-se à EaD em relação a gerir a própria aprendizagem	X			3				
	Dificuldade com as tecnologias								X
	A não-identificação com o curso			X					
3	Respostas em tempo hábil dos TD					X	X	X	X
	Trocas de TD por disciplina	X	X	X	X				
4	Positivas:	Seminários presenciais				X	X	X	X
		Grupos de estudo no polo	X	X	X	X			
	Negativas:	Wiki - Muito confusa					X	X	X
		Demora no retorno dos TDs	X	X	X	X			
5	Disponibilidade maior dos TDs					X	X	X	X
	Mais videoaulas com professores formadores	X	X	X	X				

Diante do exposto no Quadro 3, podemos afirmar que os alunos compreendem o conceito de autonomia discente no contexto *on-line*, mas ainda apresentam dificuldades em relação ao processo de construção dessa categoria. Essas dificuldades estão relacionadas à falta de conhecimento dos referenciais *on-line* da EaD, como interfaces textuais no AVA e certa dependência em relação à tutoria. Fica bem evidente que o processo de construção

da autonomia está diretamente relacionado à mediação docente e tecnológica.

O Quadro 4 apresenta a tabulação das respostas das entrevistas que foram realizadas com oito alunos dos quatro cursos. Ressaltamos que não entrevistamos os mesmos alunos que responderam ao questionário e que as respostas foram escritas, e não gravadas.

Quadro 4: Tabulação das respostas da entrevista de todos os cursos

	PERGUNTAS	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1	Você costuma postar/entregar as atividades no prazo predefinido pelo professor-formador/tutor?	3	2	3
2	Realiza as atividades por conta própria?	4	2	2
3	Precisa sempre de tutor ou colegas para realizar as atividades?	1	2	5
4	Busca realizar as leituras recomendadas sem mediação do tutor?	1	4	3
5	Procura leitura complementar, estudos e pesquisas extras ao material didático disponibilizado no curso?	2	4	1

É possível interpretar, diante das repostas do Quadro 4, que os alunos apresentam habilidades de autonomia, porém, ainda dependem muito da orientação da tutoria e estão muito limitados ao estudo e leitura do material didático disponibilizado no curso, e não buscam leituras complementares.

Na observação direta, que ocorreu durante uma semana em cada curso, percebemos que os alunos sentiam dificuldade em acessar o AVA, bem como os tutores presenciais dos cursos de História e Pedagogia apresentavam dificuldade no direcionamento da mediação, muito provavelmente por não saberem ainda direito qual seria a função do tutor presencial. Observando o AVA, constatamos que os tutores a distância dos cursos de Matemática e História não davam retorno aos alunos diariamente; alguns levavam até dois dias para darem um retorno. Notamos também que havia um acompanhamento diário da coordenação de tutoria aos tutores dos cursos de Letras e Pedagogia; os tutores a distância desses cursos acessavam o AVA diariamente e interagiam bem com os alunos.

Alguns alunos sentiam dificuldade na postagem das atividades por falta de manuseio adequado do AVA e muitos não cumpriam os prazos de postagem, solicitando um tempo maior; às vezes, as coordenações dos cursos prorrogavam o tempo da postagem por entender que os discentes ainda estavam em processo de adaptação à educação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos um estudo sobre como se dá a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD e quais são os entraves e as possibilidades para a construção da autonomia nesse contexto. O estudo foi realizado entre os anos de 2009 e 2010, no polo UAB da cidade de Ipiaú, BA.

Cumprimos o nosso objetivo, ao constatar que a autonomia do sujeito aprendiz no

contexto da EaD se dá a partir de uma mediação docente e tecnológica adequada, bem como quando os discentes buscam desenvolver habilidades que os possibilitem gerir sua própria aprendizagem, como responsabilidade, pesquisa, reflexão, comprometimento para com a instituição e sua formação, persistência e determinação para a realização das atividades e estudos propostos. Todos esses referenciais representam as possibilidades para a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD.

Os entraves que identificamos para efetivação do processo de construção da autonomia do sujeito aprendiz na EaD são: medição inadequada por parte dos tutores, quando não conhecem a função da tutoria na EaD; falta de conhecimento por parte dos alunos e tutores, dos recursos tecnológicos e do AVA; dependência dos alunos à função tutorial e, ainda, as dificuldades dos atores envolvidos na EaD em compreender como funciona essa modalidade de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa realizada, percebemos que alguns alunos apresentam habilidades que os identificam como estudantes autônomos; apesar disso, nenhum dos alunos pesquisados é totalmente autônomo em seus estudos, pois parece faltar aos referidos assumirem compromissos e mudar atitudes para que possam acompanhar e aderir à rotina do estudante de EaD. Esses alunos compreendem o conceito de autonomia no contexto da EaD, mas têm dificuldades na construção desse processo.

A necessidade do educando, quando ingressa em um curso de graduação a distância, em conhecer e compreender as características dessa modalidade, bem como o que se espera desse estudante, deve ser prioritária, especialmente em relação às habilidades de autonomia. Assim, orientados no início do curso e continuamente, os estudantes poderão apresentar um perfil de maior autonomia no desenvolvimento de seus estudos; além disso, desconstruir os mitos e preconceitos sobre a EaD.

A questão que envolve as habilidades de autonomia discente no processo ensino-aprendizagem ainda é um ideal difícil de se efetivar, apesar de percebermos avanços significativos na vivência com aqueles alunos pesquisados.

Pelo dito, afirmamos que os alunos na EaD inserem-se no processo de construção de autonomia quando a mediação docente ou tecnológica ocorre de maneira adequada e de concepção interacionista e reflexiva. Quando isso não acontece, mesmo que os alunos apresentem habilidades que os mostrem autônomos, o processo ficará prejudicado por não haver direcionamento.

Nesse sentido, é de extrema importância a formação inicial e continuada dos atores da função docente no que tange a ser professor na contemporaneidade e ser docente no contexto da educação a distância.

O estudo realizado no Polo UAB-Ipiaú/BA foi inicial, e sabemos que é de grande importância que novos estudos ocorram, abrangendo um número maior de alunos, e também pontuar as diferenças e contextos do estudo de agora com as futuras pesquisas, para que assim tenhamos uma dimensão mais ampla e mais atual do objeto estudado.

Sobretudo, a pesquisa realizada é de grande importância para os estudos acadêmicos e por sua relevância social, em busca de melhores resultados para a qualidade da educação brasileira, levando em conta a importância do fortalecimento da EaD para uma práxis adequada com menores equívocos e aprendizagens mais autônomos e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

AQUINO, C. T. E. de. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHOTGUIS, J. **Andragogia**: arte e ciência na aprendizagem do adulto. 2002. Paraná: Universidade Federal do Paraná/Coordenação de Políticas de Integração de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.logisticareversa.net.br/uploads/1/6/3/0/1630201/andragogia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, G. A.; RICCIO, N. C. R. Ambiente virtual e desenho didático: a autonomia como possibilidade. In: SILVA, P. R. da et al. (Org.) **Reflexões sobre educação online**. Salvador: ISP/Pradem/UFBA, 2008.

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____ (Org). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: Nead/IE-UFMT, 2000.

_____. **Produção de material didático impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

ZAINA, L. A. M. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos a distância através da Web**: metodologias e ferramentas. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-13012003095336/>>. Acesso em: 21 set. 2015.

3

Artigo

Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente

*Daniel Thomé de Oliveira¹
Marcelo Nogueira Cortimiglia²
Magali Teresinha Longhi³*

RESUMO

A preocupação com os processos de adoção e difusão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem é crescente, à medida que tal tecnologia vem sendo utilizada cada vez mais como ferramenta de apoio aos processos de ensino-aprendizagem na educação superior presencial. Este estudo objetiva compreender as condições ambientais para a adoção e difusão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem no ensino superior presencial na perspectiva do docente, valendo-se de um estudo de caso em uma universidade federal do sul do Brasil. Para tanto, utilizou-se como guia de análise os construtos que compõem a Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia – UTAUT. Os resultados revelam o papel das condições estruturais e de gestão da instituição na adoção e difusão da tecnologia, além da caracterização do uso dos ambientes virtuais pelos docentes na universidade estudada. Sugere-se, ainda, uma abordagem mais holística na investigação dos fenômenos, levando em consideração o estilo de ensino do docente, bem como o histórico das diferentes unidades acadêmicas em relação às tecnologias em questão.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem. Adoção. Difusão. Ensino presencial.

ABSTRACT

The concern with adoption and diffusion processes of Virtual Learning Environments is growing to the extent that such technology has been increasingly used as a supportive tool for teaching and learning in higher education classroom. This study aims to understand the environmental conditions in order to adopt and diffuse Virtual Learning Environments in higher education from the teacher's viewpoint, making use of a case study in a Federal University in the south part of Brazil. For this purpose, it was used as an analytical guide the constructs that make up the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology – UTAUT. The results reveal the role of structural conditions and organizational management to adopt and diffuse technology, besides the way that professors from the mentioned University use the Virtual Learning Environments. It is also suggested a holistic approach to the investigation of the phenomena, taking into account the professor's teaching style, as well as the history of the different academic units regarding the technologies in question.

Key-words: Virtual learning environment. Adoption. Face-to-face learning.

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: danielthome@cpd.ufrgs.br

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cortimiglia@producao.ufrgs.br

³Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: magali@cpd.ufrgs.br

RESUMÉN

La preocupación por el proceso de adopción y difusión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje está creciendo, ya que la tecnología se está utilizando cada vez más como una herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de educación superior. Este estudio tiene como objetivo comprender las condiciones ambientales para la adopción y difusión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la educación superior en la perspectiva de enseñanza en el aula, a partir de un caso de estudio en una universidad federal en el sur de Brasil. Para ello, se utiliza como guía analítica las construcciones que conforman la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología – UTAUT. Los resultados ponen de manifiesto el papel de las condiciones estructurales y la gestión de la institución en la adopción y difusión de la tecnología, además de la caracterización de la utilización de ambientes virtuales para profesores en la universidad estudiada. Se sugiere, sin embargo, un enfoque más holístico en la investigación de los fenómenos, teniendo en cuenta el estilo de enseñanza del profesor, así como la historia de las diferentes unidades académicas en relación con las tecnologías en cuestión.

Palabras clave: Ambiente virtual de aprendizaje. Adopción. Difusión. Enseñanza en el aula.

INTRODUÇÃO

A investigação dos mecanismos individuais de aceitação e uso de tecnologias da informação (TI) têm sido um tema de pesquisa recorrente na área de Gestão da Tecnologia. Conforme Venkatesh, Thong e Xu (2012), compreender os impactos resultantes da introdução de uma inovação tecnológica e o comportamento das pessoas diante deste processo é fundamental para concretizar os benefícios da tecnologia implantada.

A natureza revolucionária da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em diversos âmbitos, tal como em organizações econômicas e em redes sociais, também se manifesta na educação. Segundo Huertas (2007), as TIC empregadas na educação implicam novas necessidades educacionais e possibilidades metodológicas, exigindo a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

Chiu et al. (2005) também chamam a atenção para a importância do processo de adoção e do uso continuado das tecnologias pelos usuários como determinantes do sucesso do emprego das mesmas. De fato, conforme Selim (2007), ao propor metodologias para a gestão estratégica de tecnologias educacionais a partir de uma abordagem por fatores críticos de sucesso, diversos autores incluem a dimensão tecnológica como um importante elemento a ser considerado. Nesta dimensão, estão incluídas as preocupações acerca da seleção e implementação das tecnologias, bem como sua aceitação e efetivo uso continuado por todos os envolvidos.

Conforme Rogers (2003), a difusão de uma inovação se dá a partir das adoções individuais ao longo do tempo em uma população. O crescente interesse no entendimento do processo de adoção da tecnologia levou à formulação de diversos modelos, principalmente alicerçados em teorias da psicologia e sociologia. Uma revisão e síntese de oito teorias/modelos de aceitação e uso da tecnologia resultaram na proposição da Teoria Unificada de aceitação e uso da tecnologia (UTAUT – *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*) por Venkatesh et al. (2003), que se apresenta como o estado da arte neste campo de pesquisa. Este arcabouço teórico é particularmente útil na compreensão das dinâmicas inerentes aos processos de adoção e difusão de tecnologias educacionais (STRAUB, 2009).

No presente estudo, a tecnologia considerada são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

(AVA). Tais ambientes são plataformas baseadas na *web* que oferecem ferramentas de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, tais como disponibilização de conteúdos, entrega de tarefas, realização de atividades e interação entre os participantes. Conforme Longhi et al. (2012), a universidade federal objeto deste estudo entende os benefícios da introdução das TIC na educação no sentido de possibilitar novas práticas pedagógicas, mais interativas e construtivistas, reconhecendo o benefício que tais tecnologias propiciam ao possibilitar que professores e alunos acessem e compartilhem informações de forma mais eficiente, a qualquer tempo e lugar.

A Secretaria de Educação a Distância da universidade vem intensificando o estímulo à adoção de tais tecnologias como apoio às atividades de ensino presenciais como um requisito importante e estratégico para disseminar práticas de educação a distância, preparando e capacitando os docentes para esta modalidade de ensino, que vem apresentando forte tendência de crescimento (NITZKE; GRAVINA; CARNEIRO, 2008). Apesar disso, no primeiro trimestre de 2013, somente 37% dos professores utilizaram algum ambiente virtual de aprendizagem com suporte institucional em suas disciplinas presenciais.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo é investigar, sob a luz dos construtos da UTAUT, as condições ambientais para a adoção dos ambientes virtuais entre os docentes no ensino superior presencial em uma universidade federal do sul do país.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. As tecnologias na educação e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A crescente difusão das TIC na educação é responsável por mudanças significativas nas comunidades de aprendizagem, fazendo emergir métodos criativos e inovadores de

ensino e aprendizagem (MAIA; MEIRELLES, 2002). Segundo Huertas (2007), entende-se por tecnologias educacionais todo recurso derivado de aplicações de tecnologias de informação e comunicação para o ambiente educacional, como plataformas *on-line* para aprendizado colaborativo, livrarias digitais, materiais em formato eletrônico, internet, dispositivos móveis, entre outros. Os modelos de aprendizagem que emergem deste contexto demandam uma postura diferente, tanto do aluno quanto do professor, em relação aos métodos tradicionais de ensino (MAIA; MEIRELLES, 2002).

Dentre as inovações tecnológicas aplicadas à educação, aquelas baseadas na *web* têm tido especial crescimento e aplicação. De fato, Peat (2000) relata que a fusão da tecnologia educacional com a internet oferece uma nova geração de experiências no processo de aprendizagem, na qual inclui o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Conforme Tori (2010), AVA são ambientes, geralmente baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e aprendizagens de atividades virtuais. O ambiente permite a reusabilidade de técnicas típicas das salas de aula, a elaboração de atividades lúdicas, o aprimoramento de estratégias de aprendizagem, entre outros, fazendo com que o professor interaja com o aluno de forma a se tornar um provocador cognitivo do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que muitas instituições de ensino superior tenham percebido a importância da tecnologia em seus processos de ensino e aprendizagem e realizado investimentos financeiros para desenvolver e facilitar os processos de implementação e aceitação, sua efetividade continua sendo uma questão sem resposta (BOGHIKIAN-WHITBY e MORTAGY, 2008). Em consonância, Bower e Hardy (2004) argumentam que tais inovações tecnológicas trazem assuntos e preocupações novas e não familiares e, por isso, pesquisas são necessárias para investigar os aspectos e

fatores associados à introdução de novas técnicas de ensino e aprendizagem.

Em projetos de tecnologia, envolver os usuários no processo de desenvolvimento é uma estratégia bastante utilizada com vistas à plena adequação do sistema (TAIT, VESSEY, 1988; HSU et al., 2012). Essa prática tem sido realizada por desenvolvedores na esperança de que haja um aumento no uso de tecnologia, mas nem sempre é possível envolver toda a equipe, por isso, não há garantia de que a tecnologia será adequada a todos (LÉVY, 1993). O fracasso da informatização pode estar relacionado, justamente, à complexidade de um sistema. Por isso, faz-se necessário o estudo das condições de aceitação da tecnologia pelos usuários, considerando os diversos aspectos institucionais, culturais e individuais relacionados ao processo de adoção.

1.2. UTAUT – Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia

Baseado em uma ampla revisão da literatura, Venkatesh et al. (2003) desenvolveram a Teoria Unificada de aceitação e uso da tecnologia (UTAUT – *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*). A UTAUT sintetiza oito teorias/modelos de aceitação e uso da tecnologia, incluindo a Teoria de Difusão da Inovação e incorpora quatro construtos que influenciam a intenção de uso e o uso, propriamente dito, da tecnologia: expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras. Por sua vez, estes construtos têm seus efeitos mediados pelos moderadores gênero, idade, experiência e voluntariedade de uso da tecnologia.

O construto da **expectativa de performance** é baseado em cinco modelos: TAM/TAM2; combinação entre a TAM e TPB; MM; MPCU; IDT e SCT. A partir da compilação destes, Venkatesh et al. (2003) definiram a expectativa de desempenho como o grau em que

o indivíduo acredita que o uso do sistema trará ganhos de desempenho em suas atividades. Já a **expectativa de esforço** foi desenvolvida sobre três modelos bastante semelhantes em definições e medidas de escala: TAM/TAM2; MPCU e IDT. Através dela, o indivíduo avalia o grau de dificuldade associado ao uso do sistema (VENKATESH et al., 2003).

A **influência social** é definida como o grau de percepção do indivíduo em relação aos demais quanto à crença destes para com a necessidade do uso de uma nova tecnologia (VENKATESH et al., 2003). Esse construto é especialmente importante quando o uso da tecnologia é voluntário, porém deixa de ser significativo quando a adoção é compulsória. Baseia-se nos modelos de norma subjetiva (TRA, TAM2, TPB/DTPB e a combinação TAM/TPB), nos de fatores sociais (MPCU) e nos de imagem (IDT).

O construto denominado **condições facilitadoras** é descrito como o grau pelo qual o indivíduo acredita que existe uma infraestrutura organizacional e técnica para suportar o uso da tecnologia em questão (VENKATESH et al., 2003). Segundo os autores, essa definição concentra conceitos incorporados em três diferentes construtos: controle percebido do comportamento (TPB/DTPB, combinação TAM/TPB), condições facilitadoras (MPCU) e compatibilidade (IDT).

A partir da identificação dos construtos do modelo, Venkatesh et al. (2003) realizaram estudos empíricos para validá-los. O modelo foi aplicado em duas organizações, e os resultados confirmaram a existência de três construtos como determinantes diretos da intenção de uso e dois construtos como determinantes diretos do uso, além da influência das quatro variáveis moderadoras. Segundo os autores, o modelo é capaz de explicar 70% da variância da intenção de uso de uma tecnologia. A Figura 1 exibe o modelo teórico da UTAUT com seus construtos e relações.

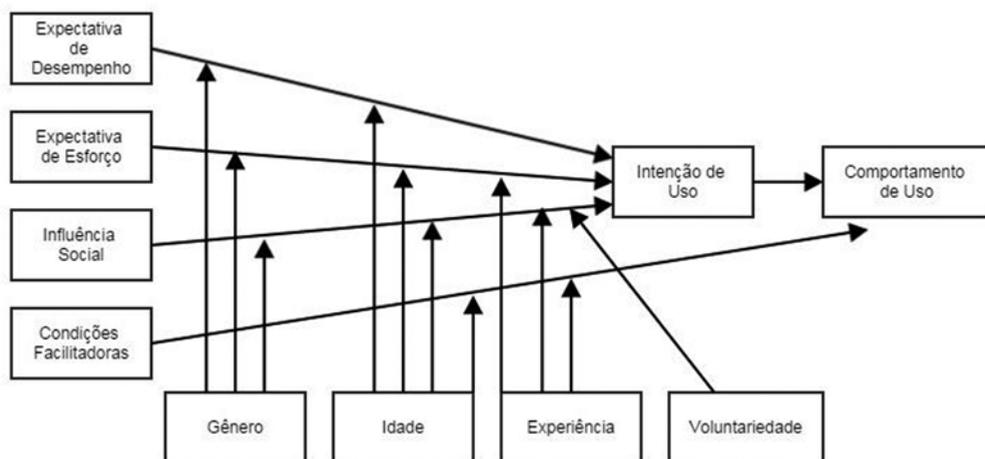


Figura 1: Modelo teórico da UTAUT.

Venkatesh et al. (2003) acreditam que o modelo seja uma ferramenta útil para os gestores avaliarem a probabilidade de sucesso de uma nova tecnologia. Também auxilia na compreensão dos fatores determinantes da aceitação do uso, bem como no desenho de intervenções. De fato, o modelo UTAUT vem sendo aplicado massivamente em estudos que abordam o tema da aceitação e uso da tecnologia (BOBSIN et al., 2009; DWIVEDI et al., 2011; TAIWO&DOWNE, 2013).

Dessa forma, o desenvolvimento do UTAUT contribuiu para o avanço da pesquisa sobre a aceitação individual da TI, unificando as perspectivas teóricas mais difundidas na literatura e incorporando moderadores para controlar as influências do contexto organizacional, a experiência do usuário e as características demográficas (KAUFMANN, 2005).

2. MÉTODO

2.1. Arcabouço teórico

Šumak et al. (2011) realizaram uma meta-análise acerca da aceitação de tecnologias para e-learning. Dos 42 trabalhos investigados, apenas 19% analisaram a aceitação na perspectiva do professor/ministrante. Ainda

que o modelo TAM tenha sido a teoria mais utilizada nos estudos, os autores chamam a atenção para a necessidade de mais estudos utilizarem a UTAUT, a fim de validar esta teoria unificada que se apresenta como o “estado da arte” na explicação do fenômeno da adoção da tecnologia da informação.

Este estudo objetiva compreender a adoção da tecnologia por parte do docente em um regime de livre escolha, ou seja, onde o uso dos ambientes virtuais é facultativo aos professores. Nesta situação, o modelo UTAUT pode apresentar melhor aderência, pois, diferentemente do modelo TAM, inclui o aspecto da voluntariedade como elemento moderador da influência social na intenção de uso da tecnologia.

Dwivedi et al. (2011), a partir de uma revisão sistemática, analisaram 450 artigos que mencionaram a UTAUT no contexto da adoção e difusão de tecnologias. Destes, apenas 43 estudos utilizaram de fato o modelo na investigação dos fenômenos, sendo que 27 deles valeram-se de uma abordagem quantitativa, utilizando ferramentas estatísticas para analisar a significância das relações dos construtos do modelo. Em todos estes, foi validada a confiabilidade do questionário original para

coleta de dados e foi encontrada significância nas relações das variáveis independentes com as variáveis dependentes em níveis semelhantes àqueles encontrados no estudo original de Venkatesh et al. (2003).

No presente estudo, parte-se da premissa de que os construtos do modelo UTAUT são significativos e válidos para explicar a adoção de uma tecnologia. Objetivase, então, a partir de uma investigação exploratória dos fatores condicionantes da adoção da tecnologia no ensino superior presencial compreender o significado

dos construtos do modelo no contexto específico investigado.

2.2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois investiga um contexto específico – uma universidade federal do sul do Brasil, para compreender os fatores que condicionam a adoção e difusão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem por parte dos docentes no ensino superior presencial. Com vistas a atingir este objetivo, são definidas etapas de trabalho apresentadas na Figura 2.

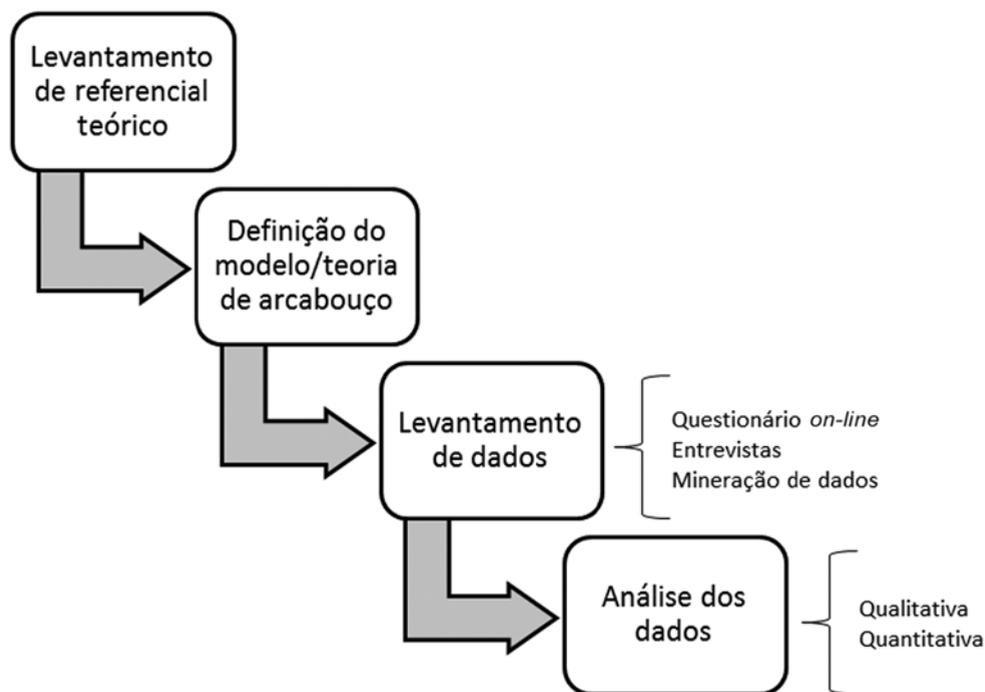


Figura 2: Etapas da pesquisa.

A partir do levantamento do referencial teórico, definiu-se a UTAUT como arcabouço teórico na investigação dos fatores que condicionam a adoção e difusão dos AVA entre os professores da universidade. Esta pesquisa exploratória adota uma estratégia multimétodo, valendo-se de análises quantitativa e

qualitativa para a investigação do fenômeno, utilizando apenas os quatro construtos de primeira ordem do modelo UTAUT (expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras) na interpretação das condições de adoção das tecnologias a partir de uma abordagem indutiva.

O levantamento de dados se deu a partir de consultas no banco de dados institucional da universidade, observação direta do pesquisador e entrevistas semiestruturadas com quatro professores da universidade com os seguintes perfis de uso da tecnologia: dois que utilizam frequentemente ambientes virtuais de aprendizagem, um que recentemente passou a utilizar tais ferramentas e outro que ainda não as utiliza.

Os professores entrevistados possuem, pelo menos, seis anos de universidade, seja professor substituto ou permanente. As questões norteadoras da entrevista foram desenvolvidas pelo pesquisador com base nos quatro construtos de primeira ordem do modelo UTAUT que determinam a intenção de uso da tecnologia: expectativa de desempenho; expectativa de esforço; influência social; condições facilitadoras. O áudio das entrevistas foi gravado e posteriormente analisado, a fim de identificar os elementos de desempenho, dificuldades, estruturas de apoio e influência social que emergiram espontaneamente.

Além disso, foi enviado um questionário *on-line* para cerca de 180 professores que cursaram as duas últimas edições (2012 e 2013) do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), resultando em quarenta respondentes. Essa amostra de professores foi selecionada por conter docentes das mais variadas unidades acadêmicas da universidade e, também, pela facilidade de contato do pesquisador com o grupo.

O questionário foi elaborado baseado nos construtos que influenciam diretamente a intenção de uso e o comportamento de uso da tecnologia, conforme proposto por Venkatesh et al. (2003) no modelo UTAUT. As questões foram adaptadas ao contexto investigado com base nas informações levantadas a partir das entrevistas e das condições estruturais e de gestão oferecidas pela instituição. Cada um dos construtos de influência direta

(expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras) foi representado por quatro questões no questionário, enquanto a intenção de uso foi levantada a partir de três questões.

Na próxima seção, é explorado o contexto das tecnologias de apoio ao ensino presencial na universidade investigada. Também são apresentados os índices de uso dos principais Ambientes Virtuais da universidade, levantados a partir de consultas às bases de dados institucionais. Por fim, a partir das entrevistas e questionários aplicados apresentam-se os resultados da investigação sob a luz dos construtos determinantes da intenção de uso e do comportamento de uso, conforme o modelo UTAUT: **expectativa de desempenho; expectativa de esforço; influência social; condições facilitadoras.**

3. RESULTADOS

3.1. Tecnologias no ensino presencial da universidade

Com a intenção de facilitar a experiência de docentes e alunos com a tecnologia, na expectativa de alavancar o uso dos Ambientes Virtuais nas atividades presenciais, a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e o Centro de Processamento de Dados (CPD) da universidade investigada têm estudado as possibilidades de desenvolvimento, aprimoramento e integração destas tecnologias para a educação. Atualmente, a universidade mantém quatro AVA institucionais integrados com o Sistema de Controle Acadêmico (SCA): NAVi⁴, ROODA, MOODLE e Sala de Aula Virtual (SAV). Todos contam com suporte técnico e pedagógico institucionais.

A plataforma NAVi foi desenvolvida na própria universidade. O projeto de desenvolvimento, que teve início ainda em 1999, foi capitaneado pela Escola de Administração

⁴ Saiba mais sobre o NAVi em: <http://navi.ea.ufrgs.br/>

que, por sua vez, estabeleceu-se como a unidade acadêmica precursora no oferecimento de cursos na modalidade a distância (OLIVEIRA, *et. al.*, 2008). A plataforma ROODA⁵ também é um projeto da universidade, tendo sido desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (NUTED) da Faculdade de Educação. Já o MOODLE é fruto de um projeto australiano e hoje se confirma como o AVA mais utilizado no mundo, contando com mais de 66 mil instalações em 218 países. Sua implantação na universidade foi motivada, essencialmente, para a participação da universidade na REGESD (Rede Gaúcha de Educação a Distância), além da recomendação do Ministério da Educação como solução tecnológica para cursos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Por fim, o quarto AVA da Instituição, o SAV, difere dos demais por não caracterizar-se como uma plataforma independente, que pode ser implementada em outros ambientes e instituições. Mesmo sendo um ambiente virtual que oferece ferramentas digitais de apoio os processos de ensino – como fórum, quadro de notas, comunicação por e-mail, dentre outras – este ambiente é totalmente integrado ao sistema acadêmico da universidade, dependendo de sua estrutura de dados para operar. O SAV está sendo desenvolvido em projetos incrementais pela SEAD, juntamente com o CPD da universidade (LONGHI *et. al.*, 2012).

Com exceção do SAV, os demais ambientes (MOODLE, ROODA e NAVi) têm o seu uso condicionado a uma solicitação de uso por parte do professor. O processo de ativação não é intuitivo e requer uma série de ações no Portal de Serviços da instituição. Independentemente da escolha, todos os

ambientes exigem uma equipe permanente

para suporte, de forma a garantir segurança, controle e sincronização dos dados acadêmicos. Para MOODLE, ROODA e NAVi, a sincronização é unidirecional, ou seja, os ambientes recebem periodicamente dados do Sistema de Controle Acadêmico, mas o contrário não acontece, por motivos de segurança.

É importante ressaltar que mesmo diferindo fundamentalmente em suas concepções e estruturas de funcionamento interno, todos os ambientes mencionados caracterizam-se como opções de ferramentas didáticas digitais aos professores do ensino presencial. O docente tem livre escolha para decidir usar ou não tais ambientes, bem como quais deles utilizar como apoio às suas atividades do ensino presencial. Por isso, neste estudo, as condições e os critérios de adoção de tais ambientes serão analisados em conjunto.

3.2. Intenção de uso e uso efetivo dos ambientes virtuais

A Figura 3 dá a dimensão do uso de ambientes virtuais como apoio às atividades no ensino presencial, além da distribuição das solicitações de uso entre os ambientes MOODLE, ROODA, NAVi e SAV no primeiro semestre de 2013. Os dados foram coletados a partir da base de dados do sistema acadêmico da universidade. Para MOODLE, ROODA e NAVi, a contagem se dá a partir da solicitação de uso do docente via portal do sistema acadêmico. Ainda assim, esta solicitação não necessariamente garante o uso efetivo dos ambientes. Já para o SAV, a contagem é feita mediante a configuração pelo docente de, pelo menos, uma das seguintes ferramentas disponibilizadas pelo ambiente virtual: Fórum, Quadro de Notas, Lista de Frequências e Acervo.

⁵http://www.nuted.ufrgs.br/wordpress/?page_id=298

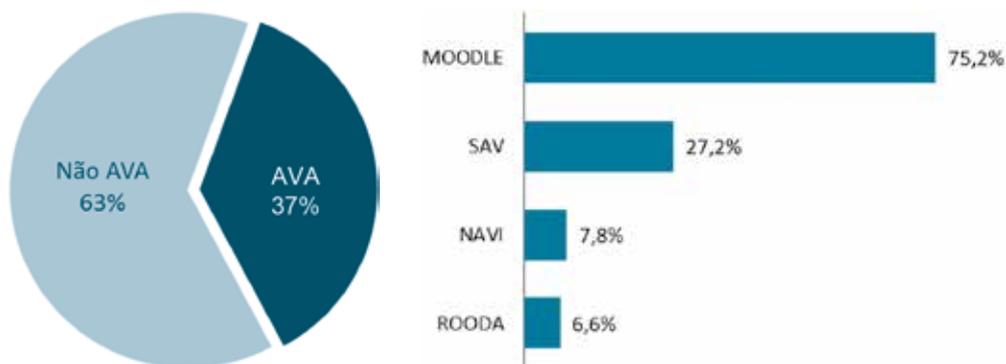


Figura 3: Uso de ambientes virtuais no ensino presencial da universidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do sistema acadêmico da instituição (2013).

A partir da Figura 3, pode-se observar que o uso de ambientes que suportem o ensino presencial na Instituição investigada ainda é muito incipiente, onde apenas 37% das turmas de graduação ou pós-graduação estão presentes em algum dos ambientes institucionais (MOODLE, NAVI, ROODA, SAV) no primeiro semestre de 2013. Estes números se traduzem em 778 professores que solicitaram ou configuraram algum ambiente virtual contra 1864 professores que não ativaram nenhum ambiente para suas disciplinas.

Ainda que NAVI e ROODA tenham sido desenvolvidos na própria universidade e adotados institucionalmente quatro anos antes, é o ambiente Moodle que concentra o maior uso. Já o SAV apresenta volume de uso bastante efetivo, na medida em que foi disponibilizado mais recentemente do que os outros AVA (no primeiro semestre de 2012). Deve-se ressaltar, ainda, que a escolha dos ambientes não é necessariamente única, sendo possível escolher qualquer combinação concomitante dos mesmos para uma única turma.

Entretanto, as respostas ao questionário aplicado nesta pesquisa destoam da média geral de uso na universidade. Dos quarenta respondentes, 61% afirmaram utilizar ambientes virtuais todos os semestres, para todas as disciplinas sob sua responsabilidade, enquanto 17% declararam que utilizam AVA todos os

semestres para, ao menos, uma disciplina. Ainda, 10% disseram utilizar AVA eventualmente e, por fim, 12% declaram não utilizar nenhum ambiente virtual. Já em relação ao tempo de uso efetivo de tais tecnologias, 42% dos respondentes as utilizam há vários anos e 30% afirmam terem as utilizado, ao menos, nos últimos dois semestres letivos. Enquanto isso, 17% passaram a utilizar os ambientes desde o último semestre e, por fim, 12% afirmam nunca tê-los utilizado.

