

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO DOS TUTORES NO ÂMBITO
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA -
LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2008

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO DOS TUTORES NO ÂMBITO
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA -
LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Profa. Dra Rosane Aragón de Nevado

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Z65c Ziede, Mariangela Kraemer Lenz

A construção da função dos tutores no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul [manuscrito] / Mariangela Kraemer Lenz Ziede; orientadora: Rosane Aragón de Nevado. – Porto Alegre, 2008.

175 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor-tutor. 2. Tutoria a distância. 3. Tomada de consciência. 4. Ensino a distância. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia - Licenciatura. I. Aragón de Nevado, Rosane. II. Título.

CDU – 371.13(816.5)

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO DOS TUTORES NO ÂMBITO
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA -
LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 dez. 2008.

Profa Dra. Rosane Aragón de Nevado – Orientadora

Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho – UFRGS

Profa. Dra. Luciane Magalhães Corte Real – UFRGS

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso – UFRGS

Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes – UFES

Não é mais de aulas que a educação carece, não é mais do ensino de professores, que tudo decidem e que tudo controlam, que os aprendizes dependem: é de professores-orientadores, de parceiros em equipes que tratem de conceitos interdisciplinares, que apresentem desafios e estimulem a iniciativa, a curiosidade, o prazer de estudar cooperativamente e descobrir, reinventar! Só a tecnologia digital pode permitir esse tipo de atendimento para muitos, ao mesmo tempo individual e coletivo, dialógico e construtivo.

Léa Fagundes

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius Basso, meu colega, por, quando dávamos aula no IPA, acreditar que eu poderia fazer parte deste grupo, apresentando-me à Prof.^a Lea Fagundes, à Prof.^a Dr.^a Rosane Aragón Nevado, à Prof.^a Dr.^a Luciane Corte Real, à Prof.^a Dr.^a Marie Jane Soares Carvalho e ao Prof. Dr Crediné de Menezes para trabalhar nos projetos do LEC, e assim começar minha caminhada na formação de professores.

Aos professores da UFRGS que acompanharam a minha caminhada como aluna e como coordenadora dos tutores – abertos que estavam a novas aprendizagens e novos caminhos na modalidade a distância.

Aos meus colegas que participaram de toda esta minha trajetória de pesquisadora, dando sugestões, discutindo teoricamente sobre Piaget e outros autores. E certamente a amizade e o apoio do grupo foram fundamentais para a construção deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Rosane, minha orientadora piagetiana, que sempre respeitou as minhas aprendizagens e minhas tomadas de consciência em relação à dissertação, dispondo do tempo necessário para eu entender a teoria e o curso, pois sabe que construir conhecimento é um processo em que precisamos de tempo.

Aos queridos tutores, que sempre disponibilizaram seus materiais para que eu pudesse coletar dados para a minha pesquisa, que estão constituindo uma comunidade de aprendizagem e aprendendo com o próprio trabalho, interagindo com seus pares para decifrar tantos ambientes e ferramentas, além do comprometimento e carinho com colegas, docentes e professoras-alunas do curso.

DEDICATÓRIA

Ao Kleber, minha alma gêmea,

*Ao Rodrigo, fera em informática que me ajudou
inúmeras vezes,*

À Mariana, parceira de todas as horas,

*À Vó Lulu, minha mãe, que assumiu a confusão da casa
para eu estudar,*

*À Solange, minha querida irmã, morando longe, mas
sempre presente,*

Ao Toby, o caçula peludo e companheiro incondicional.

RESUMO

Esta pesquisa, cujo objetivo principal é a análise da construção da função do tutor no âmbito do Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), é um estudo de caso e segue um modelo qualitativo de investigação. A análise dos dados foi feita com base na Epistemologia Genética de Piaget, buscando-se o modo pelo qual a Tomada de Consciência se processa. Para a análise dos dados, operou-se com os níveis de Tomada de Consciência em três categorias: apropriação tecnológica, estratégias de intervenção nos espaços de tutoria e compreensão das mudanças proposta pelo Curso. A análise foi realizada a partir do levantamento dos registros dos tutores nos ambientes do curso. Com este estudo foi possível concluir que a partir das interações com as professoras-alunas¹ e com os estudos no curso de especialização, os tutores foram constituindo a tomada de consciência da própria função da tutoria, o que implicou em transformações nas suas maneiras de entender a proposta do curso, as professoras-alunas e as tecnologias, qualificando, por conseguinte o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: **1. Professor-tutor. 2. Tutoria a distância. 3. Ensino a distância. 4. Epistemologia genética – Tomada de consciência. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia - Licenciatura. 6. Piaget, Jean.**

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. **A Construção da Função dos Tutores no Âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na Modalidade a Distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2008. 175 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

¹ Optei por utilizar a expressão *professora-aluna*, no feminino, visto que, no curso, dos 400 alunos, 390 são mulheres. Assim, com essa expressiva maioria, não me sinto ferindo a convenção da língua.