A diferença na incidência de uso da tecnologia por parte da amostra de professores respondentes ao questionário em relação à média geral de uso da universidade pode ser influenciada pela baixa idade média da amostra (41 anos) e também pelo breve tempo de universidade, uma vez que o programa de aperfeiçoamento PAAP geralmente é aplicado a professores com poucos anos de casa. Professores mais jovens são mais propensos ao uso de tecnologias *web* e, ainda, podem ter adquirido experiências significativas com ambientes virtuais fora da universidade, seja como professores ou como alunos, antes de serem contratados.

Já com relação à intenção de uso, a maioria dos respondentes concordou plenamente, ou em grande parte, com a intenção de usar os ambientes virtuais no futuro. Entretanto, a afirmativa “eu sempre vou usar AVA em minhas

disciplinas” contou com média de respostas mais próxima a “concordo parcialmente” em uma escala de Likert de sete pontos. Tal resultado pode sugerir uma fase ainda de experimentação dos docentes acerca da tecnologia, avaliando o desempenho e resultados possíveis.

Nas próximas subseções, é analisado o contexto das tecnologias de suporte à aprendizagem na universidade sob a luz dos quatro construtos determinantes da intenção de uso e uso propriamente dito, conforme definidos no modelo UTAUT: expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras.

3.3. Expectativa de Desempenho

O construto Expectativa de Desempenho reflete o grau em que o indivíduo acredita que a utilização do sistema possa ajudá-lo a obter ganhos de desempenho em seu trabalho. Ou seja, reflete a utilidade percebida a partir do

uso da tecnologia, o ajuste da mesma aos processos de trabalho e a vantagem relativa derivada do seu uso. Conforme o modelo UTAUT, quanto maior a expectativa de desempenho, maior será a intenção de uso da tecnologia.

Para que se possam compreender quais são as expectativas de desempenho dos docentes ao utilizar um ambiente virtual, é preciso analisar qual o propósito do uso de tais tecnologias no contexto investigado. Pesquisando as bases de dados das plataformas NAVi, ROODA e MOODLE durante o segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, foi possível levantar os recursos dos ambientes virtuais mais utilizadas no apoio ao ensino presencial. A Tabela 1 exibe a porcentagem de atividades de ensino que acionaram os quatro principais recursos de EaD nos três ambientes virtuais. Os nomes dos recursos não necessariamente coincidem entre as plataformas investigadas, mas representam funcionalidades comuns a todas.

Tabela 1: Principais recursos dos AVA e sua utilização

Recurso	Índice de uso	Descrição
Disponibilização de materiais	44,37%	Professores disponibilizam materiais didáticos (artigos, slides, links, documentos digitalizados, vídeos etc.) para os alunos no ambiente virtual.
Correio	25,14%	Ferramenta de correio eletrônico integrada às plataformas, permitindo a comunicação por e-mail entre docentes e alunos.
Submissão de tarefas	12,35%	Repositório de tarefas, onde os alunos carregam algum material para o professor.
Fórum	5,15%	Troca de mensagens assíncrona, encadeadas em uma estrutura lógica em torno de um tema ou questão.
Chat	2,85%	Troca de mensagens síncrona em uma sala de bate-papo, onde o docente geralmente exerce a mediação das discussões.

Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando as bases de dados das plataformas (2012).

As respostas das entrevistas semiestruturadas corroboram os dados apresentados na Tabela 1. Os docentes consultados mencionaram como aspectos positivos de ganho de desempenho a possibilidade de disponibilizar materiais de forma ágil, rápida e de

fácil atualização e que podem ser acessados pelos alunos de qualquer lugar, substituindo a prática de disponibilização dos materiais em pastas específicas em um estabelecimento de cópias externo à universidade.

Nas entrevistas, ainda foi destacada a facilidade de comunicação com os alunos, a partir da ferramenta de e-mail integrada às plataformas. Por fim, também foi destacada, ainda que em menor grau, a importância das ferramentas de submissão de tarefas por parte dos alunos. Segundo os professores consultados, este recurso facilita o acesso e conferência dos trabalhos, bem como o controle dos prazos de entrega.

De forma geral, os docentes entendem estas ferramentas como facilitadoras das atividades do ensino presencial, especialmente no que diz respeito à economia de tempo no gerenciamento dos materiais da disciplina, organização das tarefas e comunicações com os alunos. Já com relação às ferramentas de interação (fórum e chat), os professores consultados declaram não utilizá-las porque o seu uso demandaria uma reestruturação no método

pedagógico e a reserva de tempo extra à sala de aula para acompanhar e dar respostas aos comentários e dúvidas dos alunos. Nesse sentido, a baixa utilização de tais ferramentas de interação está vinculada a uma alta expectativa de esforço, já que os docentes reconhecem o seu uso como um importante recurso estimulador da aprendizagem (expectativa de desempenho).

O gráfico da Figura 4 apresenta o escore médio das respostas ao questionário elaborado com base no modelo UTAUT para o construto *expectativa de desempenho*. A média geral das respostas é de 5,50, sugerindo que os respondentes concordam (algo entre parcialmente e em grande parte) que o uso dos ambientes virtuais no ensino presencial traz ganhos de desempenho nas atividades docentes.



Figura 4: Média das respostas para o construto Expectativa de Desempenho.

Ainda que os dois primeiros elementos de desempenho (produtividade e rapidez) não apareçam com as maiores médias, tais benefícios foram apontados pelos docentes nas entrevistas. As respostas às entrevistas também revelam que os benefícios à carreira docente,

que advêm do uso das tecnologias, são entendidos como a possibilidade de o docente estar mais bem preparado para participar de cursos a distância ou projetos interinstitucionais e internacionais, o que pode se traduzir em prestígio acadêmico e remuneração adicional.

3.4. Expectativa de Esforço

A Expectativa de Esforço é definida como a percepção do nível de facilidade de uso da tecnologia. Este construto está intimamente relacionado com a complexidade do sistema. A UTAUT sugere que quanto mais simples for o sistema, menor será a expectativa de esforço, logo maior será a intenção de uso da tecnologia.

O gráfico da Figura 5 apresenta o escore médio das respostas ao questionário elaborado com base no modelo UTAUT para o construto *expectativa de esforço*. A média geral das respostas é de 5,83, sugerindo que os respondentes concordam em grande parte com a facilidade de uso dos ambientes virtuais no ensino presencial, ou seja, a expectativa de esforço dos docentes em relação a estas tecnologias é baixa.



Figura 5: Média das respostas para o construto Expectativa de Esforço.

Na instituição, o uso dos ambientes virtuais NAVi, ROODA e MOODLE está condicionado ao acionamento, por parte do docente, de tais ferramentas a partir do portal *web* de serviços na universidade. Este procedimento faz com que a turma da disciplina seja criada no ambiente virtual escolhido e os perfis dos participantes sejam carregados a partir do sistema acadêmico. Além deste procedimento, as plataformas possuem diferentes mecanismos de configuração e uso de seus recursos, exigindo alguma experiência prévia ou tempo disponível para a experimentação ou consulta dos manuais de uso.

Neste sentido, era de se esperar que existisse forte expectativa de esforço relacionada a estas atividades intrínsecas ao uso dos

ambientes virtuais. No entanto, as respostas dos entrevistados não apontam para dificuldades relacionadas a tais operações, mas sim para a expectativa de esforço com relação ao atendimento das interações mais intensas dos alunos que podem advir do uso dos ambientes virtuais.

[...] essa facilidade de comunicação, por e-mail, por recados, por fórum, faz com que os alunos me contatem mais intensamente, o que exige de mim maior monitoramento das interações e rápidas respostas. Se eu quiser usar um Fórum, por exemplo, terei de estar preparado para dar conta das interações que virão daí, se não os alunos podem ficar frustrados” (Entrevistado 2).

A expectativa de esforço parece que está, então, relacionada à exigência de novas práticas pedagógicas como consequência da adoção das tecnologias na educação. Em consonância com as respostas levantadas para o construto Expectativa de Desempenho, pode-se inferir que o uso maciço dos ambientes virtuais como repositório de arquivos e para troca de mensagens se dá, especialmente, pela percepção do esforço necessário para modificar, adaptar ou incrementar o método pedagógico.

3.5. Influência Social

A percepção do quanto o uso do sistema pode ser influenciado pela convivência social é fator determinante para utilização do sistema. Este construto pretende captar a percepção do indivíduo acerca da opinião de outras pessoas quanto ao uso da tecnologia, da cultura internalizada a partir dos acordos do grupo social e, ainda, da melhoria da própria imagem frente ao grupo a partir do uso da tecnologia. A UTAUT hipotetiza que a influência social para uso da tecnologia tem impacto positivo na intenção de uso da mesma.

A cultura da universidade em questão preza pela pluralidade e liberdade das unidades

acadêmicas e dos professores em relação às posturas e soluções pedagógicas. No ensino presencial, o professor responsável por uma disciplina ou turma é quem opta pela adoção de ambiente virtual como apoio, bem como tem livre decisão por qual deles utilizar. Ainda assim, dentro das unidades e departamentos, é esperado algum tipo de pressão social em torno do uso de tais tecnologias. Essa pressão pode se manifestar, inclusive, indiretamente, através dos próprios alunos, ao comentarem que outros professores, até mesmo de outras unidades acadêmicas, usam regularmente essas tecnologias.

O gráfico da Figura 6 apresenta o escore médio das respostas ao questionário elaborado com base no modelo UTAUT para o construto *influência social*. A média geral das respostas é 4,00, sugerindo que os respondentes entendem como neutro o possível efeito da influência social em sua intenção de uso de tecnologia. Ou seja, os resultados sugerem pouco efeito da influência social (por colegas docentes, chefia e alunos) na decisão de uso dos ambientes virtuais no ensino presencial. Entretanto, parece haver a percepção de um ganho positivo de imagem frente aos alunos, por dominar as tecnologias.

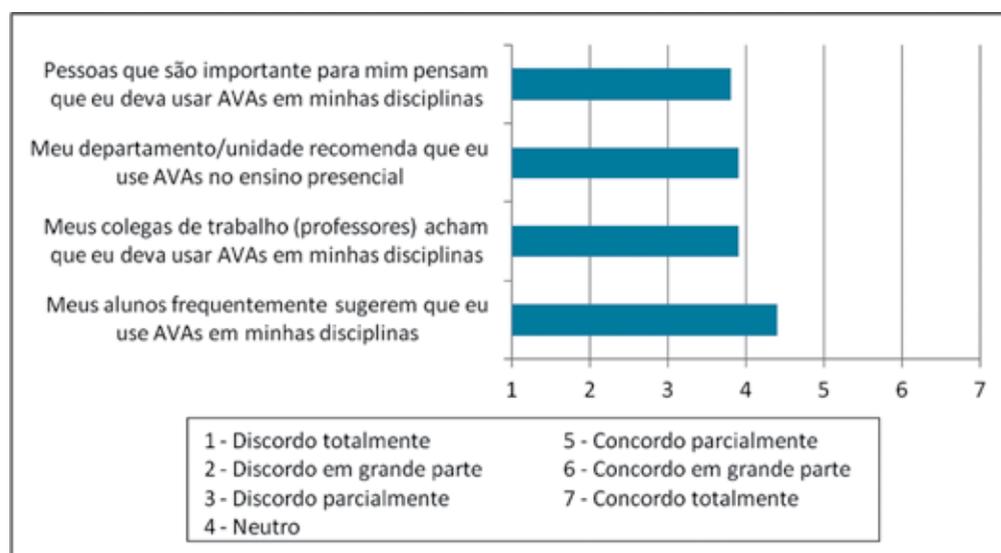


Figura 6: Média das respostas para o construto Influência Social.

As respostas às entrevistas corroboram estes resultados. As percepções da influência social podem ser verificadas na fala do entrevistado 3.

O departamento não fala nada sobre usar ou não tecnologias de apoio. Realmente nunca nem mesmo recomendaram fazer alguma capacitação ou mencionaram os possíveis benefícios de utilizá-las. [...] Entre os colegas também falamos pouco sobre isso e eu, pessoalmente, não percebo como pressão ou influência saber que um colega docente usa algum ambiente virtual. [...] às vezes um aluno fala “coloca o material no Moodle”, ou coisa assim, mas se digo que uso a pasta na rede ou o xerox para tanto, eles ficam satisfeitos. Não enxergo isso como pressão para usar. (Entrevistado 3).

3.6. Condições Facilitadoras

Condições Facilitadoras são definidas como o nível em que o indivíduo acredita que a organização e a infraestrutura existentes

suportam ou facilitam o uso da tecnologia. O modelo da UTAUT prescreve que quanto melhores as condições facilitadoras, maior a intenção de uso da tecnologia.

Na instituição investigada, as condições facilitadoras para o uso dos ambientes virtuais do ensino presencial incluem cursos de capacitação para ambientes virtuais, manuais técnicos, FAQs e guias de uso das plataformas, equipes de suporte técnico, além do programa de monitoria (pelo qual um aluno bolsista previamente capacitado auxilia o docente a utilizar tecnologias na educação).

O gráfico da Figura 7 apresenta o escore médio das respostas ao questionário elaborado com base no modelo UTAUT para o construto *condições facilitadoras*. A média geral das respostas é 5,13, sugerindo que os respondentes concordam (algo entre parcialmente e em grande parte) que possuem os conhecimentos necessários para a utilização dos ambientes virtuais, bem como o acesso aos mecanismos apropriados de suporte oferecidos pela instituição para tanto.

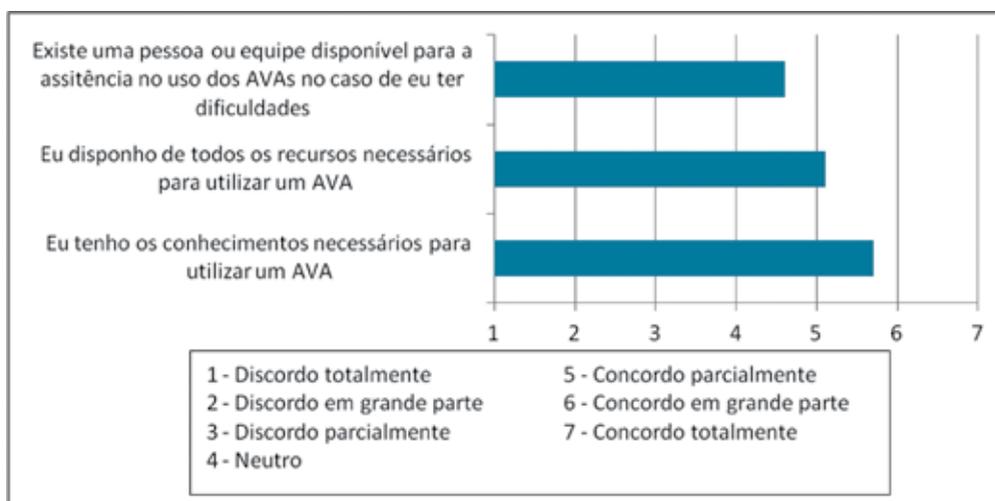


Figura 7: Média das respostas para o construto Condições Facilitadoras.

A partir das entrevistas, ficou claro que os docentes sabem da existência do programa de monitoria e das capacitações periódicas promovidas pela SEAD, a partir da divulgação institucional nos canais de comunicação das unidades acadêmicas. Também têm conhecimento da equipe de suporte técnico aos ambientes virtuais, bem como dos respectivos manuais de uso.

No entanto, todos os entrevistados revelaram não ter ainda utilizado nenhum destes mecanismos, tendo aprendido a utilizar a tecnologia através da tentativa e erro. Desse modo, ainda que não usufruam de toda a infraestrutura de suporte disponibilizada pela instituição para o uso das tecnologias na educação, os docentes concordam que possuem os recursos e conhecimentos necessários para tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho utilizaram-se os construtos da UTAUT para investigar as condições de adoção, por parte dos docentes, de ambientes virtuais para apoio ao ensino presencial em uma universidade federal do sul do Brasil. A combinação de um questionário fechado com questões contextualizadas à realidade do ambiente investigado, juntamente com entrevistas semi-estruturadas junto a usuários com perfis distintos de adoção, ilustra não apenas o comportamento médio dos docentes acerca das tecnologias em questão, mas também o significado por trás de tais determinantes no processo de adoção.

Os recursos dos ambientes virtuais mais utilizados são (1) a disponibilização de materiais para os alunos, (2) a comunicação por correio eletrônico, e (3) a disponibilização de tarefas para os alunos. Já as ferramentas de interação, tais como fórum e chat têm uso praticamente inexpressivo neste cenário. Desta forma, a adoção das tecnologias parece estar vinculada à possibilidade de facilitar as práticas didáticas já aplicadas no ensino

presencial, sem a intenção, por parte do docente, em explorar a tecnologia com vistas a enriquecer a proposta pedagógica.

Para o construto *expectativa de desempenho* da UATUT, os resultados das entrevistas evidenciam, justamente, a percepção dos docentes quanto ao ganho de produtividade a partir da redução de tempo na manutenção e atualização dos materiais, da facilidade de comunicação por mensagens eletrônicas e da maior eficiência no controle da entrega das atividades dos mesmos. Já em relação à *influência social*, os resultados sugerem pouca significância das opiniões de pares ou pressões por parte da instituição e alunos na intenção de uso da tecnologia por parte dos docentes.

Conforme Godwin et al. (2008), existe o perigo de que uma tecnologia possa evoluir mais rápido do que a sua adaptação pedagógica por professores e alunos, tanto quanto pelos administradores dos cursos. Os resultados aqui elencados podem sugerir uma fase de experimentação da tecnologia, com inicial ênfase na autogestão, mas que pode evoluir para uma compreensão mais ampla de seus possíveis benefícios e consequências pedagógicas.

Curiosamente, os resultados desta pesquisa sugerem que os docentes reconhecem que a instituição disponibiliza todas as informações e estrutura necessária para a utilização dos ambientes virtuais (*condições facilitadoras*), ainda que tenham revelado que não fazem uso dela. Já a *expectativa de esforço* se traduz na exigência pela adaptação do método de ensino se utilizadas as ferramentas de interação dos ambientes virtuais (fórum e chat), e não necessariamente nas dificuldades do uso em si da tecnologia.

Outros estudos identificaram pouca significância das *condições facilitadoras* ou *facilidade de uso* na adoção de tecnologias na educação (MA et al., 2005; RAAIJ; SCHEPERS, 2008), o que pode ser explicado pelo domínio de competências básicas computacionais

(enviar e-mails, pesquisar na internet e utilizar aplicativos de texto, por exemplo) por parte dos docentes do ensino superior. Ao mesmo tempo, Straub (2009) chama a atenção para a natural resistência dos docentes com relação às mudanças em seus métodos ou estilo de ensino, corroborando a ideia de que a expectativa de esforço esteja mais relacionada à adaptação pedagógica necessária para o uso dos ambientes virtuais do que os aspectos práticos ou atributos próprios da tecnologia.

Ainda que a UTAUT considere os construtos de primeira ordem independentes entre si na investigação da intenção de uso, consideramos importante compreender como tais elementos se articulam, configurando o regime de adoção da tecnologia. No ambiente investigado, o comportamento de uso da tecnologia por parte dos professores é orientado à auto-eficiência, no qual objetiva-se utilizar ferramentas dos ambientes virtuais que facilitem as atividades docentes, como correção de provas e exercícios, controle de entrega de trabalhos, disponibilização de material didático e comunicação assíncrona com os alunos. Essa orientação de uso se traduz em uma experiência mais individual do docente, diminuindo o seu interesse no contexto social acerca da tecnologia. Ao mesmo tempo, o domínio de conhecimentos básicos de internet e aplicações *web* minimizam a necessidade de suporte técnico.

Os resultados aqui elencados podem nortear os esforços por parte dos dirigentes e gestores da universidade em questão na promoção da difusão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no ensino superior presencial. Aparentemente, o investimento em grandes estruturas de suporte (treinamentos, manuais, suporte técnico 24x7, por exemplo) pode não trazer tanto retorno quanto o desenvolvimento de ferramentas simples de comunicação e disponibilização de conteúdos que facilitem as atividades docentes. Em contrapartida, se o objetivo da instituição for o de estimular o uso da tecnologia sob uma perspectiva mais construtivista, voltada para

o aperfeiçoamento pedagógico e baseada no uso de ferramentas mais interativas, então os esforços de apoio pedagógico devem ser redobrados, de forma a auxiliar o docente a explorar de forma mais enriquecedora as possibilidades de uso da tecnologia.

Há de se considerar, entretanto, a grande variedade na incidência de uso dos ambientes virtuais nos diferentes departamentos da universidade, o que sugere a necessidade de uma investigação longitudinal do fenômeno da difusão das tecnologias, considerando o histórico de cada unidade. Adicionalmente, a amostra de professores utilizada (40 respondentes) é muito reduzida frente ao universo de docentes da universidade e pouco representativa do comportamento médio de uso da tecnologia, já que o índice de uso da amostra é substancialmente superior à média geral da universidade. Dada esta limitação do trabalho, sugerem-se pesquisas complementares, focando mais na investigação do comportamento dos docentes que não utilizam a tecnologia. A investigação exploratória inicial aqui realizada dá subsídios para uma pesquisa mais ampla e aprofundada do tema.

O presente estudo tem sua importância na medida em que investiga as condições ambientais que influenciam a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem em um contexto pouco explorado: o ensino presencial. Ademais, deve-se destacar a pouca ocorrência de estudos desta natureza na perspectiva do professor. Os resultados trazem importantes orientações acerca do comportamento dos docentes no uso dos ambientes virtuais. Eles podem guiar uma investigação mais holística do fenômeno da difusão, além de subsidiar decisões estratégicas institucionais de fomento e suporte das tecnologias na universidade em questão. Para dirigentes e gestores de outras instituições de ensino, o *framework* de pesquisa aqui utilizado pode servir como ponto de partida na investigação das condições de adoção e estágio de difusão da tecnologia.

REFERÊNCIAS

- BOBSIN, D.; VISENTINI, M. S.; RECH, I. Em busca do estado da arte do Utaut: ampliando as considerações sobre o uso da tecnologia DOI: 10.5585/rai.v6i2.275. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 99-118, 2009.
- BOGHIKIAN-WHITBY, S.; MORTAGY, Y. The effect of student background in e-learning-longitudinal study. **Issues in Informing Science and Information Technology**, California, v. 5, p. 107-126, 2008.
- BOWER, B. L.; HARDY, K. P. From correspondence to cyberspace: changes and challenges in distance education. **New Directions for Community Colleges**, Hoboken, v. 2004, n. 128, p. 5-12, 2004.
- CHIU, C. M. et al. Usability, quality, value and e-learning continuance decisions. **Computers & Education**, Maryland Heights, v. 45, n. 4, p. 399-416, 2005.
- DWIVEDI, Y. K. et al. A meta-analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT). In: **Governance and sustainability in information systems: managing the transfer and diffusion of it**. Springer: Berlin/Heidelberg, 2011. p. 155-170.
- FRANCO, S. R. K. **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- GODSCHALK, D. R.; LACEY, L. Learning at a distance technology impacts on planning education. **Journal of Planning Education and Research**, Atlanta, v. 20, n. 4, p. 476-489, 2001.
- GODWIN, S. J.; THORPE, M. S.; RICHARDSON, J. T. E. The impact of computer-mediated interaction on distance learning. **British Journal of Educational Technology**, London, v. 39, n. 1, p. 52-70, 2008.
- HSU, J. S. C. et al. Users as knowledge co-producers in the information system development project. **International Journal of Project Management**, v. 30, n. 1, p. 27-36, 2012.
- HUERTAS, A. Teaching and learning logic in a virtual learning environment. **Logic Journal of IGPL**, Oxford, v. 15, n. 4, p. 321-331, 2007.
- KAUFMANN, S. M. A. **Tecnologia da informação em uma instituição de ensino superior: fatores que influenciam sua utilização**. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- LAPOINTE, L.; RIVARD, S. A multilevel model of resistance to information technology implementation. **Mis Quarterly**, Minneapolis, v. 29, n. 3, p. 461-491, sep. 2005.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, v. 34, 1999.
- LONGHI, M. T. et al. Desafios para universalizar as tecnologias de informação e comunicação no apoio ao ensino e aprendizagem. In: CONFERENCIA DE DIRECTORES DE TECNOLOGÍA: GESTIÓN DE LAS TI EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS, 2., 2012, Lima. **Actas...** Lima: RedCLARA, 2012. p. 207-216.
- MA, W. W. K.; ANDERSSON, R.; STREITH, K. O. Examining user acceptance of computer technology: an empirical study of student teachers. **Journal of Computer Assisted Learning**, Oxford, v. 21, n. 6, p. 387-395, 2005.
- MAIA, M. de C.; MEIRELLES, F. de S. Educação a distância: o caso Open University. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2002.

- NITZKE, J. A.; GRAVINA, M. A.; CARNEIRO, M. L. O percurso e a institucionalização da EaD na UFRGS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 5., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: Unirede, 2008.
- OLIVEIRA, D.; Thomé; C. M. N.; FOGLIATTO, F. S. Aplicação de pesquisa-nação na operacionalização da gestão do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem a distância. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Abepro, 2008. p. 1-14.
- PEAT, M. Towards First Year Biology online: a virtual learning environment. **Educational Technology & Society**, Athabasca, v. 3, n. 3, p. 203-207, 2000.
- ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 5. ed. New York: Free Press, 2003.
- SELIM, H. M. Critical success factors for e-learning acceptance: confirmatory factor models. **Computers & Education**, Maryland Heights, v. 49, n. 2, p. 396-413, 2007.
- STRAUB, E. T. Understanding technology adoption: theory and future directions for informal learning. **Review of Educational Research**, Berkeley, v. 79, n. 2, p. 625-649, 2009.
- ŠUMAK, B.; HERIČKO, M.; PUŠNIK, M. A meta-analysis of e-learning technology acceptance: the role of user types and e-learning technology types. **Computers in Human Behavior**, v. 27, n. 6, p. 2067-2077, 2011.
- TAIT, P.; VESSEY, I. The effect of user involvement on system success: a contingency approach. **MIS quarterly**, Minneapolis, v. 12, n. 1, p. 91-108, 1988.
- TAIWO, A. A.; DOWNE, A. G. The Theory of User Acceptance and Use of Technology (UTAUT): a meta-analytic review of empirical findings. **Journal of Theoretical & Applied Information Technology**, Islamabad, v. 49, n. 1, p. 48-58, 2013.
- TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.
- VAN RAAIJ, E. M.; SCHEPERS, J. J. L. The acceptance and use of a virtual learning environment in China. **Computers & Education**, Maryland Heights, v. 50, n. 3, p. 838-852, 2008.
- VENKATESH, V. et al. User acceptance of information technology: toward a unified view. **MIS quarterly**, Minneapolis, v. 27, n. 3, p. 425-478, 2003.
- VENKATESH, V.; THONG, J.; XU, X. Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. **MIS quarterly**, Minneapolis, v. 36, n. 1, p. 157-178, 2012.

4

Artigo

A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância

*André Tenório¹
José Ferrari Junior²
Thaís Tenório³*

RESUMO

O emprego do fórum em ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância foi discutido com base em sua importância para viabilizar a comunicação ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nove tutores de uma instituição particular de ensino superior de São Paulo foram entrevistados. Tutores, geralmente, desempenham papel de grande relevância no acompanhamento de alunos por meio do fórum. Sete utilizavam o fórum frequentemente em suas atividades. Seis monitoravam a participação dos alunos, embora ela fosse facultativa. Apenas quatro atribuíam notas à participação. Esses parâmetros de avaliação foram discutidos. Para cinco tutores, nem todos os alunos participavam constantemente dos fóruns. Contudo, quatro sugeriram o estímulo à interação entre cursistas como uma das principais formas de mediar a aprendizagem. A contribuição do **fórum na atuação tutorial**, bem como os momentos de abertura, desenvolvimento e fechamento, foram debatidos.

Palavras-chave: Educação a distância. Tutoria. Fórum. Mediação. Interação.

ABSTRACT

Forum utilization in virtual learning environments was discussed due to its importance in allowing communication during teaching-learning process. Nine instructors of a private university in São Paulo were interviewed. Instructors commonly play an important role assisting students through forums. Seven of them have been using forums in their activities frequently. Student's participation was optional, but six of the instructors preferred to monitor it. Only four attributed grades to participation. These assessment criteria were discussed. Five instructors pointed out that not all students partook regularly in forums. Yet, four suggested that encouraging interaction between participants should be a staple form of mediation. **Forum contributions to virtual teaching**, as well as opening, development and closure stages, were discussed.

Keywords: E-learning. Virtual teaching. Forum. Interaction. Mediation.

RESUMÉN

El empleo del foro en los ambientes virtuales de aprendizaje para los cursos a

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: tenorioifrj@gmail.com

²Centro Paula Souza de São Paulo. E-mail: jferrarij@yahoo.com.br

³Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense (LANTE/UFF/UAB). E-mail: tenorio-calc@gmail.com

distancia se discutio sobre la base de su importancia para facilitar la comunicaci3n en todo el proceso de ensefianza-aprendizaje. Se entrevist3 a nueve profesores de una instituci3n privada de educaci3n superior, en S3o Paulo. Los tutores normalmente desempefian un papel muy importante en la supervisi3n de los estudiantes a trav3s del foro. Siete utilizan el foro a menudo en sus actividades. Seis supervisionaban la participaci3n de los estudiantes, aunque era opcional. S3lo cuatro asignaron nota a la participaci3n. Se discuten estos puntos finales. Para cinco tutores, no son todos los estudiantes que asisten constantemente foros. Sin embargo, cuatro tutores sugirieron estimular la interacci3n entre los participantes del curso como una de las principales formas de mediar el aprendizaje. Se discute la contribuci3n del **foro en el desempefio tutorial**, as3 como los momentos de apertura, desarrollo y cierre.

Palabras clave: Educaci3n a distancia. Tutor3a. Foro. Mediaci3n.

INTRODUÇÃO

O in3cio institucional da educa3o a dist3ncia (EaD) ocorreu em 1728 por um curso oferecido pelo jornal Gazeta de Boston (LITTO e FORMIGA, 2009). Entretanto, do s3culo XVIII ao XXI, o desenvolvimento de novas m3dias, como o r3dio, o telefone, a televis3o e a internet, permitiu o avanço vertiginoso da EaD (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Em especial, as tecnologias de informa3o e comunica3o (TICs) possibilitadas pela internet propiciaram diversas mudanças (MAIA, 2003; CORR3A, 2005; POZO, 2008; FARIAS, 2013; MENDONÇA, 2013). Para Campos, Costa e Santos (2007), as TICs s3o fundamentais para a comunica3o virtual e permitem aos indiv3duos terem ao seu alcance grande quantidade de informa3o. A cada dia, o n3mero de usu3rios de TICs da internet cresce.

De acordo com essa tend3ncia, as transforma3es e benef3cios proporcionados 3 EaD s3o enormes: flexibilidade de local e hor3rio de estudo, atualiza3o constante de informa3es, discuss3es em locais distintos em tempo real ou n3o e aux3lio no desenvolvimento de compet3ncias t3cnicas e comportamentais do discente (BELLONI, 2002; SOEK; HARACEMIV, 2008).

Consequentemente, a EaD oferece acesso 3 forma3o mediada por tecnologias, a fim de substituir recursos tradicionais de aprendizagem (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007). Assim, cursos a dist3ncia permitem suprir a necessidade de pessoas em busca de qualifica3o e ajudam na continuidade dos estudos, o que democratiza o acesso 3s institui3es de ensino (MAIA, 2002; TEN3RIO et al., 2014).

A EaD contempor3nea, baseada no modelo de tutoria na web, conta comumente com uma interface essencial: o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (MAIA, 2002; BENETTI et al., 2008; NARDOCCI; CAMPOS, 2011; COMPARIN, 2013). O AVA permite a constru3o de uma rede colaborativa de usu3rios em busca da aprendizagem, ao integrar gestores, educadores e educandos – atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a dist3ncia (SOUZA et al., 2004). Esse canal espec3fico de comunica3o e coopera3o para componentes de um determinado curso possibilita o acesso 3 3reas particulares e comuns, de acordo com o perfil do usu3rio. Essa din3mica interface apresenta ferramentas s3ncronas (permitem a comunica3o em tempo real) e ass3ncronas (promovem a comunica3o em momentos distintos) com o objetivo de atender a diferentes necessidades (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007).

Uma das principais ferramentas dos AVAs que propiciam a constru3o do conhecimento por meio do di3logo virtual 3 o f3rum (NARDOCCI; CAMPOS, 2011). Por ele, o tutor exerce as a3es de media3o e intera3o.

O tutor é um educador que comumente assume o papel de professor a distância e precisa desenvolver competências específicas para sua atuação em diversas dimensões, como pedagógica, técnica, gerencial, tecnológica e socioafetiva (BERNARDINO, 2011; TENÓRIO; SOUTO; TENÓRIO, 2014; TEIXEIRA et al., 2015). Na EaD, ele atua como mediador da aprendizagem dos alunos e deve promover a interação.

A mediação seria o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2007, p. 26). Já a interação corresponderia à ação conjunta e interdependente de dois ou mais indivíduos, o que acarreta modificações neles (GERVAI, 2007; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2010).

No processo de ensino-aprendizagem a distância, os fóruns promovem a construção colaborativa do conhecimento, possível por meio do diálogo, da troca de ideias, dúvidas e perguntas (MOORE; KEARSLEY, 2007; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2010; NARDOCCI; CAMPOS, 2011).

O fórum pode ser definido como uma TIC dedicada à troca e discussão de informações mediante a publicação de mensagens referentes a um determinado tema. Para Bruno e Hessel (2007), o fórum é muito utilizado na EaD contemporânea por ser assíncrono, de modo que os usuários não precisam estar conectados ao mesmo tempo para a comunicação acontecer. As contribuições podem ser realizadas em diferentes momentos e a participação fica registrada (BARROS; SOUZA, 2009).

Ele pode ser configurado de várias formas, de acordo com o sistema de construção do AVA. Diferentes configurações oferecem funcionalidades diversas dependentes do perfil do usuário (NARDOCCI; CAMPOS, 2011; MOODLE, 2014).

Professor, administrador ou criador de curso têm acesso a configurações como:

- Variabilidade na formatação do *design* do fórum (fórum padrão, de perguntas e respostas, similar a blog, entre outros);
- Organização de fóruns por tópicos e turmas;
- Separação dos fóruns por grupos dentro de uma mesma turma;
- Mover um tópico de um fórum para outro;
- Programação de datas de abertura e fechamento de fóruns;
- Bloquear novas mensagens em um fórum;
- Aprovação ou não de mensagens a serem inseridas no fórum com base em seu conteúdo, de modo que a publicação só ocorra mediante concordância do mediador. Comumente conhecido como fórum pré-moderado;
- Substituição de palavras (configuração para alterar determinadas palavras de uma mensagem por símbolos ou outras palavras);
- Estabelecer escalas para pontuar nota de participação de alunos no fórum.
- Uma vez o fórum já criado, algumas funcionalidades disponíveis para tutor são:
- Transferir mensagem de um fórum para outro;
- Editar ou apagar mensagem de qualquer usuário;
- Responder a mensagem de um fórum por e-mail;
- Mostrar a participação de alunos segundo critérios estabelecidos.

Algumas funcionalidades disponíveis para tutores e alunos são:

- Diferentes modos de visualização das mensagens do fórum: listar respostas, exibi-las aninhadas, mostrar a partir da mais antiga ou da mais recente;
- As mensagens podem usar todos os recursos de formatação da linguagem html;
- Anexar arquivos a mensagens, com limitação de tamanho máximo configurável;
- Inserir recursos multimídias nas mensagens (imagem, som, vídeo etc.);
- Formatação rica de mensagens com variedade de fontes, tamanhos e cores;
- Possibilidade de incluir e-emojicons;
- Procurar mensagens por tópico, data ou autor;
- Configurar recebimento de e-mail quando houver atualização no fórum.

Dentro de um curso, um fórum pode atender a diferentes objetivos. Ser destinado à apresentação dos cursistas, às dúvidas ou à discussão dos conteúdos. Mediante seu escopo, o tutor fornece recomendações para os participantes escreverem suas mensagens e define a obrigatoriedade ou não da participação. Em fóruns temáticos destinados à discussão dos conteúdos, é comum a participação do aluno ser avaliada com nota.

Nesta pesquisa, as perspectivas de tutores de uma instituição de ensino superior paulista sobre o emprego do fórum foram analisadas. A contribuição dessa TIC para a mediação tutorial e a interação a distância foram investigadas, de modo a entender como o fórum ajuda no processo de ensino-aprendizagem. O artigo visou responder a três questionamentos centrais, no âmbito da amostra pesquisada:

- A interação era valorizada na abertura e fechamento dos fóruns?
- Quais estratégias de mediação eram usadas?
- Qual a contribuição do fórum para a atuação tutorial?

1. METODOLOGIA

Neste estudo, as perspectivas de tutores sobre a importância do fórum em cursos a distância foram perquiridas.

1.1. Contexto da pesquisa

Tutores atuantes em disciplinas variadas de dezenove cursos diversos de graduação e pós-graduação a distância de uma mesma universidade participaram da pesquisa. Os cursos eram de áreas como Serviço Social, Pedagogia, História, Marketing, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Estética e Imagem Pessoal, entre outros. A instituição contava com dez tutores.

A universidade era particular e localizada no município de Votorantim, no estado de São Paulo. Nos cursos, o tutor ficava presente no polo para um encontro presencial no laboratório de informática semanalmente.

Os AVAs dos cursos eram baseados no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), uma plataforma web de gerenciamento de AVAs gratuita e largamente usada em todo mundo. Sua primeira versão, desenvolvida por Martin Dougiamas, foi lançada em 2002.

Nos cursos, a maioria dos fóruns tinha fins pedagógicos, mas podiam servir ainda como sala de tutoria. Neles, o professor ou o tutor e os alunos eram os participantes. Cada fórum tinha um tópico de discussão relativo à disciplina ministrada e visava promover o debate entre os participantes. A participação era opcional, mas alguns valiam pontos extras.

1.2. Perfil dos participantes

Os sujeitos da pesquisa foram nove tutores, sete mulheres e dois homens; logo a amostra perfaz 90% da população de tutores da instituição. Um não participou, por estar de licença médica. A maioria dos tutores tinha mais de 40 anos (cinco), dois tinham de 30 a 40 anos e dois de 20 a 29 anos.

Todos possuíam nível superior – dois em Pedagogia, um em Tecnologia e Fundamentos Jurídicos, um em Marketing, um em Fisioterapia, um em Serviço Social e um em Comércio Exterior. Dois preferiram não informar.

Seis eram especialistas, em Fisioterapia, Novas Tecnologias, Gestão de Negócios, Políticas Públicas, Marketing ou Metodologia para o Ensino a Distância. Um era mestre em Ciências Sociais. Dois não possuíam qualquer pós-graduação.

A formação de um tutor é importante para o desenvolvimento integral do aluno em um curso a distância. Idealmente, sua formação deve ser compatível com a área de atuação, como ocorria na instituição investigada.

Cursos que auxiliem a aprimorar competências e habilidades relacionadas à EaD também podem permitir uma melhor prática tutorial nas dimensões pedagógica, didática e tecnológica (BELLONI, 2009). Apesar disso, somente três tinham treinamento ou formação específica para atuar como tutor a distância; dois o realizaram na própria instituição onde atuavam profissionalmente.

Outro fator relevante é a experiência profissional. Todos possuíam um a cinco anos de experiência como tutor.

1.3. Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi do tipo estudo de caso (GIL, 2002). Os tutores participaram de uma

entrevista semiestruturada (GIL, 2002), realizada pessoalmente no local da instituição em agosto de 2013. Ela seguiu um roteiro flexível (Apêndice 1) elaborado pelos autores acerca do uso do fórum, seus parâmetros de avaliação, sua relevância para a atuação tutorial e sua contribuição na mediação e interação a distância.

1.4. Análise dos dados

O estudo aplicado descritivo de abordagem qualitativa (GIL, 2002) visou aprofundar o conhecimento sobre o uso do fórum na atuação tutorial.

As respostas foram analisadas de acordo com cada tópico da entrevista (Apêndice 1) e agrupadas conforme semelhança. Empregou-se, quando necessário, a análise dos conteúdos, ou seja, as respostas foram analisadas, sistematizadas e categorizadas em grupos de dados (BARDIN, 1998; GIL, 2002).

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

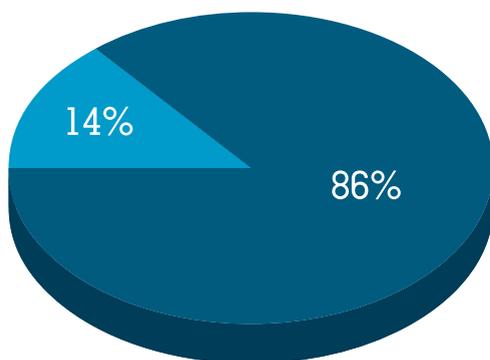
Na instituição, havia diversos recursos (e.g. fórum, videoconferência, bate-papo virtual e telefone) que os tutores podiam aproveitar. Sete empregavam fórum para exercer suas atividades e o destacaram como uma poderosa TIC, capaz de promover a interação entre os integrantes de uma comunidade virtual, grupo social que estabelece debates por tempo suficiente ao ponto de estabelecer relações pessoais no ciberespaço (SILVIO, 1999).

Cinco usavam-no semanalmente (acesso com intervalo superior a dois dias), e dois, diariamente. Para um dos dois tutores que não empregavam o fórum, essa TIC poderia auxiliar na prática pedagógica.

A formação acadêmica e complementar do tutor, relacionada ao desenvolvimento de competências essenciais à atuação a distância (BERNARDINO, 2011), é importante

para a construção do diálogo virtual com o aluno em fóruns. Inclusive, de acordo com Barbosa (2012), a formação específica para tutor desenvolve habilidades para promover a interação entre alunos e motivar e incentivar a aprendizagem ativa e autônoma. O fato de seis tutores não terem curso ou treinamento para atuar nessa função podia dificultar a construção das mensagens para os fóruns ou até inibir seu uso.

Entre os sete entrevistados usuários do fórum, seis controlavam o número de participações dos alunos (Figura 1). Embora quantidade não equivalha a qualidade, o aluno que busca interagir com os demais cursistas e com o tutor tem maior possibilidade de se desenvolver do que aquele sem participação efetiva no aprender colaborativo. Logo, esse espaço virtual deve ter um ambiente acolhedor e promover a participação, o debate e a interação entre os participantes de um curso (NARDOCCI; CAMPOS, 2011).

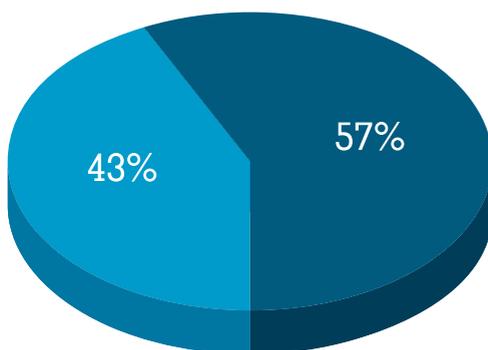


- Controlam
- Não controlam

Figura 1: Percentual de tutores que controlam o número de participações dos alunos nos fóruns.

Fonte: dados oriundos da entrevista.

Em relação à avaliação da participação dos alunos no fórum (Figura 2), somente quatro a pontuavam. Um número baixo, porque essas participações são essenciais para a construção do conhecimento a distância em cursos fundamentados na interação. O fórum permite avaliar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e pode ter a finalidade de realizar uma avaliação formativa.



- Pontuam
- Não pontuam

Figura 2: Percentual de tutores que pontuam a participação dos alunos nos fóruns.

Fonte: dados oriundos da entrevista.

Mais da metade dos tutores sinalizaram que nem todos os alunos tinham uma participação constante nos fóruns; isso somado ao relato de que poucos mostravam interesse verdadeiro em participar (Tabela 1). Embora somente um tenha indicado haver alunos interessados em aprofundar as discussões pelo fórum, tal parcela deve ser considerada e valorizada pelo tutor de forma a estimular outros alunos a se interessarem.

Tabela 1: Envolvimento dos alunos ao utilizarem o fórum

Envolvimento dos alunos ao utilizarem o fórum	Quantidade de tutores
A maioria tem participação ativa	0
Nem todos participam constantemente	5
Mostram-se interessados em aprofundar as discussões	1
Poucos mostram real interesse em participar	2
Participam raramente do fórum	1
Usam o fórum apenas para tirar dúvidas sobre as atividades	2

Fonte: dados oriundos da entrevista.

O fórum deve ser aproveitado da melhor maneira possível. Uma sugestão é elaborar uma mensagem de abertura adequada a todos (Figura 3). Os alunos devem ser devidamente informados sobre o tema de discussão e seus objetivos no início de cada tópico. Para uma mediação satisfatória, deve haver consciência

do fato de o fórum ser uma ferramenta assíncrona, logo o participante, ao acessá-la, precisa ser orientado e incentivado a interagir com os demais participantes pela TIC. Por isso, uma mensagem de abertura precisa contextualizar e motivar.

Caros cursistas,

Bem-vindos! Este fórum tem o objetivo de discutir e compartilhar suas impressões sobre o material estudado. Você pode registrar aqui sínteses sobre o conteúdo desta etapa para que seus colegas possam entender seu ponto de vista e opinar. Consequentemente, enriquecer as suas visões sobre o tema abordado.

Procure redigir suas mensagens contemplando os itens abaixo:

1. Qual assunto foi tratado?
2. O que chamou sua atenção no material? Justifique sua resposta.
3. Você acredita que utilizará o conhecimento desta etapa em sua prática profissional?

Vamos construir juntos nossos conhecimentos. Sua participação é imprescindível para a aprendizagem colaborativa. Bom trabalho!

Tutor

Figura 3: Sugestão de abertura de um fórum.

Fonte: elaboração própria.

A mensagem de abertura de um fórum foi considerada por todos de grande valia para o início das discussões. A mensagem do tutor em um fórum deve ajudar o aluno a superar obstáculos como sentimentos de ansiedade e angústia, timidez, dispersão de ideias, formalidade na comunicação e dificuldade com a linguagem em ambientes *on-line* (SOUZA; SILVA, 2007).

Após a abertura do fórum, outra atitude de mediação do tutor relacionada ao uso da TIC é a necessidade de enviar aos alunos mais relapsos uma mensagem individual convidativa, para estimular todos a interagirem e participarem das discussões. Esse tipo de mensagem tem a particularidade de acolher por ser direcionada do tutor para um aluno específico,

identificado nominalmente, o que traz maior proximidade entre o aluno e o curso.

No que diz respeito às estratégias usadas pelos tutores para abertura dos fóruns (Tabela 2), o tutor II empregava vídeos e entrevistas como método de sensibilizar o aluno. Tal artifício é importante por dinamizar a maneira de iniciar a discussão.

Mas, entrevista, imagem, vídeo ou qualquer outro recurso multimídia precisa ser coerente com o tema proposto no módulo ou disciplina do curso, conforme indicado pelo tutor VIII. Ele, apesar de não ter citado especificamente o recurso aproveitado, deixou claro debater assuntos pertinentes ao curso.

Tabela 2: Estratégias usadas pelos tutores para a abertura de um fórum

Tutor	Transcrições das respostas sobre as estratégias para a abertura de fóruns
I	Quem coordena o fórum é o professor da disciplina.
II	Introduzir vídeos, entrevistas.
III	Colocar sempre uma mensagem referente ao assunto que os alunos estão mais interessados em discutir.
IV	Não respondeu.
V	Não respondeu.
VI	Dúvidas.
VII	Sugiro assuntos atuais e cotidianos.
VIII	Assuntos referentes ao curso.
IX	É o professor da disciplina quem coordena os fóruns.

Fonte: dados oriundos da entrevista.

Outra possibilidade é o tutor lançar um questionamento instigador ou aludir a uma situação inquietante para os alunos, de modo a direcioná-los a dar início à atividade. Os tutores III e VII mostraram-se interessados em utilizar a sensibilização para iniciar a discussão em um fórum, mas não ficou claro como. De certa forma, pareceu que grande parte dos fóruns era empregada de forma livre pelo tutor, que o direcionava conforme seu interesse e/ou o dos alunos.

Embora com uma resposta simplista, o tutor VIII relatou preocupação em abrir um fórum para tirar dúvidas de conteúdo. Esse funcionaria como um recurso de apoio

para o aluno compartilhar dificuldades com os colegas.

A participação do tutor nos primeiros dias do fórum é fundamental; afinal, ele é o responsável por estimular a participação e a interação. Geralmente, no início, os alunos enviam mensagens protocolares e somente respondem ao questionamento do fórum; quando muito, interagem somente com o tutor. Nesse momento, surge a necessidade de fazer conexões entre as ideias lançadas pelos alunos, apoiado também por novos questionamentos relacionados ao conteúdo discutido, para estimular e motivar mais ainda cada um dos participantes por meio da interação frequente (Tabela 3).

Tabela 3. Estratégias usadas na mediação em fóruns

Estratégias utilizadas para realizar a mediação em fóruns	Quantidade de tutores
Interage frequentemente com os alunos	2
Instiga individualmente cada aluno a participar logo após a abertura	0
Faz conexões com as ideias lançadas pelos alunos	2
Estimula a interação entre os participantes	4
Formula novos questionamentos interessantes à discussão	1
Tenta motivar os que ainda não participaram a discutir o assunto	2

Fonte: dados oriundos da entrevista.

É importante também o mediador utilizar frases direcionadas e motivadoras, como, por exemplo, “Conto com sua participação” ou “Você tem muito a contribuir com nossa discussão”. Tal estratégia de estimular os que ainda não participaram é necessária para o participante se motivar a “voltar” ao fórum e contribuir com as postagens dos colegas e, efetivamente, compartilhar da discussão.

A participação do tutor como mediador no fórum, ao comentar e contribuir com o debate, é vital para o emprego adequado da TIC e para seus objetivos inicialmente

estabelecidos serem atingidos. Contudo, a principal estratégia apontada pelos tutores na mediação de um fórum foi estimular a interação entre cursistas (Tabela 3).

Para valorizar as interações, o fórum deve ser fechado por uma mensagem que transmita um resumo geral das participações dos alunos, além de destacar pontos importantes e ponderar se a discussão atingiu os objetivos do fórum. Para os tutores, o resumo das ideias de modo a valorizar a participação de cada um dos alunos era importante (Tabela 4).

Tabela 4: Estratégias usadas no fechamento de um fórum

Como os tutores fazem o fechamento de fóruns	Quantidade de tutores
Aproveitam as mensagens postadas pelos alunos	0
Buscam complementar os comentários já realizados	1
Valorizam as ideias e os conteúdos abordados nas discussões	2
Fazem um resumo das ideias mais importantes mencionadas pelos alunos	3
Agradecem a participação dos alunos	2
Destacam quais serão as discussões da etapa seguinte (quando for o caso)	1

Fonte: dados oriundos da entrevista.

De maneira geral, todos os tutores mostraram cuidado em finalizar um fórum. Conforme relatado por alguns, o agradecimento e o destaque ao que será discutido

posteriormente remetem à importância de ser criado um vínculo entre tutor e aluno, primando pelo desenvolvimento contínuo do último.

Segundo Almeida (2003), o fórum é constituído de abertura, condução e conclusão. Contudo, o não-cumprimento ou o cumprimento inadequado de qualquer uma dessas etapas pode pôr a perder a construção coletiva do conhecimento pela comunidade virtual, além de desperdiçar o potencial da TIC.

A partir do fechamento do fórum, é possível realizar a avaliação do aluno, porém, é indispensável estabelecer previamente os parâmetros para bem realizar essa ação. Os tutores apontaram parâmetros consistentes para realizar a avaliação de seus alunos (Tabela 5).

Tabela 5: Parâmetros de avaliação da participação no fórum destacados pelos nove tutores

Parâmetros de avaliação da participação do aluno em fóruns	Quantidade de tutores
Participou com uma mensagem significativa	6
Participou com mais de uma mensagem significativa	3
Comentou a mensagem de um colega	5
Comentou a mensagem do tutor	4
Respondeu aos questionamentos feitos na mensagem de abertura	5

Fonte: dados oriundos da entrevista.

Sem dúvida alguma, as contribuições com mensagens significativas são de grande valia para enriquecer as discussões entre os participantes, pois nesse espaço democrático, é possível criar um ambiente de colaboração de construção do conhecimento. Tais contribuições devem ser relacionadas com a mensagem de abertura do fórum para assim o aluno atingir os objetivos propostos na discussão.

A maioria dos tutores pontuou ainda que seus alunos comentavam mensagens de colegas. Essa iniciativa deve ser estimulada para o diálogo virtual ser abrangente e não se limitar à troca de mensagens entre tutor e aluno, mas incluir as aluno-aluno, o que é essencial para o bom aproveitamento da ferramenta.

Tabela 6: Parâmetros sugeridos para a avaliação dos alunos em um fórum

Aluno(a)/ Participação no fórum	Disciplina/ Pontos
Participou com uma mensagem significativa	1
Participou com mais de uma mensagem significativa	2
Respondeu aos questionamentos feitos pelo tutor	2
Comentou e/ou respondeu à mensagem de um colega	1
Comentou e/ou respondeu à mensagem de mais de um colega	2
Observou as regras vigentes de ortografia ao realizar as interações	2
Total	10

Fonte: elaboração própria.

Uma sugestão dos autores para bem realizar a etapa de avaliação da participação dos alunos nos fóruns é estabelecer parâmetros de avaliação junto à instituição ou à coordenação dos tutores. A importância de realizar tal procedimento se faz necessária para haver uma uniformidade na avaliação dos alunos pelos tutores. Na Tabela 6, propõem-se parâmetros de avaliação pontuados para a participação dos alunos em um fórum.

A Tabela 7 traz respostas sobre como o fórum pode auxiliar a atuação tutorial. O tutor III destacou uma das verdadeiras vertentes do

fórum, a interação entre as pessoas envolvidas no contexto do curso.

Os tutores IV, V e VIII pontuaram o uso do fórum para dúvidas. Conforme mencionado anteriormente, isso é possível, porém, o mais adequado é ter um fórum temático e outro como ferramenta de apoio para sanar as dúvidas dos alunos. O fórum oferece um leque de possibilidades de utilização em um curso a distância e cabe à instituição utilizar o *design* instrucional que melhor atenda as suas necessidades.

Tabela 7: Transcrições das perspectivas dos tutores sobre o auxílio do fórum na prática pedagógica

Tutor	Transcrição das respostas sobre como o fórum auxilia a atuação tutorial
I	Quem coordena o fórum é o professor da matéria; agregar o tutor ao fórum pode gerar confusão nos alunos.
II	Media um melhor rendimento na sala de aula.
III	O fórum é uma ferramenta importante tanto para professores e alunos quanto para professores tutores, pois, através desta, interage-se com os alunos e conhecem-se outras opiniões.
IV	Sim, pois através dela podem-se esclarecer novas dúvidas de conteúdo.
V	Através do fórum, é possível quantificar a participação dos alunos e esclarecer as principais dúvidas.
VI	Mediação.
VII	Motivando a pesquisa.
VIII	Sim, faz saber quais são as dúvidas.
IX	Já existe o fórum do professor; não é necessário.

Fonte: dados oriundos da entrevista.

Vale destacar a consideração do tutor VII, que ressaltou a motivação à pesquisa. De certa forma, isso instigaria o aluno a ler bibliografias complementares e a exercitar a escrita com o intuito de divulgar as informações obtidas. Em um fórum, a participação do aluno é notada quantitativamente e qualitativamente por suas interações. Já em uma sala de aula convencional, ele pode manter o silêncio durante toda a disciplina.

Todavia, a comunicação exclusivamente escrita, às vezes, dá margem a pequenos desentendimentos que não ocorreriam pessoalmente. Nessa forma de comunicação, é preciso estar ciente da falta da metalinguagem humana (WITTGENSTEIN, 2000) e ser mais condescendente. Por isso, o educando e o educador a distância precisam desenvolver as competências linguísticas necessárias (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005) para ler as mensagens dos

fóruns, entendê-las e responder a elas sem suscitar qualquer dificuldade de compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em um AVA, inúmeras são as ferramentas que um usuário tem à sua disposição. Neste estudo de caso, foi analisada a perspectiva de um grupo de tutores de uma instituição particular de São Paulo sobre a importância da mediação e da interação para a construção do conhecimento em fóruns.

A abertura de um fórum é um momento importante no qual o aluno deve compreender corretamente o que será discutido. Um caminho a ser seguido para mediar o fórum, mencionado por alguns entrevistados, era lançar perguntas norteadoras para auxiliar o aluno a reconhecer o intuito do debate e estimular o início das discussões.

Durante a condução do fórum, a principal estratégia de mediação aproveitada pelos tutores era estimular a interação entre os participantes, embora haja diversas formas de fazê-lo. Enviar mensagens individuais acolhedoras e motivadoras a alunos tímidos ou desatentos foi outra atividade de mediação comum.

Os pesquisados, ao realizarem o fechamento de um fórum, levavam em conta as contribuições dos alunos e suas interações no decorrer do debate. Para eles, um fechamento adequado seria uma mensagem do tutor com um resumo da discussão.

Os tutores entrevistados destacaram a resistência dos alunos em empregar o fórum para a aprendizagem. A maioria não participava constantemente das discussões. Os autores atribuem tal postura discente ao suposto pensamento do aluno de que uma participação no fórum já registraria a sua presença no AVA. É necessário sensibilizar o estudante a contribuir para a discussão e explicar a ele a importância da interação para a promoção da aprendizagem colaborativa.

É preciso também estabelecer critérios de avaliação de participação, para o aluno perceber a necessidade de trocar ideias com os colegas e o tutor. O artigo trouxe uma proposta de critérios pontuados para a avaliação da participação de alunos em fóruns.

De modo geral, o fórum pareceu uma ferramenta eficaz no apoio das atividades educacionais a distância executadas pelos tutores na instituição estudada, por favorecer a interação e facilitar a mediação, além de poder ser usado para sanar dúvidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- BARBOSA, C. M. A. M. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 83-100, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/ARTIGO_07_v112012.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- BARROS, J.; SOUZA, P. O fórum de discussão em EaD e a promoção da aprendizagem colaborativa: as estratégias interacionais utilizadas pelo tutor. In: HIPERTEXTO 2009, 2009, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Cefet, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/m-o/o-forum-de-discussao-em-ead.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- _____. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BENETTI, K. C. et al. Atuação docente na educação a distância: uma análise das competências requeridas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14527/8469>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BERNARDINO, H. S. A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Paidéi@**, Santos, v. 2, n. 4, jul. 2011. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=166&path\[\]=171](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=166&path[]=171)>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BICALHO, R. N. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 469-483, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n41/aop2712.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. G. Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes *on-line*: formando comunidades de gestores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- CAMPOS, F. C. A.; COSTA, R. M.; SANTOS, N. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.
- COMPARIN, E. R. A. **Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância: um estudo de caso**. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- CORRÊA, J. **Sociedade da informação, globalização e educação a distância**. Rio de Janeiro: Senac, 2005.
- FARIAS, S. C. Os benefícios das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EaD). **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 15-29, ago./nov. 2013. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/3868/pdf_41>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- GERVAI, S. M. S. **A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online**. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância**. São Paulo: Esfera, 2002.
- MAIA, M. C. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Pós-Graduação em Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MENDONÇA, J. R. C. **Competências eletrônicas de professores para educação a distância no ensino superior no Brasil**: discussão e proposição de modelo de análise. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MOODLE. **Using Forum**. 2014. Disponível em: <https://docs.moodle.org/28/en/Using_Forum>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NARDOCCI, I. M.; CAMPOS, K. S. R. Interdiscurso e interação no fórum educacional digital. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 147-164, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10119/7607>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. São Paulo: Atlas, 2007.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, M. (Ed.). **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.

RABELLO, C. R. L.; PEIXOTO, M. A. P. Aprendizagem na educação a distância: dificuldades dos discentes na licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: ABED, 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc052.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@**, Curitiba, v. 6, n. 22, fev. 2010. Disponível em:

<<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

SILVIO, J. Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. In: SIMPOSIO SOBRE SISTEMAS DE APRENDIZAJE VIRTUAL, 1., 1999, Caracas. **Anais eletrônicos...** Caracas: CIED, 1999. Disponível em: <http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_31.html>. Acesso em: 9 fev. 2015.

SOARES, C. V. C. O. O processo interativo no fórum de discussão *on-line*. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 91-109, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/1724/1586>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C. O professor/tutor e as relações de ensino aprendizagem na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_07_RBAAD_2008_ENSAIO.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2015.

SOUZA, A. C.; SILVA, G. O. **O fórum de discussão como alternativa didática em educação a distância**. Uberlândia: Uniminas, 2007. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/gilmaraozorio/o-frum-de-discusso-como-alternativa-didtica-em-ead>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SOUZA, C. A. et al. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=57>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

TEIXEIRA, N. et al. As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo

a percepção de tutores a distância. **RIED**, Equador, v. 18, n. 1, p. 129-149, fev. 2015. Disponível em: <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%2018-1/art6_ascompetencias.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2015.

TENÓRIO, A. et al. Ferramentas da educação a distância: a visão do tutor. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 48-60, jun. 2014. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/204/49>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

TENÓRIO, A.; SOUTO, E. V.; TENÓRIO, T. Percepções sobre a competência socioafetiva

de cordialidade e a humanização da tutoria a distância. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 36-47, jun. 2014. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/199/48>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E. G. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sociointeracionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

APÊNDICE 1

Roteiro da entrevista

1. Idade

2. Formação acadêmica

- Qual curso foi realizado no nível superior?
- Realizou alguma pós-graduação?
- Qual curso foi realizado na pós-graduação?

3. Formação específica para atuar como tutor

- Realizou algum tipo de treinamento ou formação para atuar como tutor?
- Qual curso foi realizado? (nível, nome do curso e instituição)

4. Tempo de experiência como tutor (locais de atuação)

- Modalidades diversas

5. Tecnologias de informação e comunicação

- Utiliza ambientes virtuais de aprendizagem?
- Qual sistema de gerenciamento de ambientes virtuais de aprendizagem conhece? (Alguns foram exemplificados como Moodle, AulaNet, TelEduc, E-proinfo, Learning space Forum, Amadeus, WebCT, entre outros).
- Qual sistema de gerenciamento de ambientes virtuais de aprendizagem é empregado na tutoria a distância?

- Quais ferramentas de comunicação emprega na tutoria? (Algumas foram exemplificadas, como telefone, bate-papo, fórum, correio de mensagem, entre outras.)

6. Uso dos fóruns nos cursos a distância

- Responda objetivamente, com sim ou não: fóruns são usados em sua tutoria? Com qual frequência?
- Qual o envolvimento dos alunos ao utilizarem essa ferramenta?
- A participação dos alunos é pontuada? Por meio de quais parâmetros de avaliação?
- Há controle institucional do número de participações dos alunos nos fóruns?
- Você acredita que o fórum deveria ser usado nos cursos tutorados?

7. Interação e mediação em fóruns

- A mensagem de abertura de um fórum é importante para iniciar interações?
- Que estratégias você utiliza para realizar a abertura de um fórum?
- Como elabora uma mensagem de fechamento de um fórum? (verificar se o tutor valorizava as interações ocorridas.).
- No decorrer de discussões, quais estratégias são empregadas na mediação?

8. Contribuição do fórum para a atuação tutorial

5

Artigo

Texto livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais

Daniervelin Renata Marques Pereira¹

Karlla Leaf²

Ana Cristina Fricke Matte³

RESUMO

O grupo Texto Livre tem a proposta de incentivar a produção, revisão e tradução de documentação de/sobre *Software* Livre, e vem se destacando por propor um espaço de apoio pedagógico e técnico ao ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. Na base das parcerias, está a união de duas comunidades: a acadêmica e a de *Software* Livre, ambas almejando ser espaço de trocas colaborativas. Ao levar essa proposta para a sala de aula de uma universidade, o interesse foi muito além de usar o *software* livre como mero assunto. O objetivo desse grupo é articular práticas de ensino-aprendizagem, principalmente de língua portuguesa, às premissas da Cultura Livre e da Educação Aberta.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Ensino de línguas. *Software* livre.

ABSTRACT

Texto Livre group has as its proposal to encourage the production, revision and translation of documentation of/about free software, and it has been gaining emphasis due to the proposition of technical and pedagogical support space for teaching and

learning through digital technologies. On the basis of partnerships is the union of two communities: academic and open softwares, both aiming to be a space for collaborative exchanges. By taking this proposal into the classroom of a university, the interest goes beyond the use of open software as just subject. The group's goal is to articulate teaching and learning practices, especially Portuguese, to the premises of Free Culture and Open Education.

Keywords: Teaching and learning. Language teaching. Open software.

RESUMÉN

El grupo Texto Libre tiene una propuesta para fomentar la elaboración, revisión y traducción de la documentación/información sobre el *software* libre, y se ha destacado al proponer un espacio de apoyo pedagógico y técnico al aprendizaje de las tecnologías digitales. Sobre la base de las asociaciones, está la unión de dos comunidades: el *Software* libre y el académico, los dos con el objetivo de ser un espacio para el intercambio de colaboración. Para llevar esta propuesta para el aula de una universidad, el interés fue mucho más allá de usar *software* libre como un mero objeto. El

¹Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: daniervelin@textolivre.org

²Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: karllaleal7@gmail.com

³Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: acris@textolivre.org

objetivo de este grupo es articular las prácticas de enseñanza-aprendizaje, especialmente de habla portuguesa, los locales de la cultura libre y la Educación Abierta.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje. Enseñanza de lenguas. *Software* libre.

INTRODUÇÃO

Dedicaremos esta primeira parte do texto para descrever o grupo Texto Livre e relatar seus primeiros passos, o que nos ajudará a explicar o seu percurso no trabalho gradativamente mais específico com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelas tecnologias digitais.

O Texto Livre⁴ iniciou suas atividades em 2006 com um tema principal: a documentação em *Software* Livre (SL), que se detém essencialmente em duas questões muito próprias da área de Letras: a produção escrita e a adequação do texto ao seu contexto. Essas questões, como se verá neste estudo, estão alicerçadas em ideais comunitários e colaborativos como uma proposta educativa.

A documentação de *software*, esclarecemos, é tomada na definição proposta por Matte (2008a, p. 14):

A documentação é o conjunto de documentos que torna um código aberto acessível aos interessados: são documentos que explicam como funciona, como foi feito, como pode ser usado e o que foi feito em cada atualização. Documentação, portanto, é a ferramenta de acesso ao conhecimento. É, portanto, uma ferramenta de espalhamento.

Essa autora explica que “compartilhar” significa “espalhar”, oposto de “restringir”, que significa “concentrar”. Enquanto o *software* livre tem como filosofia a liberdade, implicada

no “compartilhar”, o *software* proprietário prioriza o “restringir”.

Com o desenvolvimento do grupo e seu envolvimento em novas parcerias, foi tendência natural a necessidade de abranger outras questões demandadas principalmente pela inserção de tecnologias da informação no contexto educacional. Atualmente, o Texto Livre se abre também a questões mais amplas, como o ensino pelas novas tecnologias, a liberdade na internet, a cultura livre⁵, a educação aberta e outras que permitem diferentes enfoques em espaços de ensino e de aprendizagem. Um exemplo é a possibilidade de auxiliar no letramento digital por meio do suporte *on-line* linguístico e pedagógico que o grupo oferece, principalmente, a alunos e professores de língua portuguesa.

Além do trabalho ativo que prevê o suporte linguístico (basicamente tradução e/ou revisão) à documentação de/sobre *software* livre em si e o suporte à educação mediada pelas novas tecnologias, o Texto Livre tem em seu horizonte ajudar na solução de problemas de escrita enfrentados por autores voluntários de áreas diversas que desejem produzir textos. Essa necessidade foi percebida como demanda das próprias comunidades de SL nos diálogos com os voluntários da academia. De 2006 a 2010, os voluntários do Texto Livre – alunos de Letras que cursavam a disciplina semipresencial ou *on-line* Oficina de Texto – participaram ativamente na organização das ideias, formalização do texto e adequação de tutoriais e outros gêneros textuais recorrentes na área de documentação de SL. Tal demanda dos membros dessas comunidades buscava legibilidade para seus textos e, conseqüentemente,

⁵ Por Cultura Livre tomamos uma visão da cultura baseada na liberdade de distribuir e modificar trabalhos e obras criativas livremente. Ela opõe-se ao conceito que se nomeia “cultura da permissão”. O movimento da Cultura Livre envolve a produção e a defesa de diversas formas de conteúdo livre, como o *software* livre, conhecimento livre e música livre, entre outros (Baseado na definição da Wikipédia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_livre>. Acesso em: 9 fev. 2015).

⁴ Site oficial do projeto: <<http://www.textolivre.org/>>.

seu maior impacto no público-alvo – usuários de *softwares* e/ou críticos, entre outros interessados no assunto.

Como resolver tais questões contando com dois universos: a academia e as comunidades de SL? Este é o desafio que impulsionou a criação do projeto – e depois grupo de pesquisa e extensão – Texto Livre e que o grupo tem pretendido vencer como uma maneira de colaboração entre esses dois “mundos”, visando a uma maior qualidade no acesso aos *softwares* pela documentação, além de garantir, com isso, práticas pedagógicas mais significativas aos sujeitos envolvidos.

Apresentaremos, a seguir, os três objetivos centrais desse projeto:

1. Fornecer suporte linguístico aos textos (documentação) produzidos pelas comunidades de SL;
2. Dar suporte linguístico e instrumental aos interessados em aprimorar a produção escrita (ex.: criação de manuais e atividades didáticas para cursos), por meio do desenvolvimento de recursos educacionais e aplicativos livres e abertos que facilitem o acesso aos conhecimentos linguístico-textuais;
3. Criar espaços de diálogo entre alunos, professores, pesquisadores, críticos, desenvolvedores e demais interessados nos temas focados: cultura livre, letramento digital, documentação de SL e uso de *softwares* livres na educação, entre outros afins.

O trabalho, nesses termos e como é nosso objetivo, torna-se uma metodologia de orientação das práticas pedagógicas, de forma que seja adequada ou aprimorada para alcançar suas metas internas e também uma preocupação sociocultural que orienta nossa filosofia: a livre circulação de saberes com a

possibilidade de apropriação, (re)criação e compartilhamento. Além disso, buscamos divulgar o projeto no meio acadêmico, estimulando a pesquisa e também a continuidade de suas atividades em outros espaços.