ABSTRACT

This research, whose main objective is to examine the construction of the function of tutor within the Graduate Course of Pedagogy in the distance mode of the Federal University of Rio Grande do Sul (PEAD, in Portuguese) is a case study and follow the model of qualitative research. The data analysis was based on the genetic epistemology of Piaget, seeking for the way how Become Awareness (Consciousness) takes place. For the analysis of the data, it was operated with the levels of Consciousness in three categories: technology ownership, strategies of intervention in areas of tutorial and understanding of the changes proposed by the course. The analysis was conducted from a survey of the registers of the tutors in environments of the course. With this study it was possible to conclude that from interactions with the teachers-students ²and with studies in the specialization course, tutors were forming the awareness of the very same function of tutorial, which resulted in changes in their ways to understand the proposal of the course, the teachers-students and the technologies, qualifying, therefore the pedagogical work.

Key words: **1. Teacher-tutor. 2. Mentoring in the distance. 3. Distance learning. 4. Genetic epistemology – Awareness. 5. Federal University of Rio Grande do Sul School of Education. Course of Pedagogy - Graduate. 6. Piaget, Jean.**

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. **A Construção da Função dos Tutores no Âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na Modalidade a Distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2008. 175 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

² In portuguese, this expression is used in the female form because within the 400 students in the course, 390 are women

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED –	Associação Brasileira de Educação a Distância
AulaNet –	Ambiente virtual de aprendizagem produzido pela PUC do Rio de Janeiro (RJ)
AVA –	Ambientes Virtual de Aprendizagem
CEDERJ –	Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNE –	Conselho Nacional de Educação
EAD –	Educação a Distância
ESPEAD	Especialização em tutoria a Distância
ECSIC –	Escola Cultura na Sociedade da Informação e do Conhecimento
E-Proinfo –	Ambiente virtual de aprendizagem produzido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
NEAD –	Núcleo de Educação a Distância
OMEP –	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PEAD –	Pedagogia a Distância
PROINFO –	Programa Nacional de Informática na Educação
RIVED –	Rede Interativa Virtual de Educação
SEED –	Secretaria de Educação a Distância
SETEC –	Secretária de Ensino Tecnológico
TelEduc –	Ambiente virtual de aprendizagem produzido pela Unicamp(SP)
TIC –	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UCB –	Universidade Católica de Brasília
UCS –	Universidade de Caxias do Sul
UDESC –	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gerações da Ead.....	39
Figura 2 – Dinâmica do PEAD	63
Figura 3 – Mapa Conceitual da Proposta do Curso	64
Figura 4 – Blog Colaborativo dos Tutores do PEAD	75
Figura 5 – Álbum de Fotos do Bubbleshare	75
Figura 6 – Blog da Interdisciplina	76
Figura 7 – Bloglines	77
Figura 8 – Webnote	77
Figura 9 – Pbwiki da Formação dos Tutores	78
Figura 10 – Trilha Virtual	79
Figura 11 – História Colaborativa	81
Figura 12 – Mapa Conceitual da Função de Tutoria	82
Figura 13 – Registro dos Tutores	101
Figura 14 – Tabela Impressa	103
Figura 15 – Tabelas de Acompanhamento	106
Figura 16 – Tabela de Acompanhamento Online	109
Figura 17 – Função do Tutor.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tomada de Consciência	33
Gráfico 2 – Perfil dos Sujeitos	95
Gráfico 3 – Tipo de Tutor	95
Gráfico 4 – Nível de Formação dos Tutores	96
Gráfico 5 – AVAs	100
Gráfico 6 – AVAs 2	107
Gráfico 7 – Função Pedagógica 1.1	131
Gráfico 8 – Função Pedagógica 1.2	132
Gráfico 9 – Função Pedagógica 1.3	132
Gráfico 10 – Função Pedagógica 1.4	133
Gráfico 11 – Função Pedagógica 1.5	134
Gráfico 12 – Função Pedagógica 1.6	135
Gráfico 13 – Função Social 2.1	136
Gráfico 14 – Função Social 2.2	137
Gráfico 15 – Função Social 2.3	138
Gráfico 16 – Função Social 2.4	139
Gráfico 17 – Função Organizativa 3.1	140
Gráfico 18 – Função Organizativa 3.2	141
Gráfico 19 – Função Organizativa 3.3	142
Gráfico 20 – Função Organizativa 3.4	143
Gráfico 21 – Função Organizativa 3.5	144
Gráfico 22 – Função Organizativa 3.6	145
Gráfico 23 – Função Pedagógica 1.1b	146
Gráfico 24 – Função Pedagógica 1.2b	147
Gráfico 25 – Função Pedagógica 1.3b	148
Gráfico 26 – Função Pedagógica 1.4b	149
Gráfico 27 – Função Pedagógica 1.5b	150