Nas próximas partes, apresentaremos relatos sobre o Texto Livre em sala de aula, detalhes sobre a atuação dos alunos, do professor e das comunidades de SL como voluntários que compõem o Grupo Texto Livre. Em seguida, o percurso do Gramática *On-line* será exposto, bem como a apresentação de alguns aplicativos que são a ele associados. Concluímos este texto com considerações sobre a importância da documentação e sobre a contribuição do projeto para ações educacionais colaborativas.

1. TEXTO LIVRE NA SALA DE AULA

A ideia nasceu do contato de uma professora da Faculdade de Letras da UFMG, Ana Cristina Fricke Matte, com uma comunidade de SL, Ubuntu-br⁶, que solicitou ajuda em um trabalho de adequação formal dos artigos produzidos pelos autores voluntários desse projeto para publicação. Paralelamente, ocorria um problema com as disciplinas de Oficina de Texto da UFMG (obrigatória para diversos cursos da universidade): em sua ementa, consta o trabalho com os projetos acadêmicos dos alunos na adequação textual ao contexto, a despeito de a maioria desses alunos não ter projeto e nem tema significativo que orientasse sua produção. Dessa forma, surgiu a ideia de usar a demanda das comunidades de SL no interesse específico que têm os alunos em dominar a redação acadêmica e todas as questões teóricas e práticas envolvidas.

A professora Matte começou, em 2006, a utilizar experimentalmente, em suas disciplinas de Oficina de Texto da UFMG, o trabalho prático e discussão teórica em torno da atividade inicial: traduzir e revisar textos de

⁶Distribuição de Linux: <<http://www.ubuntu-br.org/>>.

circulação externa à academia. A ementa dessa disciplina enfoca a redação acadêmica ou técnica que, por sua vez, é um espaço que privilegia a produção de resumos, projetos e relatórios. Geralmente, pelo problema em atender as especificidades da ementa desse curso, as produções solicitadas não vão muito além dos nossos velhos conhecidos temas, como “Minhas férias”, ou seja, mesmo que o professor trabalhe com temas de interesse dos alunos, os textos são produzidos especificamente para o professor. Entretanto, estudos na área de Educação demonstram que a essência do ensino/aprendizagem de escrita está no ato comunicativo (BAKHTIN, 2003): o sentido do texto está na comunicação e, portanto, quanto mais real a situação de comunicação, maior a produtividade da atividade.

Essa necessidade de uma situação real de prática aliava-se, então, com o fato de a grande maioria dos voluntários que atua na produção de documentação para o SL não possuírem formação nas áreas de redação e tradução, no sentido da construção de um projeto complementar.

Nesse contexto, a proposta de interação entre os interessados no processo é produtiva para ambas as partes, pois trata-se de uma situação de colaboração concreta dos alunos da disciplina Oficina de Texto com comunidades específicas de SL.

Dessa forma, a criação do Grupo Texto Livre buscou possibilitar não só a implementação dessa experiência por docentes de diferentes instituições do país, atuando com alunos de diferentes áreas do conhecimento, mas também a interação entre esses docentes e alunos que, no melhor estilo colaborativo do SL, estarão trabalhando no aprimoramento constante do projeto. Dessa experiência, de 2006 a 2010, resultou uma lista de artigos que, após serem traduzidos e revisados pelos alunos, foram publicados no portal

Under-linux⁷, que é um importante *site* sobre *software* livre. Esse portal foi aliado constante do projeto desde seu início e espaço aberto para a atuação dos alunos em sua experiência de extensão atrelada à da academia. A partir do segundo semestre de 2010, a atuação dos alunos das disciplinas de Oficina de Texto foi orientada para a produção de artigos acadêmicos e a publicação em um *blog*⁸. Este acolhe os trabalhos de pesquisa que os alunos dessas disciplinas *on-line* são incentivados a desenvolver para apresentar no evento *on-line*, o UEADSL⁹. Os textos finais, alterados no processo de escrita e adequação às normas da ABNT durante a disciplina *on-line*, são avaliados e os aprovados publicados como Anais¹⁰. Dessa forma, os alunos permanecem trabalhando com a perspectiva de escrita para fora dos limites fechados da sala de aula, tanto no sentido da comunidade de *software* livre, quanto da comunidade acadêmica, e promovem, além da experiência acadêmica e dos conhecimentos sobre o universo da cultura livre, o compartilhamento de suas pesquisas feitas durante o semestre.

Passamos, a seguir, à descrição dos papéis dos voluntários dentro do projeto. Apesar de se encontrarem imbricados durante o processo, tentamos recortar momentos privilegiados para a atuação de cada parte envolvida.

1.1. A atuação dos alunos voluntários

No início do projeto, foi criado um *site* de referência para as aulas em formato semipresencial. Esse *site* era baseado em um sistema de administração de conteúdos, o *software* livre Xoops¹¹, que foi usado como plataforma de gerenciamento de aprendizagem ao

⁷ Site oficial: <<http://under-linux.org/blogs/>>.

⁸ Ver: <<http://textolivre.pro.br/blog/>>.

⁹ UEADSL: Congresso Nacional Universidade, EaD e Software Livre: <<http://ueadsl.textolivre.pro.br/>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/issue/current>>.

¹¹ Site oficial no Brasil: <<http://xoopscube.com.br/>>.

qual agregaram-se módulos adequados ao trabalho na disciplina (fórum, *chat* e alguns outros). Dentre eles, havia um nunca usado para o ensino: o sistema de *tickets*, muito empregado por empresas.

O sistema de *tickets* (ver PEREIRA; CURTO, 2008) é uma ferramenta com o objetivo de atender alguma demanda enviada para a equipe responsável pelo setor. Um exemplo clássico do seu uso no Texto Livre ocorria desta forma: a professora postava algum pedido de tradução no sistema de *tickets*. Os alunos propunham sugestões que eram discutidas entre eles até o término do prazo estipulado, gerando uma versão final. Essa versão era encaminhada à equipe de revisão para, então, fornecer a versão que seria devolvida ao autor ou, mais frequentemente, publicada no portal Under-linux.

Esse sistema vai ao encontro da proposta de comunicação de Benveniste (1976), que prevê um *eu* que enuncia e um *tu* que recebe a mensagem. Esse mesmo *tu* pode se tornar *eu*, estabelecendo a comunicação dinâmica e não linear (BARROS, 2007). Dessa forma, os alunos eram enunciadores e enunciatários ao mesmo tempo ao realizar trocas de conhecimentos para um melhor resultado no final da cadeia produtiva. Na publicação, os nomes de todos os envolvidos no processo de tradução e revisão eram citados, dando o devido mérito a seu trabalho.

Devido a alguns problemas (*bugs*) no sistema, ele foi abandonado e o processo passou a acontecer de forma mais livre. Um grupo de alunos ficava responsável pela edição de algum texto (que eles mesmos podiam escolher em *sites* de divulgação sugeridos pelo professor ou outros do interesse deles), em geral fazendo a tradução e a revisão no mesmo grupo, e a versão final era enviada para o professor avaliar e publicar no portal com os nomes dos voluntários.

Um exemplo dessa atuação é a tradução e revisão do artigo pelos alunos, cujo trecho segue:

Escute e grave transmissões de áudio e vídeo com o Mplayer

A maioria das transmissões de áudio e vídeo na internet são feitas em formatos proprietários tais como RM, RAM, WMV e ASF. Felizmente, o aplicativo de fonte aberta MPlayer pode tocar e até mesmo gravar quase todos os formatos. [...]

Fonte (em inglês): <<http://www.linux.com/feature/119987>>.

Tradução e revisão: Texto Livre (Henrique Murta e Marcos Daniel).

(Publicado na Under-linux em 6 nov. 2007: <<http://under-linux.org/7904-escute-e-grave-transmissoes-de-audio-e-video-com-o-mplayer.html>>12).

Esse texto tem duas sanções com valores que vão do mais específico ao mais geral: a nota para a disciplina e o reconhecimento da produção fora da academia, concretizado pelo nome do aluno agregado ao texto publicado e pelos comentários de agradecimento dos leitores da publicação.

Com essa oportunidade, os alunos se veem como colaboradores em situações reais de produção e circulação dos gêneros, como já defendiam Bakhtin (2003) e seus seguidores, como Maciel e Lúcio (2008). Além disso, os leitores do portal contam com textos mais legíveis sobre diversos assuntos do mundo da informática, especialmente sobre SL, foco do *site* Under-linux.

¹²Infelizmente, o *site* com a tradução não estava disponível na data desta consulta (fev./2015), um problema comum de perda de informações a que o ambiente digital está sujeito. O trecho acima consta apenas nos nossos arquivos pessoais sobre o histórico do Texto Livre.

Para que os alunos pudessem postar suas experiências e reflexões sobre essa participação, foi criado um *blog* dos voluntários¹³ do projeto, espaço em comum com outras turmas anteriores. Dessa forma, os alunos podem continuar publicando mensagens no *blog* após o curso, evitando, assim, sua limitação às atividades restritas à disciplina.

No formato atual, os alunos continuam sendo protagonistas nas produções textuais que, agora, veiculam diversas questões de seu interesse, associados a problemas específicos de sua área de estudos ou relativos a problemas do seu cotidiano, com espaço para o aprofundamento dessas questões, a reflexão sobre a linguagem, a escolha dos gêneros textuais e o diálogo com os leitores e críticos dos seus textos, apresentados no *blog* do evento UEADSL.

1.2. O papel do professor

O professor, com esse método de ensino, é convocado a ser mediador e orientador, percebendo e aproveitando questões apresentadas na prática dos alunos durante o trabalho com o texto, conforme a pedagogia freireana (FREIRE, 2004). A partir daí, ele pode ajudar na adequação ao contexto e levar a reflexões teóricas sobre gêneros e tipos textuais, questões gramaticais, entre outras. A finalidade principal é criar uma base para a produção acadêmica do aluno e, a longo prazo, propiciar sua formação como bom profissional.

O grupo desenvolve *softwares* com o objetivo de ajudar na atuação do professor. Com base em uma pesquisa de *sites* disponíveis na internet para ensino de português (PEREIRA, 2008), percebeu-se uma tendência para a simples transposição de atividades didáticas do impresso para o digital sem uma preocupação em se beneficiar das ferramentas disponíveis nesse meio que possam agregar valores importantes para uma prática diferenciada

do presencial. Com base nessa percepção, os envolvidos no projeto tentam mudar essa realidade, propondo recursos educacionais mais adequados ao ambiente e à situação de ensino-aprendizagem do sujeito.

Tendo em vista, então, essa limitação das opções didáticas para o professor, o grupo Texto Livre desenvolve *softwares* didáticos para o ensino de português. Já existem três aplicativos que abordam aspectos específicos usando o meio digital:

1. *Vírgulas pra que(m) te quero!*¹⁴ – esse *site* pretende auxiliar o usuário no uso de vírgulas pela percepção espacial da separação estabelecida por essa pontuação na frase citada pelo usuário. Ele pode ser utilizado como uma atividade complementar para a prática do professor e mesmo como atividade para o aluno usar autonomamente, uma vez que o exercício fica disponível na internet¹⁵. Ele pode ainda suscitar questões que envolvam o uso do *software* na sala de aula em atividades didáticas, o que se torna cada vez mais interessante em disciplinas de formação de professores de português devido ao crescimento da presença dessas novas tecnologias na vida dos alunos (COSCARRELLI, 2005). Exemplificaremos esse aplicativo na seção dedicada ao Gramática *On-line*.
2. *Crases*¹⁶ – esse exercício trabalha com outra questão gramatical bastante problemática no ensino de português. Seu uso pressupõe a inserção de uma frase com a crase no local onde o usuário tem dúvida. O sistema, então, oferece algumas opções de frases com a substituição do “ã” por formas regulares na língua e que têm o mesmo valor (ex.: “Fui à casa da Marília”

¹⁴ *Software* didático disponível em: <<http://www.textolivres.org/aplicacoes/virgulas/>>.

¹⁵ Todos os *softwares* didáticos citados estão disponíveis em: <<http://portugueslivre.org/blog/>>.

¹⁶ *Software* didático disponível em: <<http://www.textolivres.org/aplicacoes/crase/crase.php>>.

¹³ *Blog* dos voluntários: <<http://otextolivres.wordpress.com/>>.

> “Fui para a casa da Marília”). Caso ele identifique alguma como possível na língua, o uso, em geral, está adequado. Retomaremos esse aplicativo adiante.

3. Linha do texto¹⁷ – esse programa propõe a criação de jogos com base em parâmetros criados pelo autor. Por exemplo, esse autor pode criar um jogo com cinco frases cujos critérios sejam “adequada” e “inadequada”. O usuário, ao acessar o jogo, deve votar num deles, e a frase se deslocará do meio para um dos extremos escolhido. Após essa votação, ele pode conferir a porcentagem para cada uma das opções até o momento, baseada na comparação com as respostas dos outros jogadores. Trata-se de uma opção lúdica e complementar a outras tarefas. O professor pode empregar o aplicativo concomitantemente ao ensino de crases, por exemplo, após o uso do programa Crases, buscando reflexão aprofundada sobre o mesmo assunto.

Esses três produtos do projeto são, portanto, ferramentas com o propósito de auxiliar professores e alunos na abordagem de questões gramaticais em sala de aula. Recentemente, o Gramática *On-line* foi criado como mais um aliado desse processo de colaboração ao ensino-aprendizagem de línguas. Trataremos desse projeto no item 3 a seguir.

Lembramos que a orientação do professor é importante para que as atividades sejam relevantes para os alunos e complementadas por outras reflexões em sala de aula.

1.3. As comunidades de Software Livre

A parte técnica do projeto visa cuidar do suporte aos professores e alunos no uso das ferramentas necessárias durante o processo

de ensino-aprendizagem, mas não só. Além do suporte técnico, a interação entre essa comunidade, a equipe de didática e a de documentação tem em vista o diálogo construtivo e interdisciplinar sobre os objetos que servirão a uma metodologia mais ajustada a uma educação aberta e de qualidade.

Em 2011, a equipe técnica do projeto se empenhou na criação de um Portal do Professor Livre na Rede¹⁸ para ser um espaço destinado ao professor brasileiro, tendo em vista este cenário: com as novas leis de diretrizes e bases da educação, a necessidade de uso de recursos *on-line* cresceu, embora a disponibilidade de aplicativos livres não tenha crescido na mesma proporção. Livre não significa grátis: muitos aplicativos grátis na internet mudam seu *status* quando atingem um número suficiente de usuários, passando a cobrar por seus serviços e gerando problemas sérios para os professores que os utilizavam em suas aulas. O Portal do Professor Livre na Rede foi baseado na cultura livre, a qual valoriza sobremaneira os princípios de:

- liberdade: livre para usar, livre para copiar, livre para distribuir;
- meritocracia: quem faz merece crédito;
- colaboratividade: todos juntos somos fortes;
- compartilhamento de informação: o conhecimento cresce à medida que o compartilhamos.

Esse projeto, tal como os outros apresentados, tem em mente a colaboração entre desenvolvedores, professores e pesquisadores preocupados com a adaptação de ambientes e aplicativos aos educandos e educadores em interação.

A contribuição das comunidades de SL acontece ainda na elaboração dos *softwares* didáticos já citados em parceria com a equipe de didática, buscando potencializar, por meio

¹⁷ Software didático disponível em: <<http://150.164.100.6/textolivre.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/login/index.php>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.textolivre.pro.br/acoportal/>>.

dos diálogos interdisciplinares, melhorias para os voluntários do projeto. Ainda há muitas melhorias a serem feitas, mas, contando com essa interdisciplinaridade, acreditamos poder alcançar um bom nível para atender aos interesses educativos em jogo.

As comunidades de *software* livre se tornam aliadas de acordo com as necessidades que vão surgindo e as novas propostas de criação de *softwares* didáticos. Dessa forma, estabelecemos importantes parcerias no percurso do projeto, como é o caso do contato com o *Software Livre* Educacional, a ser relatado a seguir.

2. TEXTO LIVRE E EDUCACIONAL NA TRADUÇÃO DE CARIMBOS DO TUXPAINT

Em 2008, o Texto Livre recebeu um convite do *Software Livre* Educacional para colaborar com o TuxPaint¹⁹, um programa educativo livre destinado a incentivar a criatividade, principalmente das crianças, ao utilizar ferramentas simples de desenhos no computador.

O trabalho foi organizado da seguinte forma:

FASE A: Tradução individual dos termos: cada aluno (da disciplina Linguagem e Tecnologia destinada a mestrandos e doutorandos da Faculdade de Letras da UFMG) escolheu uma classe e traduziu no Wiki²⁰, onde foram criados *links* para as páginas de cada classe dos carimbos. Nessa fase, se alguém já tivesse traduzido um termo, o outro podia colocar sua tradução ao lado, ainda que fosse a mesma, enfatizando convergências e divergências. Por exemplo, para “A cuckoo”, foram sugeridos os termos: “Um cuco/cuco/corvo/cuco/cambachirra/anu branco (guira-guira)

ou guira cuckoo/pássaro cuco”. Os termos em inglês estão na lista do *site* TuxPaint²¹.

FASE B: Dividimos os voluntários em dois grupos. Cada grupo tratou de avaliar as traduções feitas e buscou resolver as faltas e as divergências. Além de usar a lista de *e-mails* da turma, uma reunião *on-line* por *chat* teve a finalidade de organizar os trabalhos.

FASE C: As duas turmas envolvidas na tarefa se reuniram *on-line* para discutir as últimas pendências.

FASE D: Foram transferidas para o Entrans as traduções aceitas do projeto TuxPaint. O Entrans é uma ferramenta de tradução *on-line* livre, já sem acesso na data da escrita deste texto.

FASE E: Gravação das palavras pelos locutores crianças. Um programa foi criado especialmente para essa etapa: Gravação de Carimbos²² e, em seguida, registrado no SourceForge.net, um *site* oficial de registro de *softwares* livres.

Os nomes dos carimbos foram inseridos em frases completas, como “Muito legal: um **centavo europeu**, não acha?”, para que fosse garantida uma estabilidade melódica maior. Os nomes gravados por crianças estão sendo isolados para serem inseridos no TuxPaint e divulgado no Brasil.

Pensamos que a experiência foi muito válida para os alunos, porque eles puderam discutir a relevância do trabalho para a área de Letras e para o conhecimento do *software* TuxPaint por esses tradutores que, em sua maioria, eram professores e poderiam

¹⁹ Disponível em: <<http://tuxpaint.org/>>.

²⁰ Wiki Texto Livre: <<http://www.textolivre.org/wiki/index.php/TuxPaint>>.

²¹ Lista de termos para tradução: <<http://www.tuxpaint.org/stamps/>>.

²² Programa para Gravação de Carimbos: <<http://www.textolivre.org/aplicacoes/tuxpaint/>>.

utilizá-lo em suas aulas. Lembramos ainda a utilidade do trabalho para o projeto como um todo e para os usuários que, em breve, poderão contar com a tradução dos carimbos para o português.

3. GRAMÁTICA *ON-LINE*

Vinculado ao grupo Texto Livre, o Gramática *On-line*²³ é destinado ao compartilhamento de conhecimentos linguísticos, assumindo a perspectiva social da linguagem ao propor uma inclusão do universo digital às práticas educativas de ensino gramatical. Nesse subprojeto, criamos e adaptamos um compêndio gramatical que oferece suporte ao estudo da norma padrão da língua portuguesa, a fim de abarcar a escrita acadêmica. Esse material de gramática é de livre acesso por um endereço *on-line* que permite a aprendizagem pelo estudo da gramática de uma forma autodidata, dinâmica e funcional. Esse endereço eletrônico, destinado ao estudo gramatical, fornece-nos um exemplo concreto de transformação de tradicionais práticas pedagógicas relativas ao ensino gramatical prescritivo por meio de tecnologias de informação voltadas ao contexto educacional.

O programa surgiu no âmbito da disciplina *on-line* de Leitura e Produção de Textos que atendia a estudantes e a funcionários de todas as unidades da UFMG. Por isso, seu compromisso com a capacitação de alunos no que tange à leitura e à escrita de textos acadêmicos em diferentes gêneros textuais se tornava muito mais relevante. Nas produções textuais dos alunos, foram observados muitos problemas ortográficos e gramaticais inadequados ao registro formal exigido pelas propostas textuais da matéria, prejudicando a execução das atividades no decorrer do curso. Logo, em consonância com a responsabilidade da equipe da disciplina citada, de

promover a qualidade da escrita dos alunos, foi necessária a criação de um projeto que sanasse essas dificuldades linguísticas, sem prejudicar o foco principal da disciplina.

Desenvolvemos, assim, um suporte pedagógico ao estudo da norma gramatical da língua portuguesa numa perspectiva individual e autônoma, de maneira que os alunos pudessem ser encaminhados ao material relativo a cada problema específico, podendo estudar sem o acompanhamento da equipe, de forma proativa. Dessa forma, dentro do Programa Recursos *On-line* para suporte gramatical a atividades de produção de texto em português, surgia o Gramática *On-line*, que, primeiramente, atendia a alunos da disciplina, mas que, pelo êxito observado, rompeu as barreiras da área inicialmente destinada, voltando-se para o contexto acadêmico da UFMG e, posteriormente, para qualquer pessoa interessada.

O material de apoio aborda a norma gramatical e as regras do Novo Acordo Ortográfico. Para criar um compêndio de normas da língua portuguesa, foi adaptado um material cedido pela professora Maria Auxiliadora Leal (FALE/UFMG). Tal material consiste em *slides* salvos em html com *links* para uma navegação didaticamente planejada. Também foram selecionados materiais sobre o Novo Acordo Ortográfico e, a partir desses, criou-se o material *on-line*, com cuidados especiais em relação à usabilidade.

Por conseguinte, a equipe produziu materiais em *Creative Commons* (CC) que abarcassem a extensa área sintática prescritiva por meio de apresentações que foram compartilhadas no *site* do aplicativo, já citado, visando ao livre acesso. Essa ideia rompeu as fronteiras da disciplina, já que o seu uso não mais se restringiu aos alunos que cursam a matéria, mas a todos aqueles que se interessassem por um ensino simples e dinâmico voltado para a escrita formal. O projeto obteve esse resultado com sucesso, tendo como usuários

²³Disponível em: <http://www.textolivre.org/aplicacoes/gramatica_online/>.

professores e alunos de outras áreas científicas, além das Letras.

Dentre os temas das produções estão:

- Roteiro de redação;
- Termos essenciais da oração (sujeito e predicado);
- Termos integrantes da oração;
- Termos acessórios da oração;
- Novo acordo ortográfico;
- Regência;
- Crase;
- Pronomes (este, esse, aquele);
- Concordância;
- Período composto por coordenação;
- Orações subordinadas substantivas;
- Orações subordinadas adverbiais;
- Orações subordinadas adjetivas;
- Colocação pronominal;
- Variedades linguísticas.

No último tópico, atentamos para uma reflexão metalinguística e social acerca do material postado no Gramática *On-line*, evidenciando a importância das variedades linguísticas. Explicamos, portanto, que o Gramática *On-line* busca desenvolver apenas um tipo de gramática: a tradicional, sem, entretanto, desmerecer outras formas de estudo gramatical como as observadas nas gramáticas descritiva e internalizada. Estas buscam a reflexão acerca da escrita e da fala (buscando arrear a concepção de completa dicotomia entre ambas), das modalidades linguísticas assim como da distância que se nota entre a prescrição e a realidade linguística do falante. Concordamos com Travaglia (1996) que, para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, é preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos e ao uso do sistema linguístico em diferentes modos.

Ao observarmos as dificuldades relacionadas ao uso da variedade padrão da língua portuguesa nas redações produzidas no campo da disciplina Oficina de Leitura e Produção de Texto, viu-se necessária a construção de

um compêndio gramatical que orientasse os alunos quanto às regras prescritivas. Isso quer dizer que, no campo acadêmico (relacionado ao domínio da escrita formal), é cobrada a norma padrão, sendo importante e fundamental sua compreensão, numa abordagem reflexiva sobre uma ciência que sempre se refaz. Aqui não se ensina apenas o código linguístico, restrito a práticas descontextualizadas, mas sim o aspecto funcional de tal sistema, em que as ferramentas digitais criadas tornam-se instrumentos auxiliares para o estudo do aspecto formal da língua atrelado à produção e recepção de textos interativos e dialógicos.

Além do endereço fornecido, contamos com outro grande parceiro para a divulgação do trabalho: o *blog* Português Livre²⁴. Os *blogs* conquistaram espaço relevante na cibercultura com um número significativo de blogueiros e leitores, funcionando nos princípios de microconteúdo (textos curtos, com as informações relevantes, colocadas de modo padrão). Em crescente popularização, tal instrumento tecnológico contribui para o intercâmbio linguístico, o que promove a comunicação entre os sujeitos e as instituições:

Os *blogs* trazem a construção de uma rede de relações, construções e significados. O leitor de um texto, por exemplo, é convidado a verificar a sua fonte (através de um *link*), observar a discussão em torno do assunto (através dos comentários), é convidado a ler outros textos que tratam do mesmo assunto em outros *blogs* (através do *trackback*) e pode, inclusive, fazer suas próprias relações através de uma participação ativa como comentarista ou como blogueiro, em seu próprio *blog* (RECUERO, 2003, p. 57).

Portanto, buscando-se promover a pluralização de vozes e o contato social (os estudantes que o acessavam eram,

²⁴ Disponível em: <<http://portugueslivre.org/blog/>>.

concomitantemente, autores e leitores), eram postados, semanalmente, nesse sistema do ciberespaço, informações sobre o projeto e o material teórico fornecido, buscando descrever de que maneira o programa estava contribuindo para uma melhora significativa das produções escritas acadêmicas dos alunos. Numa parceria com o Texto Livre, notamos que suas atividades digitais diversas (em *blogs*, *softwares* e *sites*) auxiliaram como uma ferramenta abrangente no ensino-aprendizagem, não apenas informativa, mas também interativa.

Logo, dentro do campo do Gramática *On-line*, realizaram-se diversas atividades que contribuíram para a sua construção e consequente funcionamento:

- Criação e adaptação de material de suporte ao aprendizado da escrita formal em língua portuguesa para estudos individuais, disponibilizado em apresentações em formato .swf/.pdf e em licença *Creative Commons*;
- Levantamento de material *on-line* disponível na *web* e avaliação da relevância e adequação desse tipo de material para o ensino-aprendizagem das regras prescritivas;
- Criação de índices para facilitar o manuseio do compêndio gramatical, desenvolvido pelas bolsistas, conforme Figura 1, a seguir:



Figura 1: Site do projeto Gramática *On-line*, do Texto Livre.²⁵

- Coleta de dados relativos às produções textuais das turmas da disciplina Leitura e Produção de Textos durante os anos de 2010, 2011 e 2012. A partir desse *corpus*, buscamos adequar o material teórico às deficiências linguísticas mais frequentes;
- Padronização das páginas *web* com fundamentos de gramática e nova ortografia;
- Criação de ferramentas para avaliação do material de apoio produzido no âmbito do projeto;

²⁵ Atualmente está em desenvolvimento a versão 3 do *site*, mais dinâmica, acessível pelo celular e que facilita a colaboração dos professores de gramática, conferindo-lhes o devido mérito pelo trabalho publicado.

- Aperfeiçoamento de *softwares* destinados ao ensino da norma padrão, a saber: Vírgulas e Crases;
- Adequação do material com base na avaliação do uso dos recursos pelos alunos.

Ao longo dos dois anos de projeto, novas perspectivas sobre a aprendizagem da gramática surgiram e, com elas, a adaptação dos objetivos iniciais, sempre priorizando o aluno e a maneira mais eficaz para sua assimilação no que diz respeito aos conteúdos linguísticos compartilhados. E é neste campo inovador do

ensino gramatical que se inserem os programas Crases e Vírgulas dentro do Gramática *On-line*, produto de um esforço conjunto do grupo Texto Livre.

O *software* de ensino Crase²⁶, já citado, foi concebido como um mecanismo de consulta e experimentação para auxiliar o ensino gramatical de língua portuguesa. Para a consulta, o usuário pode incluir no campo “busca” uma frase, inserindo a crase no local que julga estar correto. Como exemplo, tomamos a frase “Eu fui à escola”:

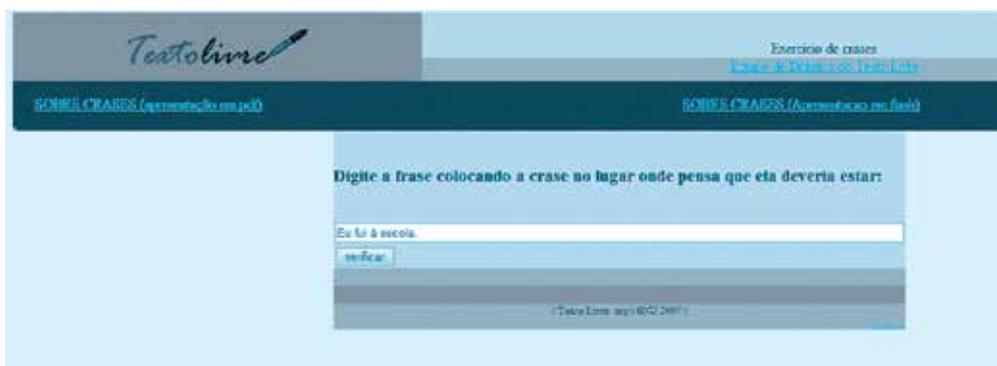


Figura 2: Exemplo de uso do *software* Crases.



Figura 3: Resultado obtido com o uso do *software* Crases.

²⁶Disponível em: <<http://www.textolivres.com.br/teste/crase/crase.php>>.

O programa oferece, conforme a Figura 3, uma série de substituições para a sentença, de forma que, se alguma sentença for coerente e produtiva, o uso da crase no local indicado pelo aluno estará provavelmente adequado; no caso proposto, há várias possibilidades

coerentes, como: “Eu fui para a escola.” e “Eu fui a uma escola”. Logo, a frase exigirá a contração do artigo com a preposição. Entretanto, em casos como: “Eu andei a cavalo”, surgirão as seguintes sugestões:

Observe as substituições abaixo. Se alguma das opções for adequada ao sentido que você espera obter, então a crase está correta.

Na sentença
 "Eu andei à cavalo."
 caberia uma dessas substituições?
 "Eu andei para a cavalo."
 ou
 "Eu andei na cavalo."
 ou
 "Eu andei a uma cavalo."
 ou
 "Eu andei da cavalo."
 ou
 "Eu andei em a cavalo."

Figura 4: Outros resultados obtidos no *software* Crases.

Todas as alternativas na Figura 4 são agramaticais, alertando para o equívoco do aluno ao inserir crase diante de palavras masculinas.

A inadequação é, aqui, trabalhada como uma ferramenta cognitiva de auxílio no ensino-aprendizagem, uma vez que se constitui em um mecanismo observável na construção do conhecimento. O aluno saberá o motivo do “erro”, levando-o não apenas a decorar a regra, mas a entendê-la por meio das substituições: promove-se, desse modo, um estudo da nomenclatura aliado ao contexto reflexivo de produção. Assim, a tecnologia (experenciada anteriormente na vida do indivíduo) é

necessária como método para a assimilação do objeto. Para Campos e Nigro (2009), a realização de atividades que ampliem as concepções alternativas dos alunos promove a percepção da necessidade de mudar. E, para isso, surge o *software* como uma ferramenta alternativa de aprendizagem.

O programa oferece uma maneira prática e dinâmica de ensino, pois, ao mesmo tempo em que o estudante está exercitando o uso da crase, poderá contar com o material teórico em .swf e .pdf, desenvolvido no âmbito do Gramática *On-line*, sobre o assunto, por meio de um *link* no canto superior do *software*:



Figura 5: Barra superior do *software* Crases, disponível em: <<http://www.textolivre.pro.br/teste/crase/crase.php>>.

Além disso, se ainda houver alguma dúvida quanto ao uso, podemos utilizar a

estratégia da palavra masculina:

Ainda em dúvida?

Se o substantivo após a crase for um substantivo masculino, veja se cabe "ao" no lugar da crase.

Figura 6: Auxílio disponível no *software* Crases.

Como exemplo, em uma frase como “Eu me referi à cena”, uma alternativa para verificarmos a presença da crase seria substituir a palavra feminina que segue a combinação que gera a crase (a + a) por uma palavra masculina: “Eu me referi ao almoço”. Como o artigo masculino foi combinado com a preposição (a + o), percebemos que, de fato, a crase deverá permanecer.

Atualmente, o programa vem passando por vários aperfeiçoamentos. Entre eles, uma lista de exceções, a qual é trabalhada com a apresentação das regras gramaticais referentes à crase, com a inclusão de exemplos funcionais e listas dos casos e expressões adverbiais/conjuntivas/prepositivas mais usuais, como, por exemplo, quando há crase na indicação de horas (“Eu sai às dez horas”).

O projeto, portanto, busca sanar as dificuldades linguísticas, introduzindo uma maneira dinâmica e inovadora no ensino da gramática normativa da língua portuguesa. Contando com uma divisão organizada do material produzido, a pesquisa se tornou ainda mais proveitosa, apresentando-se como uma solução para os problemas relacionados ao domínio da norma gramatical. Portanto, ferramentas *on-line* vinculadas ao compartilhamento do conhecimento ultrapassam os limites físicos do ensino oficial, assim como ultrapassaram as fronteiras da disciplina que acolheu o projeto, incentivando a iniciativa dos estudantes no que tange à qualidade de suas produções acadêmicas, por meio de mecanismos *on-line* para estudo independente, proporcionando uma inserção mais efetiva no mundo letrado acadêmico.

Desenvolvido pela professora Matte, juntamente com seus orientandos e a professora de gramática Leal, ambas citadas acima, o Gramática *On-line* pretende ser mais aberto e útil aos usuários de diversas áreas de conhecimento que podem dele se beneficiar. É fato que um embasamento gramatical permite que os alunos construam redações coerentes com a norma padrão, mas o enfoque em um método colaborativo do Texto Livre, baseado no trabalho textual social e relevante, contribui para romper o ensino tradicional da gramática limitado à memorização: “A gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 92).

4. A IMPORTÂNCIA DE UMA BOA DOCUMENTAÇÃO

O projeto Texto Livre aposta em iniciativas que visam ao suporte à documentação – seja de *software* ou de recursos educacionais abertos para promover o saber linguístico, mas sempre como ferramenta de acesso ao conhecimento – por acreditar que esse é um requisito para que o *Software* Livre possa inspirar maior segurança e confiança a seus usuários, uma vez que a qualidade dos textos que divulgam suas ideias de uma forma geral corrobora para a imagem que ele reflete.

Outro objetivo é fazer com que o trabalho com o texto pelos profissionais de Letras seja reconhecido e tenha um espaço para contribuir com a formação adequada para um tradutor, um revisor e um professor de línguas.

É com essa preocupação que pretendemos diminuir notícias negativas como esta:

Erros na tradução: GCompris criticado na imprensa portuguesa

Devido aos erros na tradução disponibilizada aos alunos, o *software* educacional GCompris (gcompris.net) foi notícia central nos principais jornais e televisões em Portugal, neste fim de semana. O semanário *Expresso*, um dos mais respeitados, escreve “Há frases mal construídas, outras que começam na segunda pessoa do singular e continuam na terceira (tratam o leitor por tu e por você), expressões absurdas e frases que simplesmente não fazem sentido”. A notícia tem o título “Festival de asneiras no Magalhães” (CAMPOS, 2009).

Um programa educativo que contenha inadequações ortográficas é inadmissível para uso na sala de aula e a repercussão desse fato foi lamentável: mesmo com o lançamento de uma nova versão do GCompris com as correções, o governo já havia ordenado a exclusão do programa dos computadores. Tais erros, na verdade, causam insegurança na sociedade sobre a exatidão e a qualidade dos materiais pedagógicos.

Diante dessa notícia, nossa afirmação de que a documentação tem uma grande importância para a divulgação do *software* é reforçada. Mesmo que ele seja muito bom, ainda assim ele não seria aceito, pois, no contexto educativo, um *software* com inadequações não serviria aos propósitos do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, no atual contexto de expansão do uso das tecnologias digitais no dia a dia das pessoas, todas as contribuições para a reflexão sobre sua utilização, sua melhoria e a possibilidade de colaborar com outras áreas e com as pessoas são válidas.

O suporte à documentação para o uso dos *softwares*, como proposto pelo Texto Livre, é uma contribuição para essa realidade.

Lembrando o conceito de aprendizagem colaborativa (ver FIGUEIREDO, 2006), reforçamos a busca do projeto acadêmico e comunitário Texto Livre por ações conscientes para a formação profissional e, ainda mais importante, para o desenvolvimento cognitivo, segundo o qual os alunos, quando aprendem juntos, aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente.

Além disso, o trabalho coletivo proporciona situações em que os alunos aprendem mais com um par mais competente. Dessa forma, as tarefas de aprendizagem feitas com um parceiro tendem a ter como consequência a aprendizagem de maneira mais eficiente.

É com base nessa argumentação que defendemos as práticas pedagógicas do projeto na academia, o que também impulsiona sua equipe no seu desenvolvimento e na integração do projeto às comunidades não acadêmicas, pois é essa a realidade que os alunos enfrentam no dia a dia. Então, qual seria o sentido de uma prática fechada na sala de aula para eles? Pensamos que seria bem limitado. Por isso, concordamos com a posição de Matte (2008a, p. 8):

A bem dizer, as paredes da sala, mesmo na internet, só deixam de existir se o professor, de fato, deixar o mundo entrar na sala de aula ao ampliar seus limites. Isso somente pode ser feito pela integração do conteúdo das aulas com as realidades acessíveis pela internet. Caso contrário, o professor buscará manter as paredes, a fim de proteger o conteúdo de suas aulas das distrações presentes na internet.

São essas as bases de um projeto em constante construção e com o propósito de contribuir para ações dinâmicas e interdisciplinares na universidade, atendendo assim

as necessidades cada vez mais prementes dos docentes, dos discentes e de outras comunidades interligadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 25-53.

CAMPOS, A. Erros na tradução: GCompris criticado na imprensa portuguesa. **Br-Linux.org**. 2009. Disponível em: <<http://br-linux.org/2009/erros-na-traducao-gcompris-criticado-na-imprensa-portuguesa/>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **Teoria e prática em ciências na escola: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 2009.

COSCARELLI, C. Alfabetização e letramento digital. In: _____; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____ (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-14.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os

desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

MATTE, A. C. F. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EaD. In: CONGRESSO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. 1., out. 2008a. Disponível em: <<http://tecnologias-naeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal3.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

_____. Uma definição informal de documentação: análise semiótica. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 45-59, 2008b. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/15/14>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

PEREIRA, D. R. M. Discurso vs prática em sites educativos para ensino de línguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2008, Belo Horizonte. **Emoções, ethos e argumentação**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, v. 1, p. 1-10, 2008.

_____; CURTO, V. G. O sistema de tickets no Texto Livre: perspectivas para o uso da ferramenta no ensino. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, p. 111-119, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/52>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

RECUERO, R. **Comunidades virtuais em redes sociais no ciberespaço: proposta de estudo**. Trabalho apresentado ao 28º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: _____. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 1996.



Artigo

Desenclausurando um rito de passagem: uma abordagem aplicada às defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do Bacharelado em Administração Pública a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora

Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça¹

Diovana Paula de Jesus²

Marcos Tanure Sanabio³

RESUMO

Este trabalho visa apresentar, a partir de uma metodologia exploratória-descritiva, a evolução do processo de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados pela primeira turma do Bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Trazendo para o contexto do trabalho os elementos que historicamente vêm compondo a discussão, na área da antropologia e etnologia, do processo ritualístico, suas tendências e elementos principais, o artigo busca compreender o TCC como parte de um rito acadêmico, em função do espaço no qual o aluno se insere, tratando-se especificamente de um rito de passagem pensado e elaborado para a estrutura e práticas pedagógicas de um curso de Administração Pública a distância.

Dentre os primeiros resultados obtidos, destacam-se a definição e sistematização do processo de construção da pesquisa e trabalhos finais, tendo em vista principalmente as especificidades que foram identificadas no

decorrer do curso. O artigo conta com um capítulo introdutório e um segundo capítulo que apresentam os rituais de passagem como conceito antropológico, outro que explicita a metodologia da pesquisa e um quarto capítulo que trata do processo de intervenção do TCC, seguido de considerações finais.

Palavras-chave: Rito de passagem. Processo de orientação. Práticas pedagógicas em EaD.

ABSTRACT

This paper aims to present, through an exploratory-descriptive methodology, the advisorship process evolution during the final paper thesis production moment from the first distance Bachelor class in Public Administration implemented at Federal University of Juiz de Fora. Bringing to the context, elements that historically compose the discussion of the ritual, its trends and main elements, in the anthropology and ethnology fields, this paper aims to understand the final paper thesis as being a part of an academic ritual, in which the

¹Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: ricardo.mendonca@uff.edu.br

²Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: diovana_paulaj@yahoo.com.br

³Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: mtanure.sanabio@uff.edu.br

student is inserted into, and, specifically, as beign a rite of passage planned and elaborated for structure and pedagogical practices of a distance course in Public Administration. Among the first obtained results are definition and systematization of the process of creating a research topic and final papers, focusing mainly on the specificities that were identified during the course. The article has an introductory and a second chapters that present the rites of passage as an anthropological concept, another chapter that explains the research methodology and a fourth chapter that discusses the intervention and advisor process during a final paper production moment with the, followed by the final considerations.

Keywords: Rite of passage. Advisorship process. Pedagogical practices in distance education.

RESUMEN

En este trabajo se presenta a partir de la metodología exploratoria-descriptiva, la evolución del proceso de correlación de los “trabajos de conclusión de cursos (TCC)” desarrollados por la primera clase de Licenciado en Administración Pública, a distancia, de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Llevar los elementos de contexto el trabajo que históricamente han estado componiendo la discusión en el campo de la antropología y la etnología, el proceso ritual, sus tendencias y los principales elementos, el artículo busca entender la TCC como parte de un rito académico, dependiendo del espacio que se inserta el estudiante, en el caso concreto de un rito de paso y se preparó para la estructura y las prácticas pedagógicas de un curso en la administración pública a distancia.

Entre los primeros resultados obtenidos, está la definición y sistematización del proceso de construcción de los trabajos

de investigación y de plazo, centrándose principalmente en los aspectos específicos que se identificaron durante el curso. El artículo tiene un capítulo introductorio y un segundo capítulo que presenta los ritos de paso como un concepto antropológico, que explica la metodología de la investigación y el cuarto capítulo que trata el proceso de intervención de TCC, seguido de las palabras de clausura.

Palabras clave: Rito de paso. Proceso de orientación. Prácticas pedagógicas en la educación a distancia.

INTRODUÇÃO

Os rituais são costumes e representações que têm lugar na vida cotidiana do homem há bastante tempo. Em relação à análise antropológica e sociológica, há quase duzentos anos, os mais variados tipos de ritos servem de objeto de pesquisa e orientam várias teorizações. A grande diversidade dos povos e culturas da sociedade contemporânea também tem reflexo na múltipla e variada organização ritualística – seja de cunho religioso, político, lúdico ou social – que os grupos representam, tanto em situações de cerimônia quanto no próprio contexto da vida cotidiana. Entender as funções destes rituais e seu papel na sociedade é uma preocupação constante na medida em que esses rituais muitas vezes orientam o entendimento e posicionamento dos indivíduos perante um fato ou situação.

A proposta do trabalho aqui apresentada é trazer para o contexto dos ritos de passagem um questionamento e compreensão acerca do processo de construção e defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos de Administração Pública a distância da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse sentido, apresentam-se e colocam-se em discussão os resultados de uma proposta de defesa dos TCC diferenciada da estrutura que usualmente tem espaço nos bacharelados, construída de forma

contínua, que culminou em uma representação ritualística também específica.

1. MARCOS TEÓRICOS SELECIONADOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito à orientação antropológica, há algumas formas clássicas de se entender as práticas rituais: trazemos, neste artigo, alguns teóricos que traçaram uma compreensão do processo ritualístico dentro da sociedade moderna, como Roberto DaMatta (1977) e Van Gennep (1977). Iniciemos por DaMatta, antropólogo que no contexto brasileiro se destacou por analisar alguns dos rituais mais significativos da cultura do país, traçando um entendimento que guiasse – e guia até hoje – a forma de compreender a manifestação cultural brasileira. Segundo DaMatta (1977), o rito se define como:

[...] aquilo que está aquém e além da repetição das coisas “reais” e “concretas” do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e liberar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade (DAMATTA, 1977, p. 11).

É importante salientar o caráter simbólico atribuído a tais rituais dentro do contexto no qual estamos todos inseridos, que explicam e definem essa ação ritual. Nessa orientação do simbolismo, os estudos contemporâneos vêm se baseando no aporte conceitual de Stanley Tambiah (apud Peirano, 2003). Segue abaixo a sua definição para ritual, acrescida de exemplos cotidianos elucidativos, construídos por Peirano (2003):

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos

por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional como quando se diz “sim” à pergunta do padre em um casamento; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como “Brasil” o time de futebol campeão do mundo] (PEIRANO, 2003, p. 11).

Van Gennep (1977), um dos primeiros estudiosos a analisar os ritos sociologicamente, trouxe para o cenário acadêmico a proposta de inserir a compreensão situacional às ações rituais. A partir da percepção de que, desde os ancestrais do homem até os grupos humanos da modernidade, os rituais simbólicos são encontrados em todos os momentos da vida, o autor acrescenta ainda que

dentro de uma multiplicidade de formas conscientemente expressas ou meramente implícitas, há um padrão típico sempre recorrente: o padrão dos ritos de passagem (VAN GENNEP 1977, p. 191).

É acerca do diferencial que esses ritos de passagem trazem à compreensão antropológica dos rituais a que Van Gennep se refere e, particularmente, é o que nos interessa para refletir sobre eles no espaço de atuação da formação acadêmica superior.

Em relação especificamente aos ritos de passagem, é possível traçar uma compreensão das tendências interpretativas que apareceram

no cenário acadêmico a partir desse conceito. A primeira tendência coloca-os como uma resposta adaptativa obrigatória, à medida que os indivíduos são compelidos a mudar de posição dentro de um determinado sistema. Vistos por esse ângulo, os ritos tomariam elaborações sociais secundárias, já que apareceriam com o intuito de aparar determinado conflito gerado por alguma transição antagônica, inevitável ou problemática.

Já a segunda tendência interpretativa se modifica em relação à primeira por seu caráter coletivo. Segundo DaMatta (2000), a novidade dessa segunda tendência está em tomar o simbolismo dos ritos de passagem como dramatização de valores, axiomas, conflitos e contradições sociais. Explicando: trata-se de inserir os rituais de passagem na dinâmica da sociedade humana a partir de um ponto de vista deslocado, salientado na linearidade e continuidade das ações dos homens, em vez de entendê-los como situações, processos ou papéis patológicos, criminosos ou em caráter de exceção.

Essa é uma característica bastante interessante e conflitiva na definição dos ritos. Enquanto Durkheim (1996, p. 19) se limita à posição de que os ritos são condutas que regem o comportamento humano de forma absoluta e o conduzem a uma situação estática na sociedade – composta de um sistema coercitivo de regras –, Van Gennep (1977), por sua vez, desconsidera essa premissa estática, pois em sua opinião o rito de passagem seria caracterizado por um período intermediário e temporário de dúvida e conflito – uma festa temporal – que possibilita ao indivíduo refletir sobre a sua existência na sociedade.

Nesse sentido, inserimos na reflexão proposta um rito de passagem específico ao contexto acadêmico de formação superior: a defesa do TCC, última ação do discente dentro do papel de aluno em seu curso. Entendendo por rito o ato ou conjunto de comportamentos que seguem certas regras e se repetem ao longo da história, é possível atribuir a

algumas situações da carreira universitária esse rótulo de comportamento ritual. Dentre todos os ritos, o momento da iniciação e o da finalização da vida acadêmica (trote e colação de grau, respectivamente) figuram entre os mais reconhecidos. Ainda nesse contexto, o trabalho aqui apresentado intenta trazer para discussão a organização e apresentação do TCC como um desses ritos significativos para com o reconhecimento do sujeito como pertencente ou não a determinado grupo ou determinada situação.

É importante, primeiramente, encontrar a relevância histórica desse rito de passagem para a comunidade acadêmica. As primeiras universidades foram criadas ainda na Idade Média, no século XII: em 1158, instituiu-se a Universidade de Bolonha e, em 1170, a de Paris, que mais tarde passa a ser designada Universidade de Sorbonne. Já em 1290, instituiu-se a Universidade de Coimbra, em Portugal, que influi mais decisivamente na formação acadêmica e profissional do Brasil. Estas foram universidades pioneiras também no desenvolvimento de um extenso cerimonial ligado à responsabilidade da instituição universitária na preservação dos valores históricos e tradicionais da cultura da qual faz parte. “As universidades europeias – em específico, as portuguesas – serviram como modelo de universidade escolástica para o Brasil” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 129), e junto a esse modelo herdaram também os rituais adotados, notadamente aqueles relativos às solenidades acadêmicas seculares daquelas universidades (VIANA, 1998, p. 43).

Os Trabalhos de Conclusão de Curso historicamente se firmaram como requisitos para obtenção da titulação dentro dessas solenidades acadêmicas seculares, sejam relacionados à graduação ou à pós-graduação, no fim do período de formação. Têm a intencionalidade de possibilitar a construção de um trabalho caracteristicamente autoral, resumindo os esforços de pesquisa e conhecimento dos discentes. Dessa maneira, entende-se a

elaboração do TCC como ritual de passagem a partir de um ponto de vista que o percebe como continuidade das ações, um período intermediário e temporário necessário à conclusão da sua formação.

Como rito de passagem, argumenta-se, aqui, que a defesa de monografia nos cursos de graduação integra um momento em que o aluno pode culminar a vida acadêmica, constituindo-se este ato como uma espécie de elemento de transição entre o término da graduação e a colação de grau. Daí é possível retornar à posição adotada por Van Gennep (1997), ao entender os rituais de passagem como fenômenos compostos de fases, quais sejam, de separação e de incorporação à sociabilidade. Dentre essas, há um período liminar, marginal ou fronteiroço, que o sujeito percorre, a fim de se enquadrar no plano coletivo. Enquadrar o rito de apresentação da monografia, qualificação ou dissertação nesse liminar possibilitaria contextualizar o TCC como expressão de ritual.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A fim de suportar a realização de uma intervenção no processo de defesa dos TCCs elaborados pelos graduandos da primeira turma do bacharelado em Administração Pública na modalidade a distância da FACC/UFJF, buscamos apoio metodológico no recorte da pesquisa exploratório-descritiva. Essa metodologia visa, então, identificar, registrar e analisar as características ou variáveis que vão se relacionar com o fenômeno estudado. Na definição de Cervo, Bervian e Silva (2007):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social,

política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. A pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, como: estudos descritivos e pesquisa documental. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 62)

Nesse recorte, Cervo, Bervian e Silva (2007) propõem a pesquisa descritiva como um método que possui dimensão de observação e proximidade com o fenômeno e, a partir daí, propõem identificar os problemas de pesquisa e orientar a análise.

3. O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

A relação da FACC/UFJF com o contexto do oferecimento de cursos a distância começou a ser firmada a partir de 2005, quando se vinculou a um projeto pioneiro de formação superior a distância na área da Administração. O chamado Programa-Piloto do curso de Administração Pública a distância teve financiamento do Banco do Brasil e, com duração de 2006 a 2010, capacitou aproximadamente 11 mil alunos a partir da adesão de várias instituições federais e estaduais, dentre as quais a UFJF.

A partir de um interesse despertado em relação à inserção da modalidade de EaD na pauta nacional no âmbito de ação do governo brasileiro, outras iniciativas passam a ser estabelecidas em nível nacional para institucionalizar o incentivo e prática da EaD no país. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um dos produtos de uma política voltada para melhorar a qualidade da educação no país a partir da inserção da Educação a Distância (EaD) em um contexto institucionalizado. Desenvolvida e pensada pelo Governo Federal/MEC, a proposta do órgão é a de articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas, a fim de viabilizar mecanismos de fomento

para implantação e a execução de cursos consorciados, sob o objetivo de contribuir na interiorização da educação superior no país. É dentro dessa proposta da UAB que surgem as principais iniciativas de formação superior por meio da EaD no Brasil, inclusive o curso de Administração Pública, tomado aqui como objeto de pesquisa.

Algumas questões relacionadas ao processo de aprendizagem e às práticas pedagógicas são específicas à formação superior por meio da EaD. Ainda assim, tal modalidade ainda possui algumas situações em comum com o modelo de formação superior presencial. Os rituais acadêmicos, por exemplo, não foram extintos. O objeto do trabalho aqui apresentado, que são os TCCs do curso da graduação em Administração Pública, podem ser tomados como exemplos de organização do ensino e proposta de graduação que se assemelham ao do ensino presencial. No que concerne à estrutura do TCC do curso aqui estudado, ainda que a forma de apresentação e exibição dos trabalhos tenha se modificado (sendo explicitada mais claramente a seguir), a proposta dos trabalhos como rituais ainda se mantém como cerimônia de passagem e afirmação perante os demais.

A organização curricular do curso de Administração Pública a distância da UFJF vem sendo pensada e estruturada a partir de prerrogativas que levam em conta principalmente a própria modalidade de ensino do curso. A proposta das disciplinas de Seminário Temático foi organizada com vistas a possibilitar um acompanhamento e orientação mais contínuos e presentes ao discente de EaD nessa parte crucial da construção de um trabalho que simbolize a finalização de suas atividades. Dessa forma, a proposta foi a de criar disciplinas continuadas de Seminários, sendo: Seminário Integrador; Seminário Temático I, II e III; Seminário Temático na Linha de Formação Específica (LFE I / LFE II / LFE III), que pudessem dar espaço ao planejamento e desenvolvimento, desde o segundo

período do curso, de uma proposta para o TCC dos alunos.

A partir da proposta planejada para a organização curricular do curso, a intervenção referente às ações no Seminário Temático se orientou, a nosso ver, a partir de um acompanhamento e desenvolvimento da pesquisa e de todo o processo de construção do TCC. Isso é relevante na medida em que pode interferir na forma com que os discentes percebem e encaram efetivamente a organização do trabalho final e na maneira de entender e se portar frente ao rito de passagem de apresentação do trabalho, culminado por sua construção. Dessa maneira, a proposta foi diluir o trabalho com a construção do TCC em um período maior do que o último ano do curso, já sinalizando um posicionamento diferenciado.

Objetivando caracterizar a proposta de intervenção, julgamos coerente segmentá-la em suas etapas constituintes, a saber: definição das linhas de pesquisa; vinculação dos trabalhos às áreas temáticas; orientação dos trabalhos; avaliação textual-metodológica e, por fim, a realização das suas respectivas defesas, as quais se encontram detalhadas a seguir. É oportuno reafirmar que, tomando como ponto de partida a constatação de que os TCCs foram elaborados no cenário de um curso ministrado na modalidade a distância, a proposta central residiu então na perspectiva de desenclausurar ao máximo a execução daquele rito de passagem.

3.1. Definição das linhas de pesquisa

Partindo dos esforços iniciais, envolvendo o contato com a disciplina Seminário Temático, os alunos foram instruídos a construir seus respectivos projetos de pesquisa, tomando por base o modelo adotado na FACC. Este esforço foi então finalizado no sétimo período e, depois de um intenso processo de análise, foram definidas as áreas de pesquisa expressas no Quadro 1.

Quadro 1: Definição das linhas de pesquisa do TCC

Linha	Descrição
1	Estratégia, gestão e políticas públicas
2	Gestão do trabalho de pessoas no setor público
3	Operações, sistemas e serviços na esfera pública
4	Licitações, contratos e convênios
5	Finanças públicas, governança e transparência

Fonte: UFJF – Dados da Coordenação do curso (2013).

3.1.1. Segmentação das linhas de pesquisa por áreas temáticas e vinculação dos TCCs

Na sequência das operações e em função da quantidade de trabalhos elaborados por linha de pesquisa, houve a necessidade de

distribuí-los por áreas temáticas da forma mais equânime possível e, para tanto, tornou-se mandatório manter contato direto com os projetos até então elaborados. Dessa forma, 106 alunos construíram seus respectivos projetos nas linhas de pesquisa descritas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Vinculação dos trabalhos às linhas de pesquisa

Linha	Descrição
1	Estratégia, gestão e políticas públicas • Área temática 1 - Políticas públicas • Área temática 2 - Estratégia e gestão pública • Área temática 3 - Gestão escolar e gestão em saúde
2	Estratégia, gestão e políticas públicas • Área temática 1 - Políticas públicas • Área temática 2 - Estratégia e gestão pública • Área temática 3 - Gestão escolar e gestão em saúde
3	Operações, sistemas e serviços na esfera pública • Área temática 6 - Operações, logística e qualidade • Área temática 7 - Tecnologias e sistemas de informação
4	Licitações, contratos e convênios
5	Finanças públicas, governança e transparência

Fonte: UFJF – Dados da Coordenação do curso (2013).

3.2. Orientação dos trabalhos

Inicialmente, foram contatados dez professores, visando suprir a orientação necessária para iniciar aquele processo, cabendo a cada um a responsabilidade por conduzir em torno de dez orientações. Na sequência,

executou-se a compreensão e normalização das ações junto aos orientadores, para municiá-los com informações sobre o processo de intervenção. Foram fixados sete estágios de evolução, como consta no Quadro 3.

Quadro 3: Estágios de evolução dos trabalhos

Estágio	Descrição
1	Escolha e definição temática ou correlação temática
2	Elaboração do referencial teórico (*)
3	Elaboração dos aspectos metodológicos
4	Referencial teórico completo e início do caso em estudo
5	Redação completa do caso ou foco de aplicação
6	Revisão final
7	Apto para entrega e defesa do trabalho

Fonte: UFJF – Dados da Coordenação do curso (2013).

O processo teve início, então, em agosto de 2013. No intuito de garantir a construção de relações profícuas entre os interlocutores diretamente envolvidos, cumpre esclarecer que todos os professores selecionados apresentavam

sólidos conhecimentos nas suas respectivas linhas temáticas. Nesse ínterim, coube à Coordenação fixar um cronograma de trabalho, exposto no Quadro 4, abaixo, para suportar o desdobramento das etapas julgadas correlatas.

Quadro 4: Cronograma de trabalho dos discentes

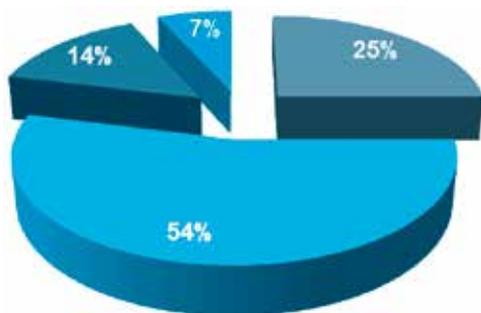
Seq.	Atividade	Data início	Data fim
1	Ativação da disciplina - Seminário de TCC	10/08/2013	10/08/2013
2	Processo efetivo de orientação	12/08/2013	13/12/2013
3	Prazo p/ entrega do TCC em texto - alunos	16/12/2013	18/12/2013
4	Prazo para captura dos TCCs - avaliadores	19/2/2013	20/12/2013
5	Devolução dos TCCs avaliados	19/12/2013	15/01/2014
6	Defesa dos trabalhos	18/01/2014	18/01/2014
7	Prazo de entrega dos TCCs corrigidos - alunos	20/01/2014	31/01/2014

Fonte: UFJF – Dados da Coordenação do curso (2013).

Para operacionalizar a condução das orientações foram parametrizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso dez disciplinas de TCC, devidamente indexadas por orientador, tendo como participantes os alunos vinculados ao docente. Nelas, como conteúdos complementares, foram disponibilizados os arquivos contendo as orientações para a elaboração/formatação dos TCCs e pôster, como também os *slides*

exibidos nos encontros presenciais sobre a temática em pauta.

Assim, a partir da aula inicial, foram exibidos para os alunos o estágio de evolução dos trabalhos, como também o cronograma projetado. Decorrido um mês de contato e, tomando por base os dados coletados, o painel inicial envolvendo o estágio de evolução dos trabalhos pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Sumarização da situação geral dos trabalhos (set. 2013)

Fonte: UFJF – Dados da Coordenação do curso (2013).

Muito embora a situação encontrada pudesse refletir algum conforto no que tange à execução do processo de orientação, os dados revelaram derivações quanto às expectativas da Coordenação. A intensificação das análises sobre os dados coletados revelou ainda algumas percepções adicionais, tais como:

1. O *status* envolvendo a elaboração do referencial teórico com 54% de participação se mostrou razoavelmente alinhado às nossas expectativas, pois já esperávamos que a maioria dos trabalhos fosse inicialmente classificada naquela posição, considerando-se, para tanto, os esforços já anteriormente executados no transcorrer da disciplina Seminário Temático;
2. Surpreendeu-nos, favoravelmente, a percepção de que 7% dos TCCs já se mostrem no

status 4, revelando, assim, que aquelas construções já concluíram o referencial teórico e se encontram agora na fase de redação dos respectivos estudo de caso;

3. Percepção semelhante recaiu sobre o *status* da elaboração dos aspectos metodológicos, a partir da constatação de que 15 alunos já estavam nessa direção;
4. Entretanto, preocupou-nos a identificação de que $\frac{1}{4}$ dos alunos (25% dos trabalhos) ainda permanecem ancorados na escolha e definição de seus respectivos temas ou correlações temáticas.

A conclusão do processo de orientação se deu em dezembro de 2013, quando, então, a tabulação dos dados revelou a situação expressa no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Encerramento do Processo de Orientação

Status	Qtd. alunos	Dez. 2013
1 - Escolha do tema ou correlação temática	2	2%
2 - Elaboração do referencial teórico	5	5%
3 - Elaboração dos aspectos metodológicos	3	3%
4 - Referencial teórico completo e início do caso em estudo	3	3%
5 - Estudo de caso completo ou ensaio teórico	2	3%
6 - Revisão final	1	1%
7 - Apto para defesa	90	85%
Totais Apurados	106*	100

(*) A partir de outubro/2013, dois alunos retardatários iniciaram o processo de orientação.

Fonte: UFJF – Dados da Coordenação do curso (2013).

Nesses termos, foi notável o esforço depreendido tanto pelos alunos quanto pelos seus respectivos orientadores, no sentido de conduzir à defesa 90 trabalhos de conclusão de curso num período de tempo relativamente curto. Com 85% de aproveitamento, esse é um resultado que pode ser encarado como expressivo.

3.3. Avaliação textual dos TCCs

A continuidade desse processo sugeriu então que os trabalhos fossem avaliados textual e metodologicamente. Assim, para executar essa importante etapa, adotamos como prática promover uma espécie de rodízio entre os professores orientadores, de forma que aqueles trabalhos orientados por um determinado professor fossem avaliados por outro colega. Nesse aspecto em particular, consideramos que essa proposta de intervenção nos permitiu romper, também, com o paradigma que envolve a formação de uma banca nos moldes tidos como tradicionais. Não obstante, é oportuno mencionar que, a contar do processo de orientação, que já representa a primeira moldura avaliativa da proposta em fase de construção, ao findar essa etapa, pode-se afirmar que cada trabalho passou por duas avaliações.

Os critérios que nortearam essa avaliação foram clareza e objetividade textual, adequação da proposta à linha temática selecionada, rigor metodológico, aderência da proposta de investigação ao objetivo previamente formulado, coerência na construção da revisão de literatura e, por fim, o estabelecimento de considerações finais. Assim, com base na observância desses critérios, cada TCC foi avaliado com uma nota cuja amplitude poderia variar de 0 a 50 pontos.

3.4. Defesas dos TCCs

O desfecho desse processo de intervenção se deu no dia 18 de janeiro de 2014, por intermédio de uma profunda alteração no rito de passagem, que envolve a defesa dos TCCs perante uma banca examinadora. Assim, objetivando desenclausurar aquele ritual, colocamos em carga aquilo que chamamos de “varal cultural”, que, em síntese, representa uma forma de exposição oral do TCC executada a céu aberto no *campus* da universidade, tendo o graduando o suporte de um pôster. A expressão “varal cultural” foi adotada para legitimar o desdobramento da prática, na medida em que os pôsteres foram literalmente colocados em uma “corda” e, mediante a presença de um professor,

o autor de cada pôster teve 15 minutos para executar uma explanação oral do trabalho elaborado. Na média, cerca de dez TCC foram avaliados por vez e simultaneamente.

Para avaliar o mérito dessa etapa final do processo, cada professor buscou averiguar a confiança e precisão da exposição oral do aluno, associando-a aos elementos constantes do pôster. É importante mencionar que todos os graduandos do período receberam instruções pontuais e detalhadas para a formatação, tanto do TCC em si quanto do pôster correspondente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o texto e, para que não pairessem dúvidas sobre as razões que nos motivaram a escrever este trabalho, julgamos oportuno mencionar a proposta de “desenclausurar um rito acadêmico de passagem”. A importância e magnitude que envolvem as defesas de TCC, sob nenhuma hipótese, está associada à notação crítica sobre a ritualística em si, pois, na condição de educadores que exercem suas ações cotidianas no espaço universitário, periodicamente participamos de forma ativa deste, como também de outros ritos que compõem, legitimam e, mais do que isso, conferem identidade às práticas docentes no âmbito da graduação superior.

Nesses termos, nosso respeito a essas práticas transcendem, em muito, as relações contemporâneas e meramente binomiais que enlaçam *ensino* × *aprendizagem*, na exata medida em que os ritos acadêmicos, para serem considerados assim, advêm da trajetória de uma instituição cuja longevidade aponta para uma perspectiva temporal multissecular e que, portanto, merece respeito e reverência de nossa parte. Assim, considerados como dispositivos por intermédio dos quais as práticas acadêmicas ocorrem e efetivamente se legitimam, os ritos de passagem conferem identidade ao

processo de formação do cidadão, preparando-o para a inserção na sociedade a partir da interpretação de múltiplos papéis requeridos pelo exercício profissional, amparado pelas múltiplas áreas do conhecimento humano.

No entanto, a exposição aos ritos de passagem, principalmente no que tange à defesa de trabalhos finais de curso, tende a ocorrer sob uma atmosfera de apreensão e tensão, potencializada por uma noção de clausura, atrelada ao espaço limitado de uma sala de aula e na presença dos membros da banca examinadora, cuja expressão em si já carrega ares intimidatórios. Essa proposta, de certa forma, buscou minimizar os fatores que levam à intimidação e criar um ambiente mais tranquilo e propício à apresentação.

Partindo desse pressuposto, é verdade que as práticas da EaD têm contribuído fortemente para pulverizar as relações espaço × tempo, as quais ainda norteiam os esforços pedagógicos evidenciados na modalidade presencial. Assim, premidos por este sentimento, sentimo-nos motivados a escrever este trabalho no sentido de dar visibilidade a uma experiência pedagógica que contribuiu não necessariamente para descaracterizar o rito em si, mas para suavizar a sua aplicação, sem perda da qualidade, conferindo ao aluno graduado na modalidade a distância a possibilidade de dialogar de uma forma diferenciada com um ritual de passagem considerado aqui como de alta relevância e simbolismo no espaço acadêmico de atuação.

REFERÊNCIAS

- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DAMATTA, R. Apresentação. In: GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1977.

DAMATTA, R. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 7-29, abr. 2000.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEIRANO, M. (Org.). **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. Dados da Coordenação do curso de Administração Pública a distância, 2013.

VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1977.

VIANA, F. B. **Universidade**: protocolo, rito e cerimonial. São Paulo: Lúmen, 1998.



Artigo

Tecnologias e educação: experiências didáticas na formação de professores

Leonardo Nolasco-Silva¹

Conceição Soares²

Simone Costa³

RESUMO

Este trabalho pretende comunicar, ainda muito inicialmente, os primeiros rascunhos de uma pesquisa realizada nos cotidianos de três turmas de graduação do curso presencial de Pedagogia da UERJ, todas de 1º período, nos *espaçostempos*⁴ da disciplina *Tecnologias e Educação*, ministrada por um dos autores deste artigo. Pretende-se apresentar alguns referenciais teóricos que têm conduzido as práticas em sala de aula, bem como pensar – a partir dos trabalhos realizados pelos estudantes – o lugar dos *saberesfazeres* rotulados de senso comum pela Academia, mas que aparecem, transbordam, invadem e ressignificam os modos de produzir conhecimento, permitindo emergir outras lógicas operatórias que desafiam e complementam o fazer científico e o fazer em grupo. O relato da pesquisa-intervenção visa contribuir para a ampliação do debate acerca das tecnologias aplicadas à Educação formal e procura escapar da dicotomia analógico/digital. As autorias de estudantes aqui elencadas nos indicam que há trânsito onde se supõem deslocamentos inconciliáveis, e oportunizam ao professor

pensar sobre o hibridismo tecnológico que marca o tempo presente.

Palavras-Chave: Artefatos tecnoculturais. Saberesfazeres. Autoria. Formação de professores.

ABSTRACT

This work intends to communicate, initially, the first drafts from a survey about the daily routine of three face to face Pedagogy groups from UERJ, all of them in the first semester, in the spacetimes of a subject called Technologies and Education, taught by one of the authors of this article. It is intended to present some theoretical references that have led the classroom practices as well as to think – from the work carried out by students – of the places where the “know how” takes place labeled as common sense by the Academy, but that seem to overflow, invade and resignify ways to produce knowledge, allowing to emerge other operative logics which challenge and complement the scientific practice and

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: leonolascosilva@gmail.com

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ceicavix@gmail.com

³Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: si25.costa@gmail.com

⁴Em nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o uso de termos articulados como esse – e outros que aparecerão no texto – visam problematizar os binarismos criados com a racionalidade que se tornou hegemônica na modernidade e indicar a necessidade de se buscar outros modos de pensar em conformidade com a lógica das redes e do hibridismo como produto e processo de mediação social.

the construction of doing activities in groups. The report from this intervention research aims to contribute to make the debate about the technologies applied to formal education wider and to escape from the analog / digital dichotomy. Students' authorship listed here indicate that there is transit in which are supposed irreconcilable movements, and nurture the teacher to think about hybrid technology that marks the present time.

Key words: Technocultural artifacts. Knowing how. Authorship. Teacher training.