Gráfico 28 – Função Pedagógica 1.6b	151
Gráfico 29 – Função Pedagógica 1.7b	152
Gráfico 30 – Função Pedagógica 1.8b	153
Gráfico 31 – Função Pedagógica 1.9b	154
Gráfico 32 – Função Social 2.1b	155
Gráfico 33 – Função Social 2.2b	155
Gráfico 34 – Função Social 2.3b	156
Gráfico 35 – Função Social 2.4b	157
Gráfico 36 – Função Social 2.5b	158
Gráfico 37 – Função Social 2.6b	159
Gráfico 38 – Função Organizativa 3.1b	160
Gráfico 39 – Função Organizativa 3.2b	161
Gráfico 40 – Função Organizativa 3.3b	162
Gráfico 41 – Função Organizativa 3.4b	163
Gráfico 42 – Função Organizativa 3.5b	163
Gráfico 43 – Função Organizativa 3.6b	164
Gráfico 44 – Função Organizativa 3.7b	165
Gráfico 45 – Função Organizativa 3.8b	166
Gráfico 46 – Função Organizativa 3.9b	167
Gráfico 47 – Função Organizativa 3.10b	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia a Distância	54
Quadro 2 – Tutoria de Apoio Docente – Polo	71
Quadro 3 – Tutoria de Apoio Docente – Sede	72
Quadro 4 – Categorias e Indicadores Para Avaliação de Tutores do PEAD	92
Quadro 5 – Categorias e Níveis de Tomada de Consciência	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Código dos Sujeitos	97
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS	20
3 CARACTERIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	24
3.1 O PROBLEMA	24
3.2 OBJETIVO GERAL	25
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
4.1 O PROCESSO COGNITIVO	27
4.2 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA	30
4.3 METODOLOGIA INTERATIVA E PROBLEMATIZADORA	36
5 GERAÇÕES E MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)	38
5.1 AS GERAÇÕES E OS MODELOS DE EaD	39
5.2 DISTÂNCIA E DIALOGIA	42
6 A FUNÇÃO DO TUTOR EM ALGUNS CURSOS NO BRASIL	47
6.1 OS TUTORES	55
6.1.1 Tutores a Distância	56
6.1.2 Tutores Presenciais	56
6.1.3 Polo de Apoio Presencial	57
7 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS (PEAD)	58
7.1 O PEAD E O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA	58
7.2 PROCESSO SELETIVO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	58
7.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO	60
7.4 A EQUIPE DE TRABALHO E SUA DINÂMICA	61
7.5 ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS ABERTAS	62
7.6 AMBIENTES VIRTUAIS USADOS NO PEAD	64
7.6.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem ROODA	65
7.6.2 Blog	66
7.6.3 Bloglines	67

7.6.4 Lista de Discussão	67
7.6.5 Breeze	67
7.6.6 Skype	67
7.6.7 MSN Messenger	68
7.6.8 Pbwiki	68
7.6.9 Webnote	68
7.6.10 Bubbleshare	68
7.6.11 Youtube	69
7.6.12 Slide.com	69
7.6.13 Sistema Gestor de Questionário SGQ	69
8 TUTORES DO PEAD	70
8.1 FUNÇÃO DOS TUTORES	70
8.2 FORMAÇÃO DOS TUTORES	73
8.2.1 Organização das Formações	73
8.2.2 Oficinas Tecnológicas	74
8.2.3 Formação Pela Trilha Virtual	79
8.2.4 Apropriar-se é mais que Saber Usar	80
8.2.5 Formação Específica nas Interdisciplinas	83
8.2.6 Seminários Teórico-Metodológicos	84
8.3 AVALIAÇÃO	86
8.3.1 Avaliação dos Tutores Pelos Professores das Interdisciplinas	86
8.4 AVALIAÇÃO DOS TUTORES PELAS PROFESSORAS-ALUNAS	88
8.5 AUTO-AVALIAÇÃO DOS TUTORES	90
8.6 AVALIAÇÃO COOPERATIVA	91
9 A PESQUISA	93
9.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	93
9.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	94
9.3 PERFIL DOS SUJEITOS	95
9.4 COLETA DE DADOS	97
9.5 ANÁLISE DOS DADOS	98
9.6 DISCUSSÃO DA ANÁLISE	125
9.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	178