RESUMEN

Este documento tiene la intención de comunicar, sin embargo un principio, los primeros borradores de una investigación en el cotidiano de tres clases de pregrado del curso presencial de Pedagogía de UERJ, todos primero periodo, en espacio-tiempos de la disciplina Tecnologías y educación, impartido por uno de los autores de este artículo. Se pretende presentar algunos marcos teóricos que han llevado a las prácticas en el aula y el pensamiento – a partir de los trabajos realizados por los estudiantes – el lugar de “saber hacer” etiquetados como sentido común por parte de la Academia, pero eso parece, desbordamiento, invadir y resignificar la formas de producción de conocimiento, permitiendo otra lógica operativa emergente que desafiar y complementar la labor científica y hacerlo en un grupo. El relato de la investigación de intervención tiene como objetivo contribuir al debate más amplio acerca de las tecnologías aplicadas a la educación formal y trata de escapar de la dicotomía analógico/digital. La autoría de los estudiantes mencionados aquí indican que no se encuentra en tránsito que se supone movimientos irreconcilables, y permite que el maestro piense en la tecnología híbrida que marca el momento actual.

Palabras clave: Artefactos tecnoculturales. “Saberhacer”. Autoría. Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Concordando com Deleuze (1992) sobre a ideia de aprendizagem como invenção de problemas e como produção de subjetividades, pensamos a prática da formação de professores/as como processo contínuo de invenção de si e do mundo. Dessa forma, reconhecemos e desejamos que a fabulação de um curso se dê em meio à imprevisibilidade, ainda que sejam necessários os ritos de organização e de sistematização que geram ementas, planos de aula, referências bibliográficas prévias e outras burocracias que acatamos, não sem antes problematizá-las e subvertê-las. Partindo dessas noções, inspirados também em Kastrup (2005), acreditamos que a invenção de um curso inventa também os sujeitos que passarão a viver experiências nos *espaços-tempos* por ele criados. As práticas educativas, as normas escolares, o material didático, os conhecimentos curriculares são, assim, *espaços-tempos* de fabricação de identidades, de diferenças, dos diferentes e dos preconceitos em relação a eles.

Partindo dessas premissas, pensamos a invenção do curso *Tecnologias e Educação*, ofertado como disciplina obrigatória para o 1º período do curso presencial de Pedagogia da UERJ. A um dos autores deste artigo coube a condução de três turmas – uma situada no período da manhã e outras duas existentes no turno da noite, todas com 4 horas semanais, divididas em dois dias.

Quando falamos em invenção de um curso, referimo-nos também ao processo de atualização da ementa oficial que, como sabemos, se encontra localizada no *espaço-tempo* de sua fabricação original, não possuindo garantias de durabilidade para além dos cenários que lhe serviram de contexto em seu momento de criação. Portanto, a cada novo curso, a ementa se renova, busca identificar seu público, criando caminhos e possibilidades de diálogo na tentativa de convencer os estudantes de que caberá a eles a coautoria das aulas ministradas/vividas/fabuladas em dias e

horários específicos, mas que transbordarão nos corredores, na internet, nas mensagens de *whatsapp*, que procuram definir as ações a serem realizadas nos trabalhos em grupo, por exemplo. Ao mesmo tempo em que nos inventamos como professores, enquanto definimos o roteiro de um curso, queremos que os estudantes se reinventem nos processos das aulas, mas sabemos que isso depende também deles, do engajamento e da vontade de *fazer junto*, de *comprar a ideia* e de *fazê-la sua*, para além dos ritos acadêmicos protocolares (frequência, realização de tarefas, provas etc.). Esse é um desafio que constantemente nos é apresentado, seja sob a forma de apatia dos estudantes, seja pela sensação de que alguma coisa não está indo muito bem nas aulas e, por isso, perdemos o sono, a vontade, o prazer de estar em sala fazendo aquilo que é o ponto crucial do nosso trabalho. O tripé da vida funcional universitária – docência, pesquisa e extensão – não se equilibra a contento se a sala de aula não for um espaço de criação, de provocação, de arrepio na pele e, sobretudo, de atualização.

Eco (2005), no campo da literatura, defende a ideia de que uma obra de arte só completa o sentido da sua existência quando é acessada e atualizada por aqueles que irão ter com ela alguma experiência de fruição. Isso faz com que não seja possível ao artista criar um endereçamento único, capaz de conduzir o expectador a visitar as exatas paisagens imaginadas pelo criador inicial da obra. Isso ocorre porque, segundo ele, a obra é *aberta*, isto é, repousa à espera dos sentidos que lhes serão atribuídos pelos *praticantes culturais* que terão contato com as suas possibilidades imaginativas. O conceito de *praticantes*, pinçado na obra de Certeau (1994), deixa clara a ideia de ação a partir da qual pensamos os estudantes – eles não são indivíduos isolados, aptos a receber mensagens, mas criadores ativos, capazes de receber-emitir-bricolar-inventar-atualizar pensamentos e atitudes, sem necessariamente abrir mão dos seus acúmulos culturais, pois existem no *dentrofora* da

universidade, transitam por cenários carregados de memórias, *saberes-fazer*es e singularidades, traços que sofrem severas tentativas de silenciamento no meio acadêmico, lugar de uma suposta neutralidade, objetividade e asepsia teórico-metodológica.

Assim colocado, podemos assumir, de uma vez, que não praticamos uma ciência asséptica, livre de contaminações, assentada num ideal de racionalidade que nos dita caminhos corretos e definitivos. Praticamos, com Latour (2011) e Maturana (2001), uma ciência inacabada, em processo, imersa nos cotidianos que nos formam, informam, deformam e transformam. Uma ciência como relato do possível, mas não como única forma de relatar. Uma ciência que não resolve problemas; ao contrário, inventa outros, desestabiliza o fluxo cognitivo habitual, pois mergulhada num processo de transformação permanente. Uma ciência que busca dotar a aprendizagem com a potência da invenção e da novidade. Nem sempre conseguimos, mas tentamos ao máximo.

Uma dessas tentativas, colocadas em prática nos cursos mencionados (ainda que seja uma única matéria – *Tecnologias e Educação* –, não conseguimos pensá-la como existindo igualmente nas três turmas), diz respeito ao estímulo para que os estudantes criem *espaços de autoria*, valendo-se de suas preferências, das habilidades que cada um acredita ter, das negociações que serão capazes de fazer (pois os *espaços* são coletivos), dos meios possíveis (digitais ou analógicos) e, sobretudo, do tempo disponível, pois os *espaços de autoria* são atualizados a cada 15 dias, podendo ou não dar lugar a novas formas, sempre cambiando entre o digital e o analógico. Assim, separamos as aulas de segunda-feira para o debate de textos relacionados ao escopo da matéria – o uso das tecnologias no espaço escolar – e, na quinta-feira, praticamos o que foi debatido, inventando maneiras de expressar conceitos, de dar vida a ideias, de recompor memórias e, principalmente, de forjar assinaturas coletivas

que digam, também através da forma, algo sobre os seus autores. Aqui, entendemos *autoria* a partir de Derrida (1991), como um complexo de forças que ultrapassa o indivíduo, dialogando com as múltiplas referências que vamos incorporando no decorrer das nossas trajetórias, o que faz do nosso texto, sempre, um lugar de explosão autoral, pois contaminado, mergulhado, bricolado nas muitas referências que nos constituem e que nos identificam.

O que nos interessa nessa experiência é problematizar os processos de produção do conhecimento, estimulando autorias livres e plurais, tentando desconstruir algumas noções correntes pautadas no uso exclusivo de uma racionalidade ocidental que, supostamente, seria capaz de nos revelar uma verdade transcendente. Ao contrário, queremos dizer que o conhecimento se constrói e se reinventa a partir de muitos pontos; possui variadas formas e pode ser narrado através de muitos meios. É neste ponto que introduzimos uma noção polissêmica de tecnologia, não restrita ao meio digital, tampouco condicionada aos artefatos produzidos e colocados ao consumo por um mercado divulgador de tendências. Tecnologia, no discurso que praticamos, está ligada à invenção cotidiana de *formas de fazer*, maneiras plurais que alinham técnicas, saberes e inventos, que servem como soluções temporárias para os problemas que nos dispomos a criar.

Os artefatos técnicos e tecnológicos diversos (nem sempre considerados apropriados ao contexto escolar) entram nas escolas pelas mãos e/ou através das experiências de alunos e professores (SOARES; SANTOS, 2012). Em meio aos processos pedagógicos cotidianos, uns e outros articulam os *usos* (CERTEAU, 1994) que fazem desses artefatos com *usos* que fazem daqueles considerados, por força do hábito, como eminentemente escolares. Nessa contingência, cabe-nos indagar: afinal, o que são artefatos escolares? Embora essa não seja uma questão pertinente apenas aos nossos tempos, pois há muito

que se trabalha nas escolas com artefatos culturais diversos, produzidos com finalidades não necessariamente educativas (caixas de ovos, copos plásticos, cordas, rolos de papel higiênico, velas, purpurina, revistas, brinquedos etc.), ela ganha outros contornos nos dias de hoje. Isso porque a intrusão desses novos artefatos nas escolas não depende mais apenas de uma decisão do sistema educacional ou do projeto pedagógico de uma unidade escolar específica.

A ambiência comunicacional – instituída pelo desenvolvimento das mídias e das tecnologias da informação, na esteira da globalização dos mercados, da transnacionalização do trabalho e do capital e da midiaticização da cultura – invadiu, modificou e embaçou as fronteiras antes postas entre os múltiplos contextos cotidianos em que vivemos. Produtos, meios, mensagens e lógicas operacionais originalmente associados ao universo comunicacional e informacional, fabricados para uso profissional ou doméstico, passaram a entrar nas escolas, muitas vezes, sem hora para chegar e sem pedir licença.

Postas essas circunstâncias, entendemos que, para melhor compreender os processos pedagógicos que se desenrolam nos múltiplos contextos cotidianos *dentrofora* das escolas, especialmente no que diz respeito aos *usos* de artefatos escolares e as possibilidades que esses *usos* criam para o conhecimento e para a realização dos currículos, precisamos ir além da ideia de produtos, equipamentos, serviços e técnicas inventados, fabricados e colocados no mercado especificamente para serem consumidos com finalidades educativas. Na nossa compreensão, artefato escolar é, portanto, tudo aquilo que, independentemente do contexto de sua criação, propósito, função e manual de instruções, é *usado* por professores e alunos em suas práticas cotidianas de *aprenderensinar*, *dentrofora* das escolas, de modo a alargar as possibilidades para a realização dos currículos compreendidos como redes de relações, significações, *saberesfazer*s e poderes.

1. POR UM DISCURSO METODOLÓGICO

Não acreditamos na metodologia como discurso prévio que baliza caminhos seguros e descreve passos que poderão ser dados por outros pesquisadores. O caminho da pesquisa se faz caminhando, e o cotidianista só existe *no e com* os cotidianos que visita, o que faz de cada experiência de pesquisa, uma vivência única. Mas, entendendo com Lévy (1999) – que comunicar é partilhar sentidos –, tentaremos contar, na medida do possível, os caminhos fabulados na pesquisa em curso.

Em primeiro lugar, é necessário dizer que o trabalho realizado dialoga com as memórias dos *praticantes*, sejam memórias de seus tempos de escola, sejam aquelas colecionadas nas múltiplas redes em que nos forjamos. Pensando, com Alves (2010), que a formação dos/as professores/as se dá em contextos múltiplos, articulando as *práticas-teorias* da vivência acadêmica, das pedagogias cotidianas, das políticas de governo, dos movimentos sociais, das pesquisas em educação, da produção e usos de mídias e das vivências nas cidades, sugerimos pensar o *dentrofora* da sala de aula como disparador de debates

e como fornecedor das matérias-primas necessárias aos atos de criação que serão/estão sendo praticados na ambiência dos cursos. Por meio dessas memórias – que são *saberes-fazeres* múltiplos –, vamos criando possibilidades bricoladas de expressão, juntando, por exemplo, técnicas de corte e costura (aprendidas com a avó, costureira) e improvisos na confecção de capas de livro, cuja textura foi conseguida utilizando massa-corrída de parede, tomada de empréstimo do pai, que é mestre de obras. É nesta intersecção entre conhecimentos prévios e novos saberes que temos construído os *espaços coletivos de autoria*, ampliando o entendimento do que é tecnologia e recuperando sua potência criativa para o *espaçotempo* definido como *educacional*. Nas figuras abaixo, podemos identificar que a produção de autorias tem dialogado com esses conhecimentos prévios reunidos em diversos *espaçotempos* de formação. Como dissemos, da avó costureira, herdou-se o saber da modelagem de roupa e a prática com linha e agulha, o que permitiu a encadernação do trabalho com fio de lã; do pai, mestre de obras, vieram a ideia e a matéria-prima para texturizar a capa de um livro interativo: massa-corrída de parede.



Figura 1: Respectivamente, diário de campo com personagem confeccionada a partir de técnicas de modelagem de roupa.; encadernação com lã; capa de livro texturizada com massa-corrída de parede e decorada com retalhos de tecido.

Outra premissa que seguimos, ao pensar com os estudantes a criação dos *espaços de autoria*, diz respeito às apropriações possíveis do digital em rede, considerando ser o espaço universitário, muitas vezes, o único lugar onde alguns deles têm acesso ao computador conectado à internet e onde a maioria pode pensar outros *usos* para além daqueles já praticados nas redes sociais *on-line*, por exemplo. Esses espaços oficiais de formação existem numa espécie de suspensão do tempo, permitindo pensar sobre *o que e como* fazer de diferentes modos, oportunizando invenções que passariam despercebidas no fluxo cotidiano dos *usos* praticados sem finalidades formativas declaradas. Por meio desse *pensar*

as tarefas rotineiras executadas na internet, os estudantes têm promovido um intenso ir e vir nas plataformas *on-line* e *off-line*, experimentando trânsitos, produzindo assinaturas e adquirindo competências em múltiplas linguagens, algumas consideradas, pelos mais conservadores, inapropriadas para o *espaço-tempo* acadêmico. É desse modo que a integrante de um grupo, cujos colegas preferem criar *espaços de autoria* analógicos, negocia com eles a possibilidade de inscrever sua assinatura no trabalho por meio digital, gerando um QR Code, impresso no diário de campo (imagem abaixo), que irá conduzir o leitor a um ambiente *on-line* escolhido por ela como suporte de memória.



Figura 2: Respectivamente, página do diário de campo que leva o leitor, por meio de QR CODE, a um espaço *on-line* de suporte de memória; espaço *on-line* de autoria informado por QR CODE no diário de campo analógico.

Outro *espaço de autoria* bastante explorado pelos estudantes, também situado no fluxo contínuo das experiências *off-line* que ganham registros no *ciberespaço*, é o campo das audiovisualidades. Imersos em uma cultura de convergência de mídias (JENKINS, 2009; MARTÍN-BARBERO, 2010), da paisagem audiovisual (RINCÓN, 2002, 2013), das possibilidades/prescrições inscritas nos artefatos técnicos (FLUSSER, 2002) e dos modos de constituição e apresentação dos indivíduos e grupos que as novas mídias favorecem (GONÇALVES; HEAD, 2009), os *praticantes culturais* das turmas em tela vão tecendo maneiras de ver e de serem vistos, misturando linguagens e registros de imagens que vão da elaboração de um telejornal de bancada à

invenção de um clipe musical estrelado por eles mesmos a partir de paródias de canções populares de sucesso. Fazendo-se autores de textos variados, permitindo-se expressões que borram as fronteiras da oralidade, inscrevendo seus corpos na cena autoral produzida em meio a referências várias, eles/as vão construindo modos de expor pensamentos que se valem dos recursos técnicos existentes, mas que não se contentam em seguir manuais prévios de utilização. Inventam caminhos, editam possibilidades, mimetizam fórmulas consagradas, maculam textos existentes, sujam, desacatam, ironizam os modos tradicionais de fazer conhecimento. É por esse caminho da ironia, da entrega sem pudores e da liberdade de criação que surgem as *covers* de

Valesca Popozuda, os intérpretes de bandidos entrevistados, os manipuladores de fantoches, os cantores de paródias e os apresentadores de telejornal. Todos esses personagens são vividos em cenários construídos por eles mesmos, registrados por distintos dispositivos de imagem (celular, *webcam*, filmadora, tablete etc.) e divulgados por variados meios (Youtube, Vimeo, CD-ROM, DVD, Facebook, Tumbler, Twitter, Blog etc.). Cambiantes entre roteiros e improvisos, mesclando irreverência e timidez, os *espaços de autoria* têm-se mostrado refúgio de memórias e *saberes-fazer* cotidianos, produtos alternativos ao consumo massivo de *espaços* pré-fabricados. Tais *espaços* são tecidos em redes cotidianas de conhecimentos que se entrelaçam, se afetam, se modificam e se complementam. Para além das formas, que

poderíamos arbitrariamente classificar como vídeos, perfis, *weblogs*, canais, impressos etc., ressaltamos o caráter artesanal das produções e o baixíssimo custo monetário dos projetos. Os estudantes entenderam que as tecnologias não são entidades acessadas unicamente através do dinheiro, mas são meios que podem ser fabulados a partir da matéria-prima que se tem em casa, de sobras, restos, guardados e gambiarras que, juntos, podem gerar conhecimentos inimagináveis. As figuras reunidas a seguir apresentam alguns *frames* das experimentações audiovisuais praticadas pelos estudantes. O equipamento mais utilizado para a captação de imagens foi o celular, e os programas de edição mais recorrentes foram Windows Movie Maker, Adobe Premiere e Final Cut Pro X.



Figura 3: Print de alguns vídeos produzidos como *espaços de autoria* dos estudantes.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Da mesma forma que resistimos à tentativa de esboçar uma metodologia que caracterize e defina o nosso trabalho, ainda que tenhamos oferecido pistas que nos situem, talvez, naquilo que Kastrup (2007) tem chamado de pesquisa-intervenção, entendemos que elencar resultados obtidos até então despontencializaria as leituras possíveis empreendidas pelo leitor. Defendemos que o texto científico deve ser pensado como indicador de pistas, como disparador de trilhas a serem

caminhadas (ou recusadas) por aqueles que atualizam a obra com seus acúmulos culturais e modos de decodificação de mensagens. Por isso, não nos sentimos atraídos em analisar os *espaços de autoria* coletivamente forjados.

Contudo, podemos fazer alguns apontamentos sobre as tecnologias empregadas no *design* de cada *espaço* – e isso tem a ver com pensar o consumo dos artefatos tecnoculturais de nosso tempo. Sabemos que estamos mergulhados numa ambiência digital sem precedentes, que produzimos e guardamos

imagens como nunca antes e que acessamos informações a todo o momento, cada vez mais dedicados ao pensamento rápido e ao manuseio de dispositivos que cabem na palma da mão. Todavia, ao observarmos tal imersão no digital em rede, não podemos perder de vista que o ciberespaço se apresenta em um mundo que também é analógico, e perceber isso é de suma importância para que não desconsideremos os *saberes-fazeres* ligados ao manual, ao emprego de técnicas que atravessam gerações, que instituem maneiras de *contar* e de *fazer* que passam pelo manuseio das coisas palpáveis, que se sujaram de *glíter*, de cola, que se enfeitam com paetê e papel crepom colorido, que ressignificam papelão, tecido, palito de fósforo, botão de camisa, que descobrem materiais inusitados e que alfabetizam em idiomas constantemente alterados, com sotaques múltiplos.

Exercitar esse pensamento, inspirados pela máxima deleuziana (1992) de que as coisas não precisam ser *isto ou aquilo*, mas podem ser *isto e aquilo*, nos ajuda a romper com as dicotomias presentes no discurso científico amplamente praticado no Ocidente, dicotomias que buscam apartar o digital do analógico, como se um fosse, necessariamente, a evolução do outro, um caminho sem volta, duas linguagens inconciliáveis. Ao construirmos pontes entre esses dois modos de fazer, podemos contribuir para o empoderamento coletivo em ambas as plataformas, estimulando o fluxo entre elas, concebendo-as não como dois *espaços*, mas como modos de expressão que se atravessam e que podem ser, em alguma medida, frutos de uma mesma criação afeita ao transpassar de barreiras.

O acompanhamento dos *usos* praticados por aqueles que manuseiam equipamentos diversos também tem nos informado o quão impossível é fechar os *usos* prováveis previstos nos manuais de usuário. Em diversos momentos do trabalho, ouvimos relatos de *praticantes* que decidiram burlar as regras de um *software* de edição, por exemplo, promovendo

um intercâmbio entre marcas concorrentes, de modo a obter um resultado que juntasse os benefícios de uma e de outra. Ainda que os dispositivos tenham limites e possibilidades previamente descritos, como argumenta Flusser (2002), é sempre possível conferir-lhes novos sentidos, promovendo enlaçamentos entre a máquina e o homem, onde um faz o outro e ambos se reinventam, constante e criativamente. Nesse sentido, é importante destacar os *usos* que têm sido feitos dos vídeos hospedados no Youtube e que ganharam certa popularidade entre os *praticantes* da rede. Valendo-se de técnicas de edição de vídeo, os estudantes têm realizado *mashup*⁵ de vídeos e outras bricolagens de modo a construir discursos (sonoros, imagéticos) novos a partir de fragmentos já existentes.

Por fim, mas sem esgotar o tema, que pode ir muito além, é preciso reconhecer que estamos diante de uma novíssima sociedade que possibilita formas outras de construir conhecimentos e de difundir informações, oportunizando – apesar das inúmeras desigualdades de acesso – meios quase democráticos de receber-emitir-bricolar informações, cabendo aos cursos de formação de professores incentivar a experimentação diária desses *espaços* multiformes, onde podemos escrever nossos textos, nossas teses, nossas histórias, nossas esperanças e tudo o mais que desejamos gritar ao mundo. Em tempos de ver e dar a ver (BRUNO, 2010), é preciso pensar sobre *o que e como* mostrar, transformando atos quase involuntários em ações criadoras também premeditadas, sem

⁵ Um *mashup* de vídeo (também escrito como vídeo *mash-up*) é a combinação de múltiplas fontes de vídeos que normalmente não têm nenhuma relação uma com a outra, em uma obra derivada, frequentemente satirizando componentes de suas fontes ou outro texto. Muitos vídeos *mashup* são paródias humorísticas de *trailers* de filmes, além de outros gêneros de *mashups* que vem ganhando bastante popularidade. Na medida em que os *mashups* são “transformações” de conteúdos originais, eles podem encontrar proteção de reivindicações de direitos autorais no âmbito do “fair use”, doutrina da lei de direitos autorais. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mashup_\(v%C3%ADdeo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mashup_(v%C3%ADdeo))>. Acesso em: 7 jun. 2015.

que um precise abrir mão do outro. Não se trata de pedagogizar o *Facebook* ou de abolir a suposta futilidade das *selfies*, mas sim de descobrir o que podemos fazer a partir deles, assumindo-os como *espaços legítimos* de autoria que podem nos servir para o lazer e para as aprendizagens ou, na verdade, entender que diversão e formação são faces de um mesmo processo e podem, por isso, caminhar juntas, sem apartar, sem dicotomizar, optando pelo *e* ao invés do *ou*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que trouxemos nesse brevíssimo relato de experiências são inquietações que ainda nos instigam a prosseguir no campo, visto que os *espaços de autoria* continuam sendo produzidos a cada 15 dias pelos estudantes e não paramos de nos surpreender com as invenções cotidianas que nos são apresentadas. Nossa ideia é continuar a pesquisa por mais dois ou três semestres, afinando nossos disparadores a partir dos *feedbacks* recebidos. Temos percebido, por exemplo, que alguns *espaços de autoria*, como os jogos didáticos, demandam mais tempo para a confecção e, por conta disso, temos flexibilizado os prazos de entrega, acatando as observações feitas pelos estudantes. Também temos investido no trânsito entre o digital e o analógico, para que os grupos se permitam experimentar também aquilo que não é a sua zona de conforto. Ao final desta primeira etapa, pretendemos criar as condições para que os grupos apresentem, uns aos outros, os seus repertórios, já que alguns são mantidos em sigilo, na tentativa (deles) de guardar alguma surpresa e de não estimular o plágio – que, a nosso ver, representa uma ameaça frágil, visto que a prática tem nos mostrado que *espaços de autoria* iguais tendem a produzir mensagens completamente diferentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Redes Educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L.; DALBEN, Â.; LEAL, J. D. L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade. 66. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRUNO, F. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, B. S.; MENDONÇA, C. C.; GUIMARÃES, C. **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Campinas: Papyrus, 1991.

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FLUSSER, V. **A filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GONÇALVES, M. A.; HEAD, S. Confabulações da alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: _____ (Org.). **Devires imagéticos**: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, J. Convergência digital e diversidade cultural. In: MORAES, D. (Org.). **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- RINCÓN, O. Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual. Tradução: Isabel Navega. In: BERINO, A.; SOARES, C. (Org.). **Educação e imagens II**: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens. Coordenação da série: Nilda Alves. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: Faperj, 2013.
- _____. **Televisión, video y subjetividade**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- SOARES, C.; SANTOS, E. Artefatos tecnológicos nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 308-330.



Artigo

A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno

Mônica de Lourdes Gottardi¹

RESUMO

O presente artigo refere-se à pesquisa qualitativa – tipo estudo de caso – acerca de Educação a Distância no desenvolvimento das competências profissionais em uma Instituição Educacional que oferece essa modalidade de cursos (EaD) no Estado do Rio Grande do Sul. O estudo objetiva análise do desenvolvimento da autonomia do aluno colaborador durante o processo de aprendizagem por meio dessa modalidade. Tendo em vista a importância das análises e as reflexões da prática cotidiana da EaD, a opção metodológica deu-se pela entrevista semiestruturada, cujos resultados comprovam a autonomia. Assim, a construção de aprendizagem torna-se inovadora para o aluno por meio de compromisso com responsabilidade, iniciativa, administração do tempo, busca de soluções e empenho nas atividades, além de colaboração e interação com colegas e professores-tutores de curso. Trata-se de estudo relevante em contexto incipiente de utilização dessa modalidade com inúmeros aspectos positivos na educação, como forma de democratização e desenvolvimento do ser humano nos âmbitos educacionais e de qualificação para o trabalho através do incremento das competências, do desenvolvimento de autonomia e de interação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância. Autonomia. Aluno.

ABSTRACT

This article refers to a qualitative research, a case study, on distance education in the development of professional skills in an Educational Institution that offers courses at distance in the state of Rio Grande do Sul. The objective of this study is to analyze aspects of the student's autonomy development during the learning process through distance education. Considering the importance of everyday practice analysis and reflections, the methodological choice was based on semi-structured interview, which has shown results that prove the autonomy. Thus, the learning construction becomes innovative for the student through commitment with responsibility, initiative, time management, search for solutions and engagement in activities, as well as collaboration and interaction with colleagues and course tutors. This is a relevant study on incipient context of use of this modality with many positive aspects in education, as a form of democratization and human development in the educational field and qualification for work by increasing the skills, in the development of autonomy and interaction during the process of teaching and learning.

Keywords: Distance Education. Autonomy. Student.

¹Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). E-mail: monica.gottardi@fsg.br

RESUMEN

Este artículo se refiere a la de tipo cualitativo de investigación de estudios de caso sobre la Educación a Distancia en el desarrollo de habilidades profesionales en una institución educativa que ofrece este tipo de cursos (DE) en el estado de Rio Grande do Sul. El estudio de análisis objetivo el desarrollo de estudiante revisor autonomía durante el proceso de aprendizaje a través de esta modalidad. Dada la importancia de los análisis y reflexiones de la práctica cotidiana de la educación a distancia, la opción metodológica fue debido a las entrevistas semi-estructuradas, cuyos resultados demuestran la autonomía. Así, la construcción de aprendizajes es innovador para el estudiante a través del compromiso con la responsabilidad, la iniciativa, la gestión del tiempo, la búsqueda de soluciones y compromiso con las actividades, así como la colaboración y la interacción con sus compañeros y profesores, tutores del curso. Se trata de estudio relevante en el contexto de incipiente uso de esta modalidad con muchos aspectos positivos en la educación como un medio para la democratización y el desarrollo humano en los niveles de educación y habilidades para trabajar por el aumento de las habilidades, el desarrollo de la autonomía y interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación a Distancia. Autonomía. Estudiante.

INTRODUÇÃO

Educação a Distância (EaD) é modalidade de aprendizagem formalmente inserida no contexto educacional, apresentando rápida expansão no cenário mundial. Isso é compreendido ao se analisarem novas demandas políticas e sociais, frente às necessidades e exigências de contínuo aperfeiçoamento profissional no mercado de trabalho. No âmbito tecnológico, inovações possibilitam novas situações de aprendizagem; no âmbito

pedagógico, EaD, como modalidade flexível, corresponde ao paradigma da autoformação, sendo alternativa viável de conhecimentos e aprendizagem no atual contexto educacional. Ela vem ao encontro das necessidades atuais, proporciona construção do conhecimento de forma colaborativa e em redes, independentemente de tempo e espaço, como forma auxiliar na resolução de alguns problemas da educação brasileira.

O Decreto 5.622, de 19.12.2005, que regulamenta o artigo 80, define EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A modalidade possui instrumentos capazes de contribuir com a educação brasileira e acredita-se que, sem uso intensivo da tecnologia, as instituições educacionais terão dificuldades de atingir toda a sua gama de formação e capacitação na educação. Conforme Behar (2009, p. 27), o conceito de EaD refere-se a

[...] uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza basicamente pela separação física entre professor e aluno e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer interação entre eles.

Ou seja, professor e aluno não precisam dividir o mesmo espaço e/ou o mesmo tempo para que ensino e aprendizagem se concretizem na EaD.

Devido à flexibilidade de tempo e espaço, nessa modalidade, alunos necessitam empenhar-se disciplinadamente na definição de horários fixos de estudo em casa e/ou no trabalho, sendo-lhes disponibilizado um sistema de recursos materiais, tecnológicos e

pedagógicos, a fim de proporcionar suporte nos estudos. Como na modalidade ocorre distanciamento físico entre professor e aluno, é preciso automotivação e disciplina, além de incentivo e investimento de professores e tutores.

Preti (2005) faz referência a diferentes dimensões da autonomia na EaD, refletindo o papel do aluno, dos educadores e da instituição educacional. Segundo o autor, cabe ao aluno, neste novo cenário, assumir para si a responsabilidade da sua própria formação, sendo autonomia e disciplina para o estudo compromissos de todo o processo educativo.

O desafio está na constante reflexão e nas pesquisas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que ocorra de forma autônoma e disciplinada por parte do aluno e, ao mesmo tempo, com caráter comunicativo, conversacional e colaborativo para a aprendizagem.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O conceito de autonomia nas teorias de EaD

O desenvolvimento da EaD, a partir do surgimento de cursos por correspondência, remete à descrição e análise do conceito de autonomia presente nas principais teorias. A relação entre aluno e professor-tutor é marcada pela separação física e transacional, que pressupõe autocontrole e autodireção dos alunos, assim como relativa independência e autonomia de ações perante as atividades propostas. A partir dessa separação, surge o tema autonomia e suas conseqüentes potencialidades e limitações na EaD. Dewey (1916, p. 353) definiu o conceito de atividade autônoma⁵, afirmando que crianças e adultos precisam ser deixados sozinhos, ou seja, “[...] por meio das próprias observações dos alunos, de suas reflexões, formulação e sugestões, terão condições de ampliar aquilo que já é conhecido”.

Wedemeyer (1975) conceitualmente descreveu o conceito de aprendizagem independente⁶ e Knowles (1988) propôs um conceito que teve muita repercussão na literatura educacional, a aprendizagem autodirigida⁷, na qual:

[...] os estudantes fazem o diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem, de acordo com seus objetivos, identificando variedade de recursos pedagógicos e planejando estratégias para utilizar esses recursos, avaliando a própria aprendizagem e tendo sua avaliação validada (KNOWLES, 1988, p. 5).

Os primeiros teóricos a incorporar o conceito de autonomia em uma teoria de EaD foram Moore e Kearsle (2007), que a associaram a termos como a independência e autonomia.

A distância transacional para Moore e Kearsle (2007) representa oportunidade no processo de ensino e aprendizagem relacionada à autonomia, ou seja, quanto maior a distância transacional entre os agentes em função das variáveis diálogo e estrutura, maior a oportunidade para o aluno realizar seus estudos de forma autônoma. Assim, autonomia é o ideal a ser alcançado pelos alunos, como um indicativo de maturidade para a aprendizagem. De acordo com Moore (apud BERNATH; VIDAL, 2007, p. 4):

[...] usando o constructo, podemos conceber cursos para diferentes graus de autonomia, variando o diálogo e a estrutura e, do ponto de vista da investigação, podemos explorar e testar muitas interações dentro e entre essas variáveis.

Peters (2003) associa os termos independência e autonomia a processos industriais de produção em massa. O autor incorpora

⁵ *Self-activity*.

⁶ *Independent learning*.

⁷ *Self directed learning*.

gradativamente, em sua teoria, benefícios das novas tecnologias⁸ da informação para processos de aprendizagem autônoma, ressaltando que:

Maiores níveis de atividade e de interatividade são atingidos com relativa facilidade, e existem muitas outras possibilidades promissoras para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e para o comportamento auto-regulado. A autodireção, que sempre tem de ser considerada um pressuposto necessário para a aprendizagem de alunos a distância, pode ser realizada com o auxílio de computador em nível qualitativamente superior. Por razões pedagógicas importantes, seria irresponsável não fazer uso dessas novas oportunidades para a otimização pedagógica. (PETERS, 2003, p. 90).

Portanto, Peters (2003) reforça que processos educacionais decorrentes do contexto pós-industrial poderão favorecer a aprendizagem autônoma. Ou seja, novos processos de ensino e aprendizagem possibilitarão a alunos aprendizagem de forma independente, mas por meio da mediação de tecnologias para potencializar as características requeridas para o processo de aprendizagem colaborativa.

Para Belloni (1999), aprendizagem em EaD caracteriza-se essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do aluno, sendo mais coerente com transformações sociais e econômicas contemporâneas, pois o fundamento deste modelo enfoca o processo de aprendizagem no educando e não no ensino ou nas tecnologias utilizadas. A autora refere que EaD é mais uma modalidade de educação e que aprendizagem a distância relaciona-se mais com modos de acesso, com metodologias e estratégias pedagógicas, defende que a modalidade tem todas

as características necessárias para favorecer a postura ativa de educação permanente e aprendizagem autônoma.

Assim sendo, EaD contribui para a educação, pois traz facilidades de o aluno estabelecer seu ritmo de busca por novas informações e conhecimentos, destituindo o antigo paradigma de que somente a escola – em sua função formal – poderia ensinar. Corrobora com Ferreira e Silva (2009), que referencia EaD como educação sem fronteiras e acessível a todas as pessoas como forma de aprendizagem de novos conhecimentos e de qualificação:

Do ensino presencial passa-se para o modelo a distância por meio de simulações virtuais, programas de formação continuada no universo on line, sites que investem na realidade virtual e criam escolas virtuais baseadas no e-learning, além de uma infinidade de estratégias que motivam os alunos ao processo colaborativo na aprendizagem. (FERREIRA; SILVA, 2009, p. 5).

A EaD, apoiada pelas tecnologias da comunicação e metodologias de ensino, traz modificações nas funções tradicionais do ensinar e aprender, a “sala de aula” não é o único espaço possível de aprendizagem. Tem-se possibilidade de mudar da sala de aula – espaço físico – para sala de aula virtual, no ciberespaço. Nesse ambiente de aprendizagem, estabelecem-se novas relações entre professores-tutores e alunos. Embora em ambas as modalidades o objetivo seja o mesmo: construir novos conhecimentos e educar para cidadania, ambas se comportam diferentemente nos seus devidos espaços. Paradoxalmente, EaD impõe interlocução e interação permanente, proximidade pela comunicação e diálogo (PRETTI, 2000).