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Informática e das Telecomunicações tem promovido uma revolução nas formas de comunicação e de processar a informação com repercussões em todas as áreas do conhecimento. Em particular, o advento da internet, que proporcionou a convergência de diversas mídias e uma acentuada capacidade de interligar indivíduos dispersos geograficamente, tem contribuído de forma significativa para modificar os hábitos e as linguagens usadas nos nossos processos de comunicação e interação.

Na educação este aporte tecnológico tem contribuído de várias formas, desde a facilidade com que se tem acesso à informação de forma imediata e seletiva, em diferentes mídias, até a viabilização de propostas pedagógicas inovadoras. Suas características essenciais – simulação, virtualidade e acesso à informação de forma abundante e diversificada – são totalmente novas e demandam, para que delas possamos tirar melhor proveito, concepções muito diferentes das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI, 2001, p. 27).

A educação na modalidade a distância teve um grande impulso com a popularização da internet implicando na oferta de cursos, de diferentes naturezas e níveis. Na formação universitária estas ofertas também se fazem presentes. No Brasil, a política governamental vem buscando fomentar o uso desta modalidade para ampliar a oferta de vagas nos cursos superiores. A formação de professores do ensino básico tem sido contemplada por programas do MEC, o que deu origem a vários cursos de licenciatura nesta modalidade. Os principais objetivos do MEC, com esses projetos, são democratizar o acesso ao ensino superior público, de qualidade e gratuito; melhorar a qualidade da educação básica no Brasil por meio da formação; promover o ensino a distância e o uso da tecnologia como recurso educacional para a modernização do ensino.

É importante que se privilegie a reflexão e o debate sobre as concepções a serem adotadas nestes cursos, pois de nada adianta dispor-se de mídias modernas e tecnologia de última geração se o modelo pedagógico não contemplar adequadamente as novas concepções de aprendizagem. Esse processo de transformação exige que se articulem novas abordagens pedagógicas e interações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo: novas concepções de tempo e espaço, a interação didática aluno/professor/tutor, a reconceituação metodológica no sentido da mediação pedagógica. É preciso, pois, pensar uma universidade

nova, voltada para o futuro, com importantes mudanças de paradigma educacional (PETERS, 2004).

Há hoje, nas diferentes ofertas de cursos superiores a distância, um desmembramento da função docente em duas grandes categorias, os professores e os tutores. Em diferentes cursos o papel de cada uma dessas categorias possui diferentes significados, dependendo do modelo pedagógico adotado. Assim, em cada curso, professores e tutores necessitam não só compreender esses papéis, mas se tornar seus agentes, participando intensamente de discussões de formação continuada.

Atendendo ao Edital SEED/MEC nº 01/2004, do MEC, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul oferece a partir de 2006 o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, para formação de professoras em serviço. O curso foi desenvolvido com uma abordagem interacionista (PIAGET, 1971), baseada no uso de arquiteturas pedagógicas³ abertas e articuladas, apoiadas na utilização intensiva de recursos na web. A preparação de professores e tutores para este curso tem se dado de forma continuada, começando em 2005 e se estendendo por todos os semestres letivos.

Analisando a expansão do interesse e da oferta de cursos na modalidade a distância, este trabalho busca contribuir para a discussão sobre a função e a formação de tutores no contexto de cursos de graduação para formação de professores em serviço, considerando uma metodologia interacionista.

Para o ordenamento do texto da dissertação, organizei em dez capítulos:

No Capítulo 1 faço uma breve introdução da pesquisa.

No Capítulo 2 aponto aspectos da minha trajetória acadêmico-profissional confluentes com a educação a distância.

No Capítulo 3, apresento o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos.

No Capítulo 4, indico o referencial teórico no qual baseei minha abordagem, a dizer, a Epistemologia Genética, a Construção do Conhecimento, a Tomada de Consciência e a Metodologia Interativa e Problematicadora.

No Capítulo 5, esboço breve histórico da EaD, comentando as gerações, os modelos e a função do tutor em algumas instituições brasileiras. Discuto sobre a Distância transacional e o conhecimento “enformado”.

No Capítulo 6, mostro a função dos tutores em alguns cursos no Brasil.

³ As arquiteturas buscam traduzir propostas pedagógicas em situações de aprendizagem mediadas por materiais didáticos interativos e por Ambientes Virtuais. Tais situações caracterizam-se pelo deslocamento das concepções hierárquicas e disciplinares de ensino e direcionam-se para a concepção do conhecimento interdisciplinar em um modelo de "rede de relações".

No Capítulo 7, apresento o Curso de Pedagogia a Distância: a concepção, o processo seletivo, o perfil das professoras-alunas, o projeto político pedagógico, o currículo, a metodologia e os ambientes virtuais do curso.

No Capítulo 8, comento sobre os tutores do PEAD, mostro o quadro das funções que consta no Guia do Tutor (NEVADO, CARVALHO e BORDAS, 2006, p. 19) e apresento aspectos da formação e das avaliações nos quatro eixos do curso analisados.

O Capítulo 9 é dedicado à pesquisa: os caminhos metodológicos, os sujeitos, a coleta de dados, as categorias, a análise e a conclusão.

Por fim, as referências bibliográficas usadas na pesquisa.

2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

Cada trajetória tem suas particularidades. Trabalhei quase 15 anos no Instituto Porto Alegre na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em minha formação como professora, cursei Pedagogia na PUCRS. Em 2001, retomei meus estudos, ao ingressar em um curso de Especialização em Informática na Educação na ULBRA. Durante o curso, desenvolvi atividades com o Ambiente Virtual de aprendizagem TELEDUC. Nele, discutíamos em fóruns, tinha acesso a materiais na biblioteca e a outras ferramentas. Trabalhávamos também com páginas HTML⁴, nas quais publicávamos nossas atividades. Cursei, ainda, a disciplina de Robótica, na qual tínhamos de montar um protótipo e depois programar o que seria executado nele. Foi uma especialização muito rica em experiências, estudos e descobertas. O trabalho de conclusão deste curso teve como tema “Estudo e construção de um protótipo de software hipermídia sobre espaço-temporalidade”.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, realizei inúmeras entrevistas com professoras da área de informática e de Educação Infantil, abordando o uso de softwares nos laboratórios de algumas escolas particulares de Porto Alegre. Em minhas pesquisas, constatei que a maioria dos softwares eram muito fechados, obrigando os alunos a ultrapassarem etapas para iniciar a fase seguinte, tal qual um jogo de videogame.

Construí, então, em *Toolbook* (software de autoria), um protótipo de um software mais aberto, no qual as crianças pudessem navegar livremente, escolhendo a seqüência de atividades que gostariam de realizar. Os alunos podiam desenhar, escrever ou gravar uma história, além de realizar outras atividades sem ter de passar por fases predeterminadas.

Por meio dos professores da especialização que faziam doutorado na UFRGS, conheci os trabalhos desenvolvidos na área de Informática na Educação – principalmente, do LEC (Laboratório de Estudos Cognitivos), os trabalhos desenvolvidos pela Professora Lea Fagundes.

Fui convidada pelo Prof. Dr. Marcus Basso a trabalhar no projeto de pesquisa ECSIC (Escola, Conectividade e Sociedade do Conhecimento), inicialmente como voluntária e,

⁴ HTML – acrônimo para a expressão inglesa *HyperText Markup Language* (em português, Linguagem de Marcação de Hipertexto), uma linguagem utilizada para a produção de páginas na Web (<http://pt.wikipedia.org/wiki/HTML>, visitado em 12.jul. 2007). Um arquivo HTML é constituído de textos que definem os elementos da linguagem HTML, usando “*etiquetas de marcação*” (as etiquetas de marcação dão instruções ao navegador sobre a estrutura do documento e sobre a forma de como a página deve ser apresentada graficamente; os arquivos HTML podem ser escritos usando-se um simples editor de textos, e seus nomes devem possuir a extensão *.html*). (<http://www.linhadecodigo.com.br/Artigo.aspx?id=1184>, visitado em 01.ago.2007).

posteriormente, como orientadora do grupo de bolsistas de uma das escolas municipais que participava do projeto. Em 2003, retomei as atividades de estudo e pesquisa como aluna PEC no Programa de Educação Continuada da UFRGS.