Pretti refere-se à nova realidade:

Feche por uns minutos os olhos e imagine uma escola sem salas de aula, sem paredes, sem carteiras, com estudantes

⁸ As novas tecnologias de hoje, segundo Borba (2004), referem-se, principalmente, aos recursos disponíveis nos ambientes de educação a distância (EaD), como *chat*, correio eletrônico, portfólio, agenda, *applets* etc.

indo e vindo, conversando, lendo em diferentes espaços livres, ora reunidos em equipe, ora desenvolvendo atividades individuais, com horários diversificados para atendimento individual ou em grupos, com calendário flexível, acompanhamento personalizado, sob a orientação de um grupo de educadores etc. Talvez, você exclamará surpreso: “Esta escola não existe. Quem sabe, num futuro seja possível!” Não estou falando da educação do futuro. Na realidade, estou falando de uma educação real e atual, possível e que está acontecendo em nosso país, sobretudo, na modalidade a distância, graças aos avanços das novas teorias da Física, da Biologia, da Psicologia, da Comunicação, da Pedagogia etc. e às novas tecnologias da comunicação. (PRETI, 1996).

A EaD dimensiona a pedagogia que contribui para um novo modo de ser e de aprender. Segundo Neder (2000), por meio do interesse e da determinação em superar limites que nos têm como seres humanos e, segundo Lévy (1999, p. 19-20), “[...] pelo aumento da autonomia dos indivíduos em multiplicar suas faculdades cognitivas”. Sendo assim, essa modalidade é a possibilidade de transformação e inovação no aprender novos conhecimentos de forma colaborativa, além de desenvolvimento de responsabilidades no processo de aprendizagem.

1.2. O significado da autonomia em EaD e o seu desenvolvimento no aluno

Define-se autonomia como “capacidade de governar a si mesmo” (HOUAISS, 2004, p. 78). Ou seja, um indivíduo é considerado autônomo quando tem capacidade de administrar e gerenciar seus compromissos e atividades; quando alunos estabelecem ação interativa com materiais didáticos e metodologias de ensino, estimulados por ações pedagógicas de professores-tutores que atuam como instigadores cognitivos oportunizando aprendizagem colaborativa.

No ambiente virtual de aprendizagem, alunos desenvolvem a capacidade de determinar seu ritmo, de acessar o conteúdo quando e quantas vezes forem necessárias na busca da compreensão do que desperta interesse e desejo de aprender. Para apoiar a construção desse novo exercício de autonomia em EaD, alunos valem-se de ferramentas específicas que oferecem formas de acessar informações e estabelecer interações com os envolvidos no processo educacional, conforme citam André e Costa (2004):

A era do conhecimento requer cada vez mais que as pessoas sejam capazes de construir conhecimentos e habilidades com outros e transmitir-lhes o que sabem, instigando-os a enriquecerem seus horizontes vitais e estimulando-os ao desenvolvimento contínuo de seus potenciais ao longo da vida. Além disso, a melhor forma de aprender é ensinar. (ANDRÉ; COSTA, 2004, p. 85).

No contexto da relação pedagógica que se estabelece, a autonomia reside na capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação. O mercado de trabalho exige cada vez mais habilidades de aprendizagem para que o profissional possa não somente lidar com as muitas demandas de informações das redes virtuais, mas também tenha capacidade de utilizar apoio de ferramentas da tecnologia para se atualizar profissionalmente. As exigências na formação de cada área profissional tendem a mudar, e o aluno precisa estar preparado para as transformações; cada um tem formas preferenciais de aprendizagens que são consolidadas continuamente ao longo do processo educacional. Sendo assim, espera-se que ele construa sua autonomia processualmente e continuamente por meio da EaD.

A autonomia na aprendizagem é democrática, requer disciplina, planejamento, decisão, organização, persistência, motivação, avaliação e responsabilidade. A aprendizagem

não é processo que ocorre “a distância”, afastada da relação com o outro, sem interação e convivência e, portanto, “solitária”; muito pelo contrário, ela deve ser solidária e colaborativa.

O termo “presencialidade” significa também o “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, por meio das quais professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si, colaborando e, conseqüentemente, oportunizando aprendizagem cooperativa e colaborativa. Segundo Maturana (2001, p. 103): “Aprendizagem não é a captação do nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes”.

No que diz respeito ao significado do aluno autônomo na EaD, Arcúrio (2008), conceitua-a da seguinte forma:

Um aprendiz autônomo no universo da educação a distância deve saber utilizar de certa forma os recursos tecnológicos que a modalidade disponibiliza, adequando as diversas necessidades individuais de acordo com a flexibilidade de horário para o estudo, atendimento personalizado, inovação das metodologias de ensino, aperfeiçoamento e novas oportunidades de avaliação da aprendizagem, sem manchar suas normatizações legais, assim como o grande crescimento de um relacionamento interpessoal. (ARCÚRIO, 2008, p. 2).

A modalidade em EaD respeita o período de concentração e de interesse individual para o estudo, que tem potencial relação com o desenvolvimento intelectual, como descrito por Keough (1982). O aprender de forma autônoma desfocaliza a visão passiva do educando que, neste caso, precisa ser ativo no aprendizado e no estudo.

Cerdeira (apud PRETI, 2005), ao tratar da temática, assim se refere:

Quando um estudante recebe informações que o levam a pensar que o seu sucesso se justifica pela conjugação das suas capacidades com dispêndio de esforço, este desenvolve a sua percepção de autoeficácia, melhora a qualidade de sua execução e, de acordo ainda com a teoria cognitivo-social, eleva o seu estado de motivação. (CERDEIRA apud PRETTI, 2005, p. 10).

A autonomia do aluno é respeitada nessa modalidade, pois reconhece mudanças na sociedade atual que lhe fornece subsídios de atualização e práticas educacionais condizentes ao novo cenário de educação e trabalho. Nessa perspectiva, a instituição escolar tem seus paradigmas cada vez mais pressionados em prol de revitalização do campo educacional. Conforme Lévy (1999, p. 157), “[...] devemos construir novos modelos de espaço dos conhecimentos”.

Para Belloni (2001), a EaD propicia a aprendizagem autônoma, que é a aprendizagem centrada no aluno, cujas experiências servem como recurso, pois aluno autônomo é considerado gestor responsável pelo seu processo de aprendizagem. Diante disso, é necessário criar planejamento pedagógico diferenciado para o sucesso no uso das ferramentas tecnológicas do processo educacional. Na EaD, aluno passivo dá lugar a sujeito ativo, engajado no processo de construção e compartilhamento do conhecimento.

Tendo o professor-tutor de EaD a função de mediador, o aluno, por sua vez, é responsável por utilizar tal apoio oferecido de forma significativa. Palloff e Pratt (2004) listam três responsabilidades do aluno *on-line*, as quais consideram essenciais: construção de conhecimento, colaboração e gerenciamento do processo de aprendizagem. Ele é responsável pela busca de soluções para problemas relacionados ao conteúdo do curso, considerando problemas e soluções sob diferentes perspectivas e, inclusive, sob perspectivas de outros

colegas envolvidos no processo. O aluno deve questionar suas próprias hipóteses e as apresentadas pelo tutor e pelos colegas. Dessa forma, engajado no processo de aprendizagem, aprende a aprender e desenvolve o pensamento crítico e reflexivo para a construção do conhecimento (PALLOF; PRATT, 2004).

Na segunda responsabilidade – colaboração –, segundo Palloff e Pratt (2004), o aluno deve trabalhar com outros colegas, a fim de construir conhecimento e avaliar criticamente os conteúdos em estudo. Deve ser encorajado a buscar e compartilhar material extra para resolver questões apresentadas e fornecer *feedback* além da simples mensagem, pois o aluno deve ser capaz de realizar comentários consistentes a respeito das ideias apresentadas (PALLOF; PRATT, 2004). Todas essas práticas auxiliam no desenvolvimento crítico e reflexivo necessário para o engajamento na construção do conhecimento e da aprendizagem. Além disso, deve ser capaz de gerenciar e administrar seu processo de ensino-aprendizagem participando, interagindo e se engajando com outros colegas, além de ser responsável pela formação da comunidade de aprendizagem *on-line* (PALLOF; PRATT, 2004). Ele se torna responsável por mover o processo de aprendizagem adiante com maturidade e capacidade de análise crítica de forma autônoma.

Assim sendo, a modalidade em EaD busca recursos e formas para facilitar e promover aprendizagem por meio de estratégias que incentivem participação, interação, pesquisa, debate, diálogo e, especialmente, colaboração, cooperação e compartilhamento de pensamentos, ideias e soluções para a aprendizagem cooperativa. Se a aprendizagem autônoma está centrada na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, quais estratégias podem ser propiciadas para a produção de tais ambientes na EaD?

Faz-se necessário abordar de forma ampla o papel do professor-tutor que se propõe a ser mediador pedagógico na construção de

ambientes colaborativos de aprendizagem e favorecimento da autonomia. Moran, Masetto e Behrens (2000) mencionam que a ele cabe a tarefa de colocar em prática algumas estratégias que podem propiciar a produção desses ambientes, tais como:

Estar mais voltado à aprendizagem do aluno, estabelecer relações de empatia, promover co-responsabilidade e parceria, criando clima de mútuo respeito para com todos os participantes, abordar a construção do conhecimento como o eixo da articulação da prática educativa, praticar a criatividade como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, situações novas e inesperadas, ter disponibilidade para o diálogo, considerar a subjetividade e a individualidade dos atores do processo educativo, cuidar para que sua expressão e comunicação sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz, comumente para dialogar, lançar perguntas orientadoras, propor desafios, reflexões e situações problema. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 168).

Na EaD, o professor-tutor deve desenvolver mediação pedagógica que possa promover o pensamento dos alunos, bem como auxiliá-los a implementar seus projetos e compartilhar problemas, auxiliando-os e instigando-os a entender, analisar, testar e corrigir suas dúvidas e falhas, com o objetivo de desenvolver seus conhecimentos, incentivar a aprendizagem e o pensamento. Lévy (1999) complementa a argumentação: “[...] sendo especialmente um animador da inteligência coletiva para colaborar com a aprendizagem cooperativa”.

2. METODOLOGIA

2.1. Caracterização do estudo

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e o método de investigação utilizado

é o de entrevistas semiestruturadas com perguntas previamente elaboradas. Os sujeitos participantes foram colaboradores que realizaram módulos de qualificação e capacitação, bem como professores-tutores e coordenador de Educação a Distância dispostos a participar de maneira voluntária da pesquisa.

A pesquisa de abordagem qualitativa foi analisada a partir dos depoimentos e informações dos participantes. A escolha pela abordagem qualitativa deu-se ao fato de que ela coloca o pesquisador em contato direto com o objeto investigado, tendo nisso sua principal característica, fazendo com que o pesquisador torne-se o seu principal instrumento (TRIVIÑOS, 1987).

Para Godoy (1995; 2006), a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber, que ela compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

2.2. Campo empírico

O campo empírico da investigação foi uma empresa privada, cuja sede administrativa localiza-se em Porto Alegre (POA). A escolha deu-se a partir do conhecimento da pesquisadora na utilização e aplicação da prática de Educação a Distância nos colaboradores, tendo em vista já ter atuado como docente nessa instituição.

A empresa escolhida para a pesquisa realizada – instituição educacional com unidades em diversos estados – centrou-se nas unidades educacionais e no Setor Administrativo de Porto Alegre. Para realização de cursos na

atuação da unidade em Educação a Distância, a instituição valeu-se de ambiente virtual de aprendizagem que permite interação entre participantes por diferentes meios de comunicação: fórum, *chat*, mensagens, entre outros. Embora a empresa disponibilize cursos para público interno, os cursos em Educação a Distância são também oferecidos a clientes externos, pois a unidade possui serviço especializado em Soluções Corporativas em Educação a Distância, que assessora a estruturação de projetos, além de desenvolver e customizar conteúdos para tal modalidade de educação em empresas e instituições.

2.3. Participantes do estudo

O número de participantes do estudo compreende 12 colaboradores, sendo que 9 deles já concluíram qualificações e cursos em Educação a Distância na empresa e/ou estavam em fase de qualificação. Além deles, há um professor-tutor que ministra e acompanha os cursos de Educação a Distância na empresa e um Coordenador do Programa.

2.4. Instrumentos de coleta de dados

A coleta das informações foi realizada por meio de instrumentos de análise de documentos, manuais, apostilas e avaliações de cursos de Educação a Distância, *software* e ambiente virtual de aprendizagem por meio de materiais utilizados pela empresa. A coleta valeu-se também de dados obtidos quando da aplicação das entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar, aprofundar respostas e investigar motivos, sentimentos, pensamentos e reflexões dos entrevistados.

Segundo Bailey (1982), a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas e permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador fixe, *a priori*, determinadas respostas ou condições. Gil (2002) complementa que a entrevista semiestruturada é guiada

por uma relação de questões de interesse, cujo roteiro o investigador explora ao longo do desenvolvimento.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. O desenvolvimento da autonomia do aluno em EaD

A autonomia é reconhecida como premissa para a EaD, pois se espera do aluno maior envolvimento com o processo de aprendizagem, durante o qual ele assume a maior parte da gestão desse processo de forma individualizada, priorizando, dentre os objetivos educacionais propostos, aqueles que serão contemplados em primeiro lugar, organizando o tempo e os cronogramas de estudo, definindo horários e a busca de materiais de apoio, assim como conhecendo melhor o seu próprio estilo de aprendizagem, suas dificuldades e formas de superação. Corroboram afirmações de Belloni (1999) e Petters (2003) sobre a EaD como potencializadora de aprendizagem ativa, autônoma e independente. Nos depoimentos da pesquisa realizada com alunos em EaD, evidencia-se a autonomia como essencial ao processo de aprendizagem, e seu desenvolvimento ocorre geralmente durante o decorrer do curso.

Quando questionados se EaD exige desenvolvimento da autonomia do aluno, as respostas dos entrevistados reiteram que a autonomia é desenvolvida no decorrer do curso, conforme o depoimento de A9, afirmando que EaD

[...] desenvolve muito a autonomia, porque temos que buscar muitas informações. Fiz um curso de informática, que era a distância e tinha algumas atividades que eu tinha que fazer e buscar informações. A questão da autonomia é de ter paciência, de conseguir fazer alguma atividade, e isto é bem presente em EaD. A

autonomia, se o aluno não tem no curso EaD, ele não consegue nem construir durante o curso, e desiste.

Os depoimentos corroboram Pink (2009) sobre a necessidade de o aluno administrar seus estudos e ter autonomia referente a questões de técnica, tarefa e tempo.

A7 reitera a afirmativa expressando que

[...] sim, porque todas temos que ir atrás e buscar a informação, estar atento ao calendário, não perder os prazos, então tudo isso fez com que achava que tinha desenvolvido autonomia e até um pouco mais perceber a atitude de organização, de cumprir os prazos e de buscar outras informações, e inclusive de estabelecer relação entre o conteúdo, e trocar ideias com os demais profissionais.

Um aprendiz autônomo em EaD deve saber utilizar de forma certa recursos tecnológicos que a modalidade disponibiliza, adequando diversas necessidades individuais de acordo com a flexibilidade de horário para o estudo, atendimento personalizado, inovação das metodologias de ensino, aperfeiçoamento e novas oportunidades de avaliação da aprendizagem, sem manchar suas normatizações legais, assim como o grande crescimento de relacionamento interpessoal (ARCÚRIO, 2008).

A análise das narrativas evidencia presença da autonomia no sentido de comprometimento do aluno, gerenciamento do tempo e dedicação para atividades.

A9 cita:

[...] é importante a dedicação no sentido de que ninguém vai fazer por você, você tem que se dedicar para aquele assunto, conteúdo, porque sei que se eu não ler, se não me dedicar eu não vou conseguir aprender o que o curso está propondo.

A autonomia é percebida no sentido da construção do próprio conhecimento a partir das atividades propostas. A3 assim reitera:

[...] a questão da busca, de se conseguir ter um conteúdo, receber aquele conteúdo e ter capacidade de estudar e interagir com teus colegas, construindo um conhecimento. É ter um olhar autônomo daquele teu conhecimento que construiu.

Concorda com Almeida (2003) quando refere que no ambiente digital de aprendizagem há sofisticação que exige do aluno certa autonomia e quebra da relação de dependência, ou seja, característica de uma abordagem de ensino que, em algumas situações tradicionais, já se mostrou inadequada e ineficiente. Evidencia-se, portanto, a importância de desenvolvimento da autonomia por parte do aluno no decorrer dos cursos.

A9 expressa a afirmativa por meio de experiência pessoal:

[...] como eu fiz um tecnólogo em EaD, tive que aprender a desenvolver essa autonomia e nos demais cursos eu fui seguindo a mesma linha; claro que sempre aprendemos bastante, mas no primeiro sempre é um desafio maior.

A autonomia se concretiza para o aluno através de gerenciamento do tempo, do cumprimento de prazos e dedicação para atividades. A7 ilustra a afirmativa:

[...] em EaD, você se perder, não fazer as atividades e não seguir o cronograma e por ser nesse ambiente que o professor também está conversando contigo, e não acessar, você perde o vínculo. Precisa estar acessando com qualidade, entregando as tarefas.

Autonomia na aprendizagem em EaD colabora de modo democrático para a educação

e, ao mesmo tempo, exige que o aluno desenvolva disciplina, organização, persistência, motivação, decisão e responsabilidade. As análises e depoimentos reiteram a fundamentação teórica de Pallof e Pratt (2004), quando citam que o aluno é responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento, atuando de forma colaborativa com os integrantes do processo educacional.

A4 expressa a importância da disciplina como hábito de estudo em EaD:

[...] a autonomia de estudar exige a disciplina e responsabilidade, ou seja, exige mais disciplina, até porque a internet possui muitos pontos que podem desviar a atenção, pois tem muitos recursos rápidos, material, vídeos. Se você está estudando pelo computador, pela internet corre esse risco. Então acho que é essa a disciplina em EaD, de todo dia ir para aula e estudar. A disciplina é um hábito, é algo que cresce contigo pra desenvolver bem consigo. Vai percebendo que precisa disso.

Cada indivíduo tem seu método preferencial de aprendizagem e o adquire no decorrer do processo de aprendizagem e de estudo. Para que o aluno construa sua autonomia de acordo com o tempo, a EaD disponibiliza e torna viável várias linguagens de aprendizagem para determinado assunto. Moore e Kearsle (2007) consideram-na um ideal a ser alcançado, favorecendo a aprendizagem e a maturidade do aluno.

A2 expressa o desenvolvimento da autonomia a partir dos cursos de EaD:

[...] a autonomia que eu tenho hoje é de interagir mais com os colegas, de participar mais. Eu participo bem mais do que eu participava antigamente, antes eu tinha medo, postava alguma coisa, levava muito tempo pra postar.

A autonomia percebida como competência a ser desenvolvida durante o curso de EaD é confirmada por A8, quando afirma:

[...] eu considero uma competência a autonomia, no sentido de eu fazer meu horário minhas horas de estudo, sei onde pesquisar, então é um comprometimento e comprometimento está dentro de uma competência, então eu vejo ela como uma competência.

Zarifian (2001) identifica três domínios de competências: autonomia, responsabilização e comunicação. Essa classificação reforça a formação de competências diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem na EaD e os pressupostos teóricos já esboçados anteriormente.

Segundo A8, uma experiência pessoal de seus cursos de EaD comprova:

[...] a minha comunicação virtual melhorou muito, tenho sido mais objetivo em respostas de *e-mails*, em algumas atividades referentes ao curso, em pesquisar na internet ficou muito mais fácil, a própria interação de usar as fontes e os autores, pesquisar artigos já tenho uma facilidade enorme e buscar bancos.

A5 ilustra desenvolvimento de autonomia em EaD, relacionando-a inclusive à prática de seu trabalho:

[...] sim, desenvolvi a autonomia, porque eu estava fazendo errado ou eu pensava estar certo, correto sobre uma determinada situação, e no curso eu aprendi que não, que é de outra maneira. Que a forma correta de se fazer a atividade é daquela maneira. Então eu consegui colocar em prática o que eu aprendi, e isso permite um pouco de autonomia.

A3 também reforça a afirmativa quando reconhece a importância da autonomia nas atividades e na interação com professores:

[...] sim, porque você tem que ler muito mais, tem que estudar, porque se você está com o professor ali e faz a pergunta ele vai te responder. Em EaD você tem que ter muito essa interação, muitos dos professores que eu tive, não respondiam, e diziam, olha nesse material aqui, olha no *site* tal, pesquisa aqui que você obterá as respostas.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 16), “Somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem diferenças, que incentivem e apoiem orientados”.

Ao professor-tutor de EaD cabe

[...] promover a comunicação na comunidade de aprendizagem, incentivando o intercâmbio de experiências e a circulação do saber entre os agentes do processo (ARCÚRIO, 2008, p. 3).

Nesse processo interativo, com liberdade de tempo e de espaço, o desenvolvimento do potencial de autonomia do aluno consiste em sua instrumentalização para se deparar com novas formas de aprender, de saber e de fazer uso adequado das tecnologias com recursos e formas de incentivo para participação, interação e aprendizagem colaborativa dos alunos envolvidos no processo educativo.

Por meio do depoimento de C1, evidencia-se a importância e a ênfase da autonomia na aprendizagem e estudos em EaD, pois

[...] falamos bastante na questão da autonomia, que quem for trabalhar, ou estudar na modalidade a distância precisa desenvolver essa autonomia. Realmente, depende muito do aluno e muito mais do aluno. Porque o que acontece, no presencial às vezes se trabalha o dia inteiro chega no final do expediente de trabalho, pega teus materiais e vai para a aula, sem ter se preparado, sem ter feito uma leitura.

Moore (1993) considera que autonomia surge com o processo de maturação do indivíduo, ressaltando que programas de Educação a Distância, devido à sua estrutura, requerem alunos com comportamentos autônomos, de modo a conseguirem concluir com êxito os programas de aprendizagem. Conclui-se, assim, que o perfil de aluno autônomo precisa ser desenvolvido nos cursos de EaD, o que se comprova em depoimentos, conforme afirmativa de C1:

[...] é bem importante que ele seja um aluno autônomo, mas também é possível que ele desenvolva essa autonomia ao longo dos seus estudos. Porque algumas pessoas não têm experiência com EaD e durante o processo que terá oportunidade de verificar e desenvolver essa competência.

Reforça a afirmação o exemplo prático de vivência profissional na questão da autonomia, que permite o desenvolvimento e a atitude da organização:

[...] ministrei um curso de EaD no Pós e foi bem positivo que no final os alunos vieram dizer, olha professora, a organização que eu preciso ter para estudar a distância me ajudou a me organizar para o resto da minha vida. Porque tenho que organizar os meus momentos de estudo, momentos de desenvolver as atividades. E essa organização para ser aluno virtual, oportuniza uma organização para a vida do aluno que realmente é forte, assim como a autonomia.

As afirmações de C1 reiteram-se com as de Belloni (2001), que abordam a necessidade da postura ativa, centrada e autônoma do aluno em EaD:

[...] a organização e autonomia que o aluno precisa ter é muito evidente, mas

também reitero que um estudante que não seja tão autônomo ele poderá desenvolver, tanto a autonomia como a organização. Acredito que a responsabilidade como um todo deve ser desenvolvida, porque normalmente na EaD se tem um cronograma de atividades, entrevistas, leituras, interações, o momento do fórum, em que uma semana tem o fórum para participar e o aluno precisa se dar conta dessa participação naquele período porque os outros colegas também estarão participando e a contribuição dele será para todos. Outras atribuições também, em termos de conhecimento das tecnologias, ele precisará desenvolver em ambientes digitais.

No papel de tutoria em cursos de EaD, a percepção quanto à autonomia ocorre de forma crescente e com melhorias evidenciadas através da experiência profissional, o que se comprova no depoimento de T1:

[...] acredito que a autonomia vem numa crescente. Ainda falta muito para chegar no patamar desejado, mas confesso que já está bem melhor do que estava. Porque eu vejo isso pela situação a seguinte, muitos alunos preocupados em, por exemplo, postar as atividades no prazo específico. Então isso eu não via no início, agora eu já começo a observar aquela pessoa preocupada, e essa preocupação quando vem questionada, às vezes, não temos o contato, é só por *e-mail*, e eles já têm uma própria autonomia para ir buscar essa informação ou se o sistema está fora, ou se é problema no micro deles, eles já têm essa preocupação em buscar e resolver as situações.

Inegavelmente, a modalidade de EaD favorece o aluno no sentido de que, com sua postura ativa e de busca de resolução, assume responsabilidade e maturidade para o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da sociedade contemporânea tem exigido nova postura em relação à formação e ao aperfeiçoamento, para que pessoas consigam se manter ativas e participantes da sociedade.

Segundo Belloni (2001), faz parte da evolução a constante mudança; assim, o atual contexto social necessita de um novo modelo de cidadão trabalhador; por isso, a obrigatoriedade de a educação ajudar a habilitar e formar o novo modelo que deverá ter múltiplas habilidades, ser cooperativo e ter capacidade de adaptação às diferentes situações que enfrentará em seu cotidiano profissional e social.

Somos exigidos a apresentar maior agilidade, proatividade, respostas rápidas, imediatas e corretas, sendo que tais fatores relacionam-se diretamente com a capacidade de uso, de acesso e de adaptação às tecnologias, que permitem o acesso ao mundo virtual e suas possíveis atualizações. Portanto, cada vez mais deveremos ser autônomos na aprendizagem, na formação de educação continuada e nas ações profissionais. A nova sociedade exige habilidades de trabalho em equipe de modo cooperativo, pois as interações virtuais são cada vez mais constantes. Autonomia, criatividade e flexibilidade são elementos fundamentais para que o indivíduo possa otimizar o acesso às inúmeras possibilidades virtuais, de forma responsável, ética, coerente e altamente produtiva.

As formas de ensino-aprendizagem democratizam-se através da EaD, já que a quebra de fronteiras geográficas e espaciais é promovida pela tecnologia, pela interação e comunicação entre os usuários dessa modalidade. Sendo assim, buscam-se processos educativos por meios comunicacionais que possibilitem a troca, o diálogo e a mudança na aprendizagem e, para isso, interatividade, aprendizagem a distância (AD), flexibilidade de espaço/tempo, redes colaborativas, maior autonomia, integração de mídias e de linguagens tornam-se características essenciais da EaD.

Fundamental na EaD é o aluno vencer o desafio de estudar sozinho, obtendo autonomia do seu ato de aprender e, para isso, precisa desenvolver a habilidade de ter aprendizagem autônoma (FERREIRA; SILVA, 2009). Isso ocorre porque o aluno assume para si a responsabilidade de sua formação, tendo como suporte alguns componentes materiais e humanos planejados, acompanhados e avaliados para que tenha possibilidade de construir autonomia e aprendizagem durante o processo.

Essa perspectiva coloca-o como sujeito, autor e condutor do processo de formação, habilita-o à apropriação e reelaboração de conteúdos e à construção do conhecimento. O aluno obrigatoriamente terá de desenvolver habilidades para estudar em ambiente informatizado de aprendizagem com autodeterminação, orientação, seleção e capacidade de tomar decisões, habilidades de organização da aprendizagem e habilidades metacognitivas.

Embora as tecnologias estejam ligadas à educação, elas não modificam necessariamente a concepção pedagógica adotada, conforme defende Moran (2003), mas o uso da tecnologia nas questões pedagógicas fará, sim, a diferença. Temos possibilidade de usar a internet na EaD para somente reproduzir o modelo de transmissão de conhecimento, ou podemos aproveitá-la e utilizar as potencialidades dessa tecnologia para fazer educação inovadora, com modelo pedagógico mais centrado no aluno, valorizando colaboração, interação, construção de conhecimentos e aprendizagens, autonomia e pensamento reflexivo crítico.

Para atender às necessidades do indivíduo, do profissional e do aluno, fazem-se necessárias mudanças nas formas de ensinar e aprender. O modelo de ensino-aprendizagem baseado na transmissão de informações, memorização e reprodução dos conteúdos não mais atende às expectativas do indivíduo, as tecnologias de informação e comunicação oportunizam a interação pessoal necessária

ao ambiente virtual, onde conhecimento é construção dinâmica e contínua. Para que a interatividade aconteça, é imprescindível criar ambiente favorável no processo de ensino e aprendizagem, inserindo de forma concreta e satisfatória as tecnologias no trabalho pedagógico. Devido a esses fatores, verifica-se que a EaD exige muito compromisso e responsabilidade no enfrentamento de inúmeros desafios para a aprendizagem significativa.

Tendo em vista o instigante tema do Artigo – Educação a Distância –, cujo enfoque possibilita oportunidades de estudo e qualificação por meio da autonomia que proporciona, vê-se nele importante recurso para o aprendizado, para o trabalho e para a construção de aprendizagem democrática. Com EaD, a construção pedagógica de qualidade ocorre independentemente de lugar, hora ou professor presencial.

Seja em instituições, seja em empresas, é necessário e possível transpor desafios que se interponham no cenário da EaD, para que excelência e qualidade possam ser oportunizadas desde o aprendizado básico até o nível de saber mais elevado, como, por exemplo, cursos de mestrado e doutorado. Independentemente de faixa etária, de condição cultural ou de qualquer outra classificação, a EaD ocupa espaço definitivo e fundamental para a educação democratizada e comprometida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2003.
- ANDRÉ, S.; COSTA, A. C. G. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; São Paulo: Saraiva, 2004.
- ARCÚRIO, M. S. F. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. 23 dez. 2008.
- Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/autonomiadoaprendiz.asp>>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- BAILEY, K. D. **Methods of social research**. New York: The Free Press, 1982.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, M. L. Aprendizagem autônoma: o estudante do futuro. In: _____. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERNATH, U.; VIDAL, M. The theories and the theorists: why theory is important for research, with Boerje Holmberg, Michael Graham Moore, Otto Peters. **Distances et Savoirs**, London, v. 5, n. 3, p. 427-458, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: McMillan, 1916.
- FERREIRA, R. B. A. S.; SILVA, I. M. M. “Didática” no contexto da educação a distância: quais os desafios? **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 8, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2009/DIDATICA_NO_CONTEXTO_DA_EDUCUACAO_A_DISTANCIA_QUAIS_OS_DESAFIOSraad2010.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2014.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.
- _____. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.
- KEOUGH, B. K. Children's temperament and teacher's decisions. In: PORTER, R.; COLLINS, G. M. (Org.) **Temperamental differences in infants and young children**. London: Pitman, 1982.
- KNOWLES, M. Preface. In: BOUD, D. (Ed.). **Developing student autonomy**. London: Kogan Page; 1988.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MOORE, M. G. Teoria da distância transaccional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.
- _____; KEARSLE, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.
- MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância. In: PRETI, O. **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano; Cuiabá: Nead/UFMT, 2000.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- PINK, D. N. **Motivação 3.0: os novos fatores motivacionais para a realização pessoal e profissional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____ (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.
- _____. **Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões**. Cuiabá: Nead/UFMT, 2005.
- _____. Educação a distância: uma prática educativa mediada e mediatizadora. In: _____ (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEDEMEYER, C. A. The use of correspondence education for postsecondary education. In: KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 3rd. ed. New York: Routledge, 1975. p. 58-56.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.



Artigo

As publicações em anais da ABPMC (Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental) de 2002 a 2012 sobre educação a distância analisadas sob a ótica da análise do comportamento

*Juliana Cristina de Carvalho Giolo¹
Caroline de Cássia Francisco Buosi²
Gisele de Lima Fernandes Ribeiro³*

RESUMO

Ao longo dos anos, analistas do comportamento têm-se preocupado em propor novas tecnologias de ensino. Em função da atualidade das propostas de educação a distância, a presente pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições dos analistas do comportamento para a modalidade da educação a distância (EaD). Para tanto, foi realizada uma revisão dos anais dos encontros promovidos pela ABPMC – Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – no período de 2002 a 2012. Os trabalhos deveriam atender a dois critérios sobre educação a distância, considerados pelo Decreto de nº 5.622 (BRASIL, 2005): 1) haver mediação entre professor e aluno por meio de tecnologias de informação e comunicação e 2) lugares e/ou tempos diversos para o desenvolvimento das atividades realizadas por professor e aluno. Os resultados demonstraram que, apesar do crescente aumento da utilização da EaD em nosso país, os analistas do comportamento não têm publicado expressivamente sobre o tema nos anais do maior encontro de profissionais dessa área no Brasil. Apenas doze artigos foram publicados nos dez anos do referido estudo que atendem aos critérios estabelecidos, sendo que os mesmos foram classificados por diversas

categorias de análise no presente artigo.

Palavras-chave: Educação a distância. Análise do Comportamento. B. F. Skinner. Fred Keller. ABPMC.

ABSTRACT

Over the years, behavior analysts have been concerned to propose new teaching technologies. Depending on the current proposals for distance education, the present study aimed to analyze the contributions of behavior analysts for the modality of distance education (e-learning). For this, a review of the proceedings of workshops sponsored by ABPMC – Brazilian Association of Psychology and Behavioral Medicine – was performed from 2002 to 2012. The articles should attend to two criteria on distance learning, considered by Decree number 5.622 (BRAZIL, 2005): 1) to have mediation between teacher and student through information and communication technologies, and 2) to provide different locations and/or time to make the activities performed by teacher and student. The results showed that, despite increasing use of distance education in our country, behavior analysts have not been

¹Universidade Paulista (UNIP). E-mail: jueatitude@ig.com.br

²União Educacional de Cascavel (UNIVEL). E-mail: carolinebuosi@univel.br

³Cruzeiro do Sul Educacional. E-mail: gisele_fernandes@cruzeirodosulvirtual.com.br

publishing significantly about the subject in the proceedings of the largest meeting of professionals from this field in Brazil. Only twelve articles that attend to the established criteria were published over the last ten years, which were the the focus of this study, and they were classified by different analysis categories in this article.

Key words: Distance education. Behavior Analysis. B. F Skinner. Fred Keller. ABPMC.

RESUMEN

Con los años, los analistas del comportamiento se han preocupado de proponer nuevas tecnologías de enseñanza. Debido a la puntualidad de las propuestas de educación a distancia, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las contribuciones de los analistas del comportamiento de la modalidad de educación a distancia (EaD). Para ello, se realizó una revisión de las actas de las reuniones organizadas por ABPMC – Asociación Brasileña de Psicología y Medicina Conductual – desde 2002 hasta 2012. Los trabajos deben cumplir con dos criterios de educación a distancia, considerados por el Decreto N° 5622 (BRASIL, 2005): 1) haber mediación entre profesor y alumno a través de las tecnologías de información y comunicación y 2) los lugares y/o tiempos diferentes para el desarrollo de las actividades del profesor y el alumno. Los resultados mostraron que, a pesar de la creciente utilización de la educación a distancia en nuestro país, los analistas del comportamiento no han publicado expresivamente sobre el tema en los anales de la mayor reunión de profesionales en esta área en Brasil. Sólo doce artículos fueron publicados en los diez años del estudio que cumplan con los criterios establecidos, y que fueron clasificados por diferentes categorías de análisis en este artículo.