Fiquei realmente fascinada pelo projeto, pois havia a possibilidade de aliar informática e prática pedagógica. Isso era de extrema importância para os professores que participavam da formação, pois mantinham contato com alguém que detinha experiência em sala de aula e sabia como, por vezes, era difícil ser inovador, com todas as dificuldades encontradas no caminho, mas que aos poucos se transformava numa trajetória de pequenas conquistas. Os professores, em seus relatos, manifestaram descobrir em seus alunos um potencial que não imaginavam, passando, assim, a reconhecer o valor das atividades realizadas no laboratório de Informática. E era hora de reencontrarmos as necessidades individuais dos alunos e repensarmos o papel de cada um na sua formação – não só os ditos diferentes, mas todos aqueles com os quais nós temos um compromisso educacional. As diversidades culturais, físicas, corporais, de tempo, de formas de aprender, de caminhos para aprender – como elementos essenciais em nossa história humana – têm-se mostrado necessárias, produtivas e enriquecedoras de nossa prática cotidiana.

Tais mudanças conceituais não podem acontecer sem um apoio constante e significativo aos docentes. Esse apoio pode ser dado por meio de uma formação continuada, que envolva cursos, reflexão constante sobre o próprio trabalho, análise de situações-problema, troca de saberes com os colegas. Juntamente a esse trabalho, tínhamos reuniões no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), nas quais eu e outros profissionais discutíamos sobre o projeto.

Como aluno PEC, cursei as disciplinas “Escola, Conectividade e Sociedade do Conhecimento” I, II e III, nas quais, entre outras atividades, analisou-se o projeto ECSIC, a participação dos professores e as mudanças que ocorreram a partir do uso das tecnologias.

Na disciplina “Avaliação e Produção de Materiais para Inovação Didático-Pedagógica em EAD”, analisamos vários objetos virtuais de aprendizagem disponíveis na internet. Após a pesquisa, desenvolvi com meu grupo um protótipo de objeto Virtual em HTML, voltado para o Ensino Fundamental. Esse instrumento propõe o trabalho com projetos de aprendizagem, utilizando-se o programa denominado “Tuti, a Cientista”,⁵ para crianças. No semestre

⁵ Proposta do objeto: este é um Objeto Virtual de Aprendizagem, criado para auxiliar os professores que estejam interessados em trabalhar com Projetos de Aprendizagem. Foi desenvolvido em *Flash*, que é um programa produzido pela Macromedia para criação de páginas e/ou componentes gráficos e interativos para Web, como imagens, botões, menus e banners. Com esse programa, as páginas foram criadas com desenhos e figuras animadas para que, de forma lúdica, os alunos começassem a navegar na internet, entrar em *sites* de atividades e

seguinte, continuamos a pesquisa na disciplina Avaliação e Produção de Materiais para Inovação Didático-Pedagógica em EAD II, na qual seguimos trabalhando com os objetos. Nessa disciplina, mais três colegas se uniram à proposta. A “Tuti”⁶ ficou, como conseqüência, muito mais dinâmica, pois foi transformada de HTML para Flash, e além de movimento ganhou som. Esse objeto surgiu após a avaliação de outros objetos, os quais eram muito fechados ou possuíam tutoriais passo a passo, que ensinavam determinado programa às crianças sem que elas pudessem explorar suas possibilidades. Outra dificuldade que eu sentia quando trabalhava com crianças e professores do projeto ECSIC era a resistência dos alunos em libertar sua imaginação e criar projetos de aprendizagem, uma vez que estavam acostumados a realizar as atividades que o professor planejava. “Tuti, a Cientista” foi apresentada no XVII SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, no II Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a Distância mediada pela internet.

Após ter cursado várias disciplinas e desenvolvido materiais digitais, entrei para o mestrado como aluna regular. E logo comecei a trabalhar como coordenadora dos tutores do primeiro curso de pedagogia a distância da UFRGS (PEAD).

Ao repassar, de forma retrospectiva, minhas experiências e minha trajetória, percebo ter construído a maturidade necessária para buscar o aprofundamento teórico no campo do conhecimento, sentindo-me preparada para prosseguir. Essa maturidade se manifesta nas experiências e nos conhecimentos que adquiri, mas também na segurança que sinto em relação ao que procuro encontrar. As bases que fundamentam essa perspectiva foram construídas principalmente nas vivências como docente, uma vez que as considero significativas em minha trajetória e solidificadas nas interações com colegas e docentes nos cursos de formação continuada em que estive envolvida. O desejo de pesquisar sobre a construção da função dos tutores surgiu no decorrer do trabalho que estou desenvolvendo. Penso que é uma atividade complexa, pois tem muitos sujeitos envolvidos, cada um com suas experiências, sua bagagem teórica, precisando muitas vezes desconstruir e construir suas

de busca para procurar informações e, posteriormente, desenvolver projetos com os seus assuntos preferidos. Os conteúdos digitais podem ajudar o professor a transformar as salas de aula em ambientes de aprendizagem, desenvolvendo atividades em grupo e encorajando múltiplas interpretações, possibilitando, assim, aos alunos, tornarem-se aprendizes, pensadores e investigadores. Para Piaget, a criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. A criança aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos: ela compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, segundo seu grau de desenvolvimento.

⁶ Disponível em: <<http://matematica01.psico.ufrgs.br/suseidel/ppgedu/pequenos3>>.

aprendizagens frente a novas situações. Nesta pesquisa, vejo o caminho que trilha no curso participando de todas as etapas de desenvolvimento desse curso com docentes e tutores.

Temos, ainda, uma caminhada longa pela frente, pois o curso está no quinto semestre e temos muito trabalho com os tutores e com as professoras-alunas do curso em vários ambientes e situações. Para finalizar, como diz Edgar Morin, temos, sem dúvida, uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes, e as novas, ainda embrionárias. Esse processo de mudança remete ao abandono de práticas tradicionais em que se rompem as certezas, apontando-se novas interrogações.

3 CARACTERIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Estamos vivendo um momento de crescimento acelerado da EaD, com novos cursos sendo criados a todo momento com concepções pedagógicas diversas. O PEAD sendo um curso novo, a concepção de tutoria vem constituindo sua identidade a partir das práticas, das reflexões sobre esta prática e das formações continuadas.

As práticas pedagógicas de um tutor exigem uma formação continuada, visto que ele necessita conhecer as fases do desenvolvimento para compreender o pensamento dos alunos e ainda saber usar a tecnologia necessária para desenvolver as atividades no ambiente virtual. O tutor, no decorrer do trabalho, precisa também estudar os conteúdos com que vai trabalhar, visto que a interação e as formas de intervenção são fundamentais para o processo de aprendizagem das professoras-alunas.

No PEAD os tutores interagem continuamente com as professoras-alunas, segundo uma abordagem problematizadora. Muitas vezes esses tutores não sabem até onde podem avançar, uma vez que não há delimitação precisa sobre onde termina a interação do tutor e começa a do professor. O tutor faz as interações nos ambientes virtuais, acompanhando o desenvolvimento das atividades e o processo de construção dos portfólios. Muitas dúvidas surgem nesta empreitada: Até onde posso avançar nas interações? Onde termina minha função e começa a do professor? E as interações realizadas, será que estão aquém ou além do que as professoras-alunas esperam? A partir dos retornos dos comentários feitos pelas professoras-alunas há uma mudança na maneira de interagir. Quais as tomadas de consciência que este tutor está tendo a respeito da função e da dimensão da sua intervenção-interação?

A esse respeito convém lembrar o que afirma (CHIAROTTINO, 1988)

A conquista da própria identidade e da liberdade é possível ao ser humano graças à ação do meio e à tomada de consciência dos sistemas de significação nos quais essa ação se insere. É graças a isso que o homem pode transformar-se a si mesmo e transformar o mundo em que vive.

3.1 O PROBLEMA

O problema de pesquisa parte da investigação de como a formação continuada e as práticas dos tutores, utilizando as TICs⁷, podem contribuir para o processo de tomada de

⁷ As TICs podem ser definidas como tecnologias e ferramentas utilizadas para compartilhar, difundir e agrupar informações bem como para a comunicação entre as pessoas através de chat, fórum, e-mails, individualmente ou em grupo, mediante o uso de computadores e redes de computadores interconectados via internet.

consciência, uma vez que este foco, na formação dos tutores, é de extrema importância, pois, além de os tutores compreenderem a estrutura teórica do curso, modificam a maneira de interagir com as professoras-alunas. E essa interação qualificada é fundamental para o acompanhamento dos alunos do PEAD.

Ao acompanhar as interações dos tutores desde o início do curso, percebi o quanto eles foram modificando suas falas e seus próprios modos de interação no processo de interlocução para a elaboração-execução das atividades das alunas. Essas modificações se deram tanto a partir dos estudos e dos retornos dados pelas professoras-alunas como pela participação na formação continuada. Em decorrência dessas observações, surgiu a questão que será objeto da presente pesquisa:

Como ocorreu a construção da concepção de tutoria, pelos tutores do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na Modalidade a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

3.2 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de construção da concepção de tutoria, na perspectiva da tomada de consciência da sua função no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na Modalidade a Distância.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar processo de apropriação tecnológica dos tutores a partir de níveis de tomada de consciência.
- Identificar as estratégias de intervenção que os tutores estão realizando a partir de níveis de tomada de consciência.
- Identificar a compreensão da metodologia problematizadora nas intervenções nos ambientes virtuais e nas atividades desenvolvidas pelas professoras-alunas de acordo com os níveis de tomada de consciência.
- Estudar como o tutor está compreendendo e construindo uma nova concepção de formação de docentes a qual o PEAD está se propondo a trabalhar.