Palabras clave: Educación a distancia. Análisis de Comportamiento. B. F. Skinner. Fred Keller. ABPMC.

INTRODUÇÃO

A base legal da educação a distância no Brasil está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que afirma, no art. 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 25). O Decreto nº 5.622, publicado em 20 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da LDB e traz no art. 1º uma definição da caracterização da educação a distância como sendo uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Além disso, a

ênfase na autonomia do aluno, exploração das possibilidades do material didático, domínio das ferramentas, conhecimento prévio dos processos de interação e mediação e disponibilidade e interesse para a comunicação diferenciada das fontes de informação

deve fazer parte da didática para o ensino em ambientes virtuais no sentido de abranger os procedimentos e recursos adequados das ferramentas tecnológicas (ABED, 2012, p. 51).

Todavia, a despeito da base legal da educação a distância ter sido estabelecida em 1996, essa modalidade de ensino já era praticada no Brasil e no mundo muito antes. No Brasil, já na década de 70, a educação a distância fez uso da televisão como meio tecnológico para transmissão de informações; na década de 80, as gravações em vídeo e áudio passaram a integrar essa modalidade de ensino, e as

tecnologias digitais, especialmente a internet, passou a contribuir como ferramenta tecnológica para a educação a distância a partir dos anos 90 (VIANNEY, 2000).

É relevante salientar que durante todo esse processo histórico, os sistemas de EaD foram se modernizando e atualmente são considerados de alta complexidade, muitas vezes superiores aos do ensino presencial, principalmente pelo fato de que sua estrutura demanda múltiplos elementos e determinam a forma de ocorrência de suas relações e processos internos de aprendizagem (JESUS; BORGES, 2014).

Dentre as diversas contribuições de Skinner para a Análise do Comportamento, a educação sempre foi uma de suas preocupações centrais. Além do livro *Tecnologia do ensino*, publicado originalmente em 1968, Skinner publicou 25 artigos ou capítulos em livros tratando da educação. Tal dado evidencia que a preocupação da Análise do Comportamento com a educação não é recente.

A compreensão de educação para Skinner é de que “a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (SKINNER, 1968/1972⁴, p. 226). Para o mesmo pensador, o conceito de educação é diferente do conceito de ensinar, além de que ensinar é “dispor contingências de reforço sob as quais o comportamento muda” (SKINNER, 1968/1972⁴, p. 108). E o dispor destas contingências é tarefa sim do professor, mas também do estudante e de todos os outros atores que participam desse processo.

É evidente que, na década de 60, Skinner (1968/1972) não falava dos métodos de educação a distância que temos hoje, mas já destacava que o uso dos recursos tecnológicos no

ensino não podem se destinar simplesmente a apresentar as matérias, fazendo do aluno um mero “receptáculo passivo da instrução” (1968/1972, p. 27); ao contrário, deve instigar o aluno ao conhecimento. Para o autor, não adianta prover o aluno de uma série de materiais, equipamentos e tecnologia, sem planejar as contingências que interferirão na obtenção do comportamento esperado; por conta disto, propõe o que denomina Instrução Programada.

Como o próprio nome diz, a Instrução Programada é uma das estratégias de ensino que se constitui de um encadeamento cuidadosamente ordenado e organizado de contingências, com objetivo de garantir condições de aprendizagem ao aluno. Originada em 1953, a Instrução Programada se deu pelo desenvolvimento de equipamentos, denominados “máquinas de ensinar”, que promoviam o estudo individualizado (SKINNER, 1968/1972). A implantação de máquinas de ensinar, conforme ressalta Araújo (2008), pode ser considerada algo precursor da educação a distância.

Dentre as vantagens das chamadas máquinas de ensinar, Skinner (1968/1972) destaca aspectos como: (1) consequências imediatas às respostas dos alunos; (2) respeito ao ritmo individual do aluno; (3) participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem; (4) sequência planejada dos passos do material, permitindo a modelagem do comportamento.

Contemporâneo de Skinner, Keller (1968) propõe outro método de ensino individualizado como alternativa aos problemas educacionais. Denominado Sistema Personalizado de Ensino (PSI), o método, baseado na proposta de Instrução Programada, tem como premissa o ensino individualizado e personalizado, respeitando o ritmo de cada estudante. O sistema permite ao aluno seguir seu próprio ritmo, conhecendo inclusive os objetivos de cada unidade. Mas, para que prossiga no

⁴ A primeira data faz referência à edição original e a segunda à data da edição consultada.

processo, passando a unidades mais avançadas, o aluno precisa ter obtido total domínio do conteúdo tratado nas unidades anteriores. O método também salienta a importância do professor, ou monitor, uma vez que há participação ativa também dos monitores ou tutores no auxílio no estudo. O material didático também merece atenção no processo de aprendizagem.

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) possui diversas ferramentas que possibilitam desde o trabalho de pessoas em grupo com o objetivo de promover a aprendizagem com discussão, reflexão e tomada de decisões, como o gerenciamento de conteúdo, gestão de usuários, comunicação, colaboração, avaliação, estatísticas de uso e administração. As possibilidades de planejamento das contingências que controlam o comportamento de ensino a partir da Instrução Programada, sugerida por Skinner (1968/1972), e pelo PSI, sugerido por Keller (1968), também são encontradas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

As contribuições dos analistas do comportamento no sentido de compreender a relação professor-aluno que se emprega na educação a distância podem ser verificadas nos estudos de Araújo (2008) e Couto (2009), que utilizaram uma tecnologia de ensino chamada CAPSI (Sistema Personalizado de Ensino com Ajuda de Computadores – *Computer Aided Personalized System of Instruction*). Essa tecnologia começou a ser utilizada no Canadá em 1983 (KINSNER; PEAR, 1988) e é baseada nos fundamentos do PSI, proposto por Keller. No sistema CAPSI, as unidades de estudo são divididas em partes; o aluno pode seguir seu próprio ritmo de trabalho e somente passa para a próxima unidade se tiver conseguido atingir excelência. Os testes de cada unidade de estudo e os exames realizados são disponibilizados pelo sistema, que registra tudo o que é considerado relevante dentro o que foi realizado pelos professores e alunos, como atividades, correções, mensagens, notas

etc. De modo geral, ambos os estudos indicaram que o CAPSI mostrou ser um sistema eficaz de educação e ensino (conforme conceitos propostos por SKINNER, 1968/1972), devido às notas altas dos alunos concluintes e às boas avaliações que fizeram da disciplina.

Outro estudo que investigou as contribuições da Análise do Comportamento para a educação a distância, mas em uma perspectiva diferente, foi o de Nascimento (2013). O trabalho teve como objetivo caracterizar a produção dos analistas do comportamento sobre educação a distância por meio de uma revisão dos artigos publicados no *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)* no período de 1968 a 2012. A busca pelos artigos foi realizada com base em 22 palavras-chave previamente estabelecidas pela pesquisadora, e a inclusão dos artigos no estudo tinha como exigência que atendessem os dois critérios específicos sobre a educação a distância: 1) existir mediação didático-pedagógica pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação; 2) professores e estudantes desenvolverem atividades em lugares ou tempos diversos. As variáveis analisadas e respectivas categorias incluíam participantes, *setting*, objetivos dos estudos, comportamento-alvo, tecnologia utilizada, procedimentos e resultados. A busca por meio das palavras-chave revelou 73 artigos, sendo que somente 15 atenderam os critérios e foram considerados como pesquisas em educação a distância. De maneira geral, Nascimento (2013) conclui que as contribuições da Análise do Comportamento para a educação a distância ainda são poucas, considerando-se o baixo número de publicações no periódico *JABA* com esse tema.

A aplicação do conhecimento produzido pela Análise do Comportamento à educação a distância mostra-se relevante, especialmente porque muito do que é preconizado por analistas do comportamento em termos de programação e individualização do ensino se compatibiliza com a educação a distância. Fernandes Ribeiro (2014) buscou,

a partir da investigação de um método de ensino utilizado em uma disciplina ofertada à distância em um curso de graduação presencial, analisar como os princípios instituídos por Skinner no final da década de 60, e estudados até hoje por analistas do comportamento, poderiam contribuir para a educação a distância.

Os resultados mostram que, ao considerar a aplicação dos princípios propostos por Skinner, há cerca de meio século, em um método de ensino utilizado em uma disciplina ofertada à distância em um curso de graduação presencial, evidencia-se a utilidade e a atualidade destes princípios para o planejamento do ensino e que estes podem, sim, ser empregados de maneira efetiva nesta modalidade de ensino. Para a autora,

a proximidade da educação a distância com os recursos tecnológicos comumente utilizados nesta modalidade contribuem para a aplicação do que Skinner idealizou no final da década de 60 (RIBEIRO, 2014, p. 147).

De acordo com o Censo de 2011, houve um crescimento de 42,5% (8.803 profissionais) no número de profissionais trabalhando com educação a distância em comparação ao ano de 2010 (5.055 profissionais). Com esse aumento na oferta e procura por cursos a distância, os analistas do comportamento têm se voltado ao tema e investigado as práticas desta modalidade de ensino, ou seja, têm investigado os caminhos pelos quais os pesquisadores têm direcionado seus interesses, no intuito de contribuir com elementos para o planejamento do desenvolvimento futuro da área (ABED, 2012).

Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar uma amostra da produção científica nacional da Análise do Comportamento, selecionando como fonte de referência os anais da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental

(ABPMC). O período escolhido foi de 2002 a 2012 (todos os anos disponíveis no *site* até o momento).

1. MÉTODO

1.1. Documentos

O material utilizado para a análise do presente trabalho foram publicações em anais dos encontros da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) no período de 2002 a 2012, que são todos os documentos disponíveis *on-line*, no endereço <http://abpmc.org.br/site/anais/>.

1.2. Procedimento

A seleção dos documentos foi realizada por palavras de busca em ordem alfabética: CAPSI, *Computer-aided*, *Computer Assisted Instruction*, *Computer-based Instruction*, *Computer-based Training*, *Computer-mediated*, *Computer-mediated Learning*, *Computer-programmed*, *Collaborative Learning*, *Cooperative Learning*, *Cyberspace*, *Distance Education*, *Distance Instruction*, *Distance Learning*, *Distance Teaching*, EaD, Educação a Distância, Ensino a Distância, Ensino Informatizado, *E-learning*, Ensino Programado, *Hypermedia*, *Hypertext*, Instrução Programada, *Instructional Design*, *Learning Communities*, *Learning Content Management System* (LCMS), *Learning Management System* (LMS), *Learning Platform* (LP), Modalidade a Distância, Modalidade Educacional a Distância, *On-line*, *Online Teaching*, *Personalized System of Instruction*, *Proctors*, Programação de Ensino, PSI, Sistema de Ensino Personalizado, Sistema de Ensino Programado, Sistema Personalizado de Ensino e Tecnologia de Ensino. As palavras de busca que continham hífen também foram utilizadas sem o hífen na busca.

Considerou-se para a coleta e análise todos os trabalhos apresentados em qualquer dos seguintes formatos: Comunicação Oral,

Painel, Curso, Palestra, Primeiros Passos, Mesa Redonda e/ou Sessão Coordenada e Simpósio. As publicações foram selecionadas em duas etapas: uma pré-seleção dos documentos e posteriormente uma triagem. Após a triagem, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para a análise (quantidade de artigos, palavras-chave, autores, participantes, *setting*, objetivo dos estudos, comportamento-alvo, tecnologia analisada e procedimentos) dos dados. Não foram analisadas publicações que continham somente o título, sem o resumo do trabalho.

Os trabalhos selecionados para a análise deveriam atender dois critérios sobre ensino a

distância: 1) haver mediação entre professor e aluno por meio de tecnologias de informação e comunicação e 2) lugares e/ou tempos diversos para o desenvolvimento das atividades realizadas por professor e aluno, conforme o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005).

2. RESULTADOS

2.1. Número de publicações

Na pré-seleção dos documentos, foram encontradas trinta e sete publicações, mas somente doze atenderam aos critérios sobre educação a distância propostos pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), conforme Tabela 1.

Tabela 1: Documentos selecionados que atenderam aos critérios da pesquisa

ANO	TIPO DE APRESENTAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
2004	Comunicação Oral	Disciplina <i>On-line</i> em Terapia Cognitivo-Comportamental
2004	Comunicação Oral	<i>Student Study Strategies in a Distance-Learning Course Using an Artificially Intelligent Adaptive Instrucional System</i>
2004	Simpósio	Educação Efetiva: condicionantes
2004	Simpósio	<i>Behavior Analysis and Therapy On-Line at Southern Illinois University in the United States of America</i>
2005	Sessões	Só pra Variar... Por que não aplicar princípios comportamentais para ensinar análise do comportamento?
2009	Painel	Sistema Personalizado de Ensino (PSI): possíveis contribuições em distintos contextos
2011	Simpósio	Ensino de Leitura e Matemática: tecnologia da Análise do Comportamento para quem aprende e para quem ensina
2012	Comunicação Oral	Adequação do Método PSI à Educação a Distância no Ensino Superior
2012	Comunicação Oral	Aprendizagem Centrada no Aluno – um relato de experiência do PSI
2012	Mesa Redonda	O ensino da análise do comportamento para professores em formação na EaD – UFSCAR
2012	Mesa Redonda	O uso de recursos <i>on-line</i> no ensino e na construção colaborativa de materiais didáticos
2012	Mesa Redonda	Contribuições da Análise do Comportamento para a formação de professores da modalidade a distância

O número acumulado de publicações encontradas nos anais da ABPMC é apresentado na Figura 1.



Figura 1: Número acumulado de publicações encontradas nos anais da ABPMC que atendem aos critérios da EaD nos anos pesquisados nesse artigo.

É possível observar que as publicações sobre educação a distância iniciaram no ano de 2004 e apresentaram um crescimento mínimo ao longo dos anos, tendo um pequeno avanço no ano de 2012. Não foi possível identificar algum ano com um número regular de publicações, sendo anos com um número maior de publicações em educação a distância os de 2004 (quatro publicações, equivalentes a

33,33% das publicações totais) e 2012 (cinco publicações, equivalentes a 42,66% das publicações totais). Nos anos de 2002, 2003, 2006, 2007, 2008 e 2010 não foram encontradas publicações em educação a distância.

As palavras-chave que trouxeram um número maior de publicações podem ser visualizadas na Figura 2.



Figura 2: Número de publicações encontradas nas palavras-chave pesquisadas que retornaram resultados.

Em relação às 41 palavras-chave utilizadas para a busca de publicações sobre educação a distância, as palavras-chave que trouxeram um número maior no total das trinta e sete publicações encontradas foram: Programação de Ensino (selecionou oito publicações, equivalentes a 21,62%); Instrução Programada (com cinco publicações, equivalentes a 13,51%); Tecnologia de Ensino (com quatro publicações, equivalentes a 10,81%); seguidas de *Online* (com três publicações, equivalentes a 8,1%); CAPSI, Ensino a Distância, *On-line* e PSI (duas publicações cada, equivalentes a 5,4% cada uma); e as demais palavras-chave apareceram uma vez (2,7% cada uma): *Cyberspace*, EaD, Educação a Distância, Ensino Informatizado, Ensino Programado, *Distance-learning*, Modalidade a Distância, *Personalized System of Instruction* e Sistema de Ensino Programado.

2.2. Autores e filiação

Das doze publicações selecionadas, foi identificado um número total de 26 autores e 11 instituições participantes, já que algumas publicações contaram com a coautoria de um ou mais autores. Destes 26 autores, somente um autor realizou três publicações, equivalentes a 25% das publicações selecionadas (uma no ano de 2005 e duas em 2012), e o restante dos autores foram responsáveis por somente uma publicação, o que leva a confirmação de que poucos autores são estudiosos na área sobre educação a distância. No entanto, vale enfatizar que esses autores podem ter outras publicações em outros periódicos e/ou anais, já que o presente trabalho considera apenas as publicações em anais da ABPMC.

Duas publicações não apresentaram a filiação dos autores, contendo apenas título,

resumo e os nomes dos autores, o que impossibilitou uma análise sobre o número total de instituições envolvidas nas publicações. As instituições que mais promoveram publicações foram a Universidade Católica de Goiás, a UnB – IESB e a Universidade Federal de São Carlos. Todas as demais instituições apresentaram simplesmente uma publicação.

2.3. Participantes

Foi possível identificar que os estudos sobre educação a distância não mostraram uma distribuição equitativa no que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes envol-

vidos nas pesquisas, pois nove publicações voltaram seus objetivos ao ensino superior.

Ao partir para a análise do conteúdo de cada artigo entre os 12 selecionados, é possível verificar os tipos de participantes que compõem os estudos. Grande parte dos participantes, ou seja, 75%, são estudantes do ensino superior (sendo eles, principalmente, dos cursos de Psicologia e Pedagogia), complementados por 16,7%, que são estudantes de cursos, cujas escolaridades não estão especificadas no resumo, e somente um trabalho, equivalente a 8,3%, no qual o curso é voltado a tutores virtuais (Figura 3).



Figura 3: Nível de escolaridade dos participantes das pesquisas selecionadas no estudo.

Sendo assim, é possível perceber, nos estudos selecionados, que o público mais participativo do ensino, através da educação a distância no Brasil, é, geralmente, de estudantes do ensino superior.

Tal dado parece corroborar o estudo de Souza (2012), ao afirmar que a maioria dos alunos da EaD possuem idade superior a 26 anos (68% dos alunos do estudo do referido autor afirmam ter 26 anos ou mais), o que se relaciona a idade de estarem cursando o ensino superior.

Apesar do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) afirmar que a modalidade de ensino a distância pode ser ofertada para todos os níveis de escolaridade, as publicações analisadas neste trabalho evidenciaram uma preferência de investigações sobre educação a distância voltada para o nível superior.

2.4. Setting

Com relação ao local onde os estudos foram desenvolvidos, 100% dos estudos tiveram como *setting* escolas, sendo a grande maioria

delas instituições de ensino superior. Dos 12 estudos selecionados, um deixa claro que o aluno poderia estar realizando as atividades dentro ou fora do *campus* da instituição, porém os demais estudos não esclarecem nos resumos se o curso era aplicado na própria sede ou se os alunos poderiam optar por realizá-lo também em outros lugares.

2.5. Objetivos dos estudos

Com relação aos objetivos dos estudos selecionados, identificaram-se duas grandes maneiras de classificação dos mesmos: 66,7% buscam investigar as relações entre o Sistema Personalizado de Ensino (PSI), proposto por Keller (1968), que busca colocar em prática os ensinamentos da Análise Experimental do Comportamento no que se refere ao ensino-aprendizagem com os critérios e os aprendizados da EaD; os demais, equivalentes a 33,3% dos estudos, objetivaram testar procedimentos de ensino *on-line*.

Percebe-se que a maioria dos estudos visa a relacionar e criar estratégias de aprendizagem defendidas pelos analistas do comportamento que estudam o PSI com a modalidade da EaD, tendo em vista que vários pontos comuns podem ser observados entre eles. Esse resultado pode se justificar, tendo em vista que os anais analisados são do evento da ABPMC, em que a grande maioria dos participantes são analistas do comportamento e apresentam trabalhos voltados ao conhecimento dessa abordagem, explicando, dessa forma, os motivos da prevalência desses objetivos nos artigos encontrados.

2.6. Comportamento-alvo

No que se refere aos comportamentos-alvo identificados nos estudos, os mesmos se dividem em desenvolver habilidades acadêmicas e ensinar a ensinar, conforme indicado na Figura 4.

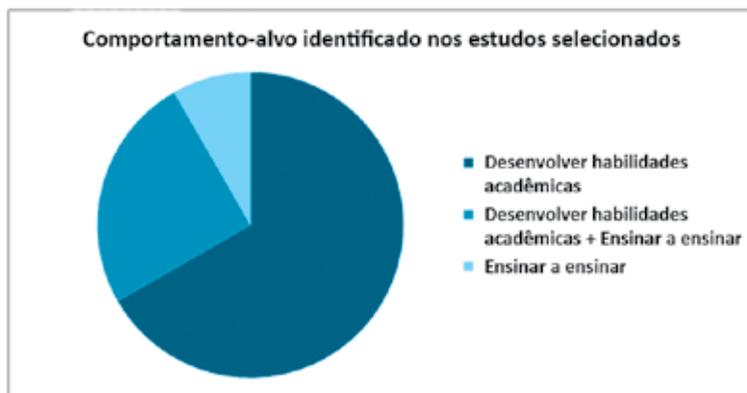


Figura 4: Comportamento-alvo identificado no objetivo dos estudos selecionados neste estudo.

O comportamento-alvo de 66,7% dos estudos está relacionado ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sendo que, no restante, 25% visam ao desenvolvimento de uma habilidade acadêmica + ensinar a ensinar, e apenas 8,3% visam somente ensinar a ensinar.

A prevalência de os comportamentos-alvo estarem relacionados a habilidades acadêmicas pode ser justificada tendo em vista que todos os estudos são no contexto escolar e, principalmente, em instituições de ensino superior, fazendo com que se compreenda

o foco de ensinar um conteúdo por intermédio de uma disciplina, tais como ensino de matemática e leitura, Programação das Condições de Ensino, disciplinas relacionadas ao conhecimento de uma abordagem específica da Psicologia ou outra ciência, entre outros conteúdos.

Na categoria chamada de ensinar a ensinar, foram incluídos os artigos que tinham como objetivo formar profissionais que atuem na modalidade de EaD ou que compreendam os critérios dessa forma de ensino, estando aptos a compreenderem a formação docente, os condicionantes abordados nessa tecnologia de ensino e a construção de materiais didáticos relacionados a essa área.

Os artigos classificados com habilidade acadêmica + ensinar a ensinar tiveram como objetivos as duas formações.

2.7. Tecnologia utilizada

Dentre os 12 artigos selecionados, oito deles (66,7%) descrevem em seu resumo que a tecnologia utilizada se refere ao computador, e os quatro demais artigos (33,3%) não esclarecem qual foi a tecnologia utilizada.

Ainda que quatro artigos não descrevam a tecnologia utilizada em seus resumos, a probabilidade de que seja o computador é grande, tendo em vista como o procedimento é relatado.

A predominância do computador perante outras formas de tecnologia descrita vem ao encontro do que descreve Vianney (2000), que, a partir dos anos 90, a disseminação do computador e o uso da internet por um maior público vem contribuir para a expansão da educação a distância no Brasil.

Procedimentos de ensino adotados são apresentados na Figura 5.

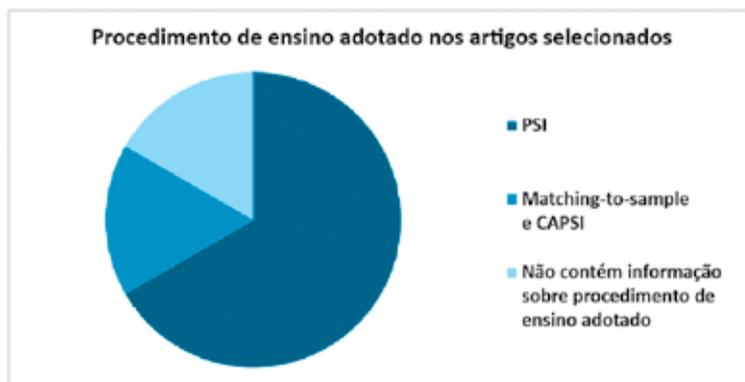


Figura 5: Diferentes procedimentos de ensino utilizados nos artigos selecionados neste estudo.

Conforme apresentado na Figura 5, a utilização de diferentes procedimentos de ensino dentre os 12 artigos selecionados mostraram o PSI em oito artigos (66,66%) e o CAPSI e *Matching-to-sample* em dois artigos (16,66%). Os outros dois artigos (16,66%) não forneceram informações sobre o procedimento adotado no resumo de suas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a educação a distância vem se firmando como modalidade de ensino em nosso país, bem como muitos ainda são os questionamentos acerca das melhorias de como efetivá-la como uma modalidade que contribua para a qualidade da educação no Brasil.

Apesar de a educação a distância representar um desenvolvimento crescente em nossa sociedade, pôde-se observar, pela análise do respectivo trabalho, que poucos são os estudos voltados para a compreensão desse fenômeno na perspectiva da Análise do Comportamento.

É evidente que a presente pesquisa considerou como fonte de busca apenas uma associação, e isso se torna uma limitação deste trabalho. Percebe-se que boa parte dos trabalhos selecionados tem relação com conteúdos relacionados a essa abordagem, sendo tanto na área da Análise do Comportamento ou partindo de seus conceitos de ensino-aprendizagem para relacioná-lo ao método de educação a distância.

No entanto, o resultado alcançado torna-se relevante na medida em que a ABPMC é sem dúvida uma instituição representativa das pesquisas produzidas pelos analistas do comportamento na atualidade neste país.

Percebe-se também que os demais resultados encontrados, tais como participantes, *setting*, comportamento-alvo, tecnologia utilizada, entre outros, corroboram outros estudos semelhantes na área em relação ao que foi encontrado.

Torna-se importante destacar que a pretensão do presente trabalho não é encerrar o assunto nem tampouco descrever o incipiente número de publicações na Análise do Comportamento sobre o tema na atualidade, mas sim despertar para tal questão, apresentando inclusive o quanto esta linha de pensamento da Psicologia pode contribuir para o êxito da modalidade de educação a distância.

REFERÊNCIAS

ABED. EaD no Brasil em 2011. In: **Censo EaDBr 2011**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 17-38.

ARAÚJO, S. L. **Educação a distância com um sistema personalizado de ensino**. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Programa de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

ASSUNÇÃO, M. R. B. Educação efetiva: condicionantes. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 13., 2004, Campinas. **Anais...** Campinas: ABPMC, 2004. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1405114041744e7241b.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

BORBA, A. G.; RANGÉ, B. Disciplina online em terapia cognitivo-comportamental. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 13., 2004, Campinas. **Anais...** Campinas: ABPMC, 2004. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1405114041744e7241b.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

COUTO, C. M. **Educação a distância e sistema personalizado de ensino**: avaliação de um curso utilizando o sistema Capsi. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

- DIXON, M. R. et al. Behavior analysis and therapy on-line at Southern Illinois University in the United States of America. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 13., 2004, Campinas. **Anais...** Campinas: ABPMC, 2004. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1405113958507948072.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.
- CUNHA, V. M.; FERNANDES, M. C. F. Adequação do método psi à educação a distância no ensino superior. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 21., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABPMC, 2012. p. 16-17.
- FONSECA, A. P. A. Contribuições da Análise do Comportamento para a formação de professores da modalidade a distância. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 21., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABPMC, 2012. p. 182.
- JESUS, D. P.; BORGES, E. M. A EaD no contexto educacional: propostas para avaliação. **RBAAD**, São Paulo, v. 13, p. 193-209, 2014.
- KELLER, F. S. Good-bye, teacher... **Journal of Applied Behavior Analysis**, Gainesville, v. 1, n. 1, p. 79-89, spring 1968. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310979/>>. Acesso em: 9 maio 2012.
- KINSNER, W.; PEAR, J. J. Computer-aided personalized system of instruction for the virtual classroom. **Canadian Journal of Educational Communication**, Edmonton, v. 17, n. 1, p. 21-36, winter 1988.
- LORENA, A. B. et al. O ensino da análise do comportamento para professores em formação na EaD-UFSCar. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 21., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABPMC, 2012. p. 181.
- MOREIRA, M. B. O uso de recursos *on-line* no ensino e na construção colaborativa de materiais didáticos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 21., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABPMC, 2012. p. 224.
- NASCIMENTO, N. S. do. **Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação a Distância**: uma revisão das publicações no Jaba. 2013. Iniciação científica (Graduação em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, M.; GOYOS, A. C. N.; PEAR, J. Ensino de leitura e Matemática: tecnologia da análise do comportamento para quem aprende e para quem ensina. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 20., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: ABPMC, 2011. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/14051173420332bb49764.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.
- RAY, R.; BELDEN, N. Student study strategies in a distance-learning course using an artificially intelligent adaptative instructional system. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 13., 2004, Campinas. **Anais...** Campinas: ABPMC, 2004. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1405114041744e7241b.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.
- REZENDE, M.; BRAVIN, A.; HENRIQUES, M. Sistema Personalizado de Ensino (PSI): possíveis contribuições em distintos contextos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 18., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: ABPMC, 2009. p. 300-301.

Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1405117118f538123b50.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

RIBEIRO, G. L. F. **Tecnologia do Ensino aplicada à educação a distância**: uma avaliação. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014

RIBEIRO, M. R. Aprendizagem centrada no aluno: um relato de experiência do PSI. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 21., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABPMC, 2012. p. 104-105.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1972. (Coleção Ciências do comportamento).

SOUZA, L. B. Educação superior a distância: o perfil do “novo” aluno. **RBAAD**, São Paulo, v. 11, p. 21-33, 2012.

TODOROV, J. C. et al. Só para variar... por que não aplicar princípios comportamentais para ensinar análise do comportamento? In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 14., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: ABPMC, 2005. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/14051144919edab80b70.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

VIANNEY, I. A terceira geração da educação a distância no Brasil. In: NEVES, A. M. M.; CUNHA FILHO, P. C. (Org.). **Projeto Virtus**: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço. São Paulo: Editora da Universidade Anhembi-Morumbi, 2000.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Trabalhos submetidos à RBAAD serão avaliados de acordo com os seguintes critérios específicos:

1. Adequação à revista;
2. Revisão de literatura;
3. Adequação do referencial teórico;
4. Atualização e abrangência (cobertura internacional) do referencial teórico;
5. Rigor de análise de dados/informações;
6. Contribuição para o campo de pesquisa;
7. Relevância prática;
8. Clareza de linguagem;
9. Organização estrutural.

Os trabalhos devem ser encaminhados aos editores da revista, por meio do *site* da ABED (<http://www.abed.org.br>).

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO

Durante o processo de submissão, é necessário informar a qual área o trabalho está sendo submetido:

1. Fundamentação teórica;
2. Ensino e aprendizagem;
3. Mídias e ambientes de aprendizagem;
4. *Design* instrucional;
5. Avaliação;
6. Gestão;
7. Políticas públicas;
8. Economia da EaD;
9. Política Internacional.

IDIOMAS

Os idiomas oficiais para publicação do conteúdo da revista são português, inglês e espanhol. Textos de colaboradores e artigos apresentados por pesquisadores podem estar em qualquer uma das três línguas oficiais. Título, resumo e palavras-chave deverão ser informados em português, inglês e espanhol.

RESENHAS

Resenhas devem conter de 3.500 a 5.000 caracteres. Devem ser revisões críticas de livros e publicações científicas, nacionais ou estrangeiros, na área da Educação a Distância. Devem resumir a publicação sobre a qual se refere, informando acerca de seu lançamento, mas também realizando uma apresentação sumária da obra e do autor, de sua contribuição para a Educação a Distância, fornecendo ainda uma análise sintética das partes constituintes da obra.

ARTIGOS

O texto deve ser inédito, não tendo sido publicado em outro periódico científico ou livro.

O resumo dos artigos deve conter aproximadamente 1.300 caracteres com espaços. Este resumo deve ser capaz de tornar-se, sozinho, um descritor do artigo.

Os artigos devem apresentar uma extensão de 25.000 a 50.000 caracteres com espaços, incluindo resumo, *abstract*, notas e referências. O trabalho deve obedecer às normas de um trabalho científico (NBR 6023).

Todo material submetido à análise deverá ser enviado em arquivo digital em Rich Text Format (rtf) ou *Microsoft Word* (doc). O texto deve estar em espaço 1,5; fonte Arial de 12 pontos; quando necessário, o tipo itálico deve ser utilizado em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); figuras e tabelas devem estar inseridas no texto, e não como anexos no final do documento.

ESTILO

Textos e todas as outras colaborações submetidas devem ser concisas e escritas de forma legível. Linguagem não técnica e não discriminatória deve ser usada onde possível e termos especializados devem ser explicados para um público multidisciplinar que pode não conhecer ou utilizar determinados termos técnicos. A terminologia nova ou altamente técnica deve ser definida e explicada. Os termos, que serão usados de forma abreviada, deverão ser, primeiro, usados por extenso. Clareza deve ser consistente nos textos.

CITAÇÕES

No caso de citações, o autor deverá apresentar todos os materiais exatamente como eles aparecem no original, indicando qualquer omissão pelo período de três espaços. Toda citação deve ser referenciada, indicando apenas o nome do autor e o ano de publicação no corpo do artigo e apresentando a referência completa em ordem alfabética no final do artigo. Recomendam-se 40 referências, no máximo. Estas deverão ser verificadas com grande cuidado. Para manter coerência no estilo da revista, o autor deve seguir rigorosamente o guia de estilo da ABNT para a apresentação das referências. Todas as referências devem estar em ordem alfabética pelo nome do autor.

FOTOS, TABELAS E GRÁFICOS

Ilustrações, fotografias e outros elementos imagéticos, além de estarem inseridos no texto (doc ou rtf), devem ser enviados em arquivo eletrônico independente, em formato do tipo JPEG (JPG), com resolução de 300 dpi. NÃO submeter arquivos comprimidos (por exemplo, zipados). Figuras serão legendadas na parte inferior da imagem e numeradas em sequência. Tabelas serão legendadas na parte superior da imagem e numeradas em sequência.

Condições de aceitação de artigos e outras colaborações

Para a aceitação de textos para a RBAAD, exige-se que:

- sejam trabalhos originais e não publicados anteriormente;
- não estejam sendo considerados para publicação em nenhum outro lugar – exceções a essa regra podem ser: um editorial, novos itens ou resenhas de livros;
- o autor tenha obtido toda permissão necessária e pago eventuais taxas necessárias ao uso de material citado ou cessão de direitos autorais. Autores devem indenizar a ABED e a equipe de editores da revista por qualquer perda ocasionada em consequência de alguma infração em relação a direitos autorais.

Cabe ao Conselho Editorial a decisão referente à oportunidade da publicação dos trabalhos recebidos.

Alguns trabalhos presentes nas edições podem ser resultado de convites, encaminhados a especialistas, em função de sua notória competência e excelência acadêmica na área.

DIREITOS AUTORAIS

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) detém os direitos autorais desta revista. Um material publicado na RBAAD não poderá ser publicado em outro lugar sem a permissão anterior da ABED. A ABED possui esses direitos em todos os textos aceitos para publicação, assim como o direito de distribuir e/ou armazenar o seu conteúdo de

uma ou mais formas a seguir: papéis, publicação eletrônica ou outra distribuição, arquivamento e mecanismos de recuperação. Autores dos textos publicados nas revistas têm o direito de usar este material para propósitos pessoais, puramente educacionais. Todas as publicações subsequentes, completas ou parciais, deverão ser autorizadas pelo Editor e não poderão ser feitas sem o reconhecimento, nas citações, da ABED como a editora original do artigo.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

Os textos enviados para a submissão serão avaliados pelo Conselho Editorial Científico da RBAAD e, posteriormente, encaminhados para 2 (dois) avaliadores. Havendo pareceres contrários, os textos serão encaminhados a um terceiro avaliador. Em caso de necessidade, o Conselho Editorial poderá enviar artigos específicos para avaliadores ad hoc, não integrante do Conselho Editorial Científico, observando-se a titulação mínima de Doutor e especialidade na área do texto em questão. Será garantido o anonimato dos autores e dos avaliadores no processo de submissão dos textos.