- Contribuir para a qualificação da discussão da função dos tutores nos cursos de Educação a Distância.

Para responder à Questão de Pesquisa e alcançar com isso o objetivo geral e os objetivos específicos propostos, é fundamental o estudo teórico sobre como ocorrem os processos de construção do conhecimento a “tomada de consciência” e o “fazer e compreender”, e como ocorrem as interações entre os sujeitos-tutores e professoras-alunas – do PEAD, utilizando-se os ambientes virtuais de aprendizagem.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria. (PIAGET, 1975a)

4.1 O PROCESSO COGNITIVO

A Epistemologia Genética definiu uma arquitetura geral do conhecimento, enfocando a compreensão global do sujeito cognoscente, ativo e construtor do conhecimento.

Piaget propõe que o conhecimento não se origina da experiência única do sujeito, nem de uma origem inata, mas de uma interação entre ambas, o que resulta em construções sucessivas, com elaborações constantes de novas estruturas. O progresso dos conhecimentos, portanto, não se deve a uma programação inata nem a um somatório de experiências empíricas, mas sim ao resultado de uma auto-regulação, que Piaget (1978) define como *equilíbrio*.

Segundo Piaget, os esquemas estão no centro do processo de adaptação das estruturas cognitivas. Tais esquemas são estruturas mentais com as quais os sujeitos se adaptam e organizam o meio, permitindo dar significação ao objeto. Por conseguinte, ao assimilá-lo,⁸ vão se diferenciando por meio de acomodações. Os esquemas permitem, assim, dar significação ao objeto, uma vez que, ao assimilá-lo, vão se diferenciando por acomodações.⁹ Os esquemas de ação podem ser definidos como o que, numa ação, é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação (PIAGET, 1996, p. 16).

Por meio da interação dos esquemas com o mundo é que são construídas as estruturas cognitivas, principalmente resultantes de confrontos que provocam no sujeito *desequilíbrios* e conflitos. A adaptação cognitiva do sujeito é, portanto, decorrente dos processos de *assimilação* e *acomodação*. Piaget (1975b) parte da hipótese de que *assimilação* e *acomodação* constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo, responsáveis, portanto,

⁸ Assimilação pode ser compreendida como uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por essa própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

⁹ A acomodação refere-se a toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam (PIAGET, 1996, p. 18).

tanto pela conservação do sistema cognitivo quanto pela produção de novidades (desenvolvimento).

O desequilíbrio é, portanto, fundamental para que o sujeito sinta a necessidade de reencontrar um novo patamar de equilíbrio. Em situações de troca sujeito-meio, na medida em que o esquema é posto em funcionamento, inevitavelmente o sujeito se depara com novos objetos e situações que criam obstáculos à assimilação ou evidenciam lacunas e provocam desajustes no esquema em atividade, que precisam ser compensados para que ocorra uma superação. Ocorre que o reequilíbrio é sempre produzido em novas bases (reequilíbrio localizado ou reequilibrações estruturais de conjunto): o esquema pode, assim, diferenciar-se para melhor ajustar-se à situação (acomodação), ou combinar-se com outros (assimilação recíproca¹⁰) para dar conta do objeto ou da situação inicialmente sem condições de ser assimilada.

Para dar conta das perturbações que a realidade interpõe ao equilíbrio alcançado, o sujeito recorre a certas *reações compensatórias*, formas de reagir ao elemento perturbador de modo a compensar seus efeitos e reaver o equilíbrio perdido (PIAGET, 1975).

A equilibração, como diz Piaget, não se constitui, portanto, em

[...] simples marcha para o equilíbrio, sendo, além disso, uma estruturação orientada para um *melhor* equilíbrio, nenhuma estrutura equilibrada permanecendo em um estado definitivo, mesmo se conserva na seguinte seus caracteres especiais sem modificações. (PIAGET, 1975, p. 36-7)

O desenvolvimento cognitivo constitui-se em um processo de equilibração progressiva que se estabelece por estágios, cada um deles apresentando uma forma de estruturação e um patamar de equilíbrio. Esse processo implica modificações progressivas dos esquemas de assimilação, propiciando diferentes maneiras de o indivíduo interagir com o meio, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando a sua adaptação. “A partir do instante em que o equilíbrio é atingido num ponto, a estrutura integra-se num novo equilíbrio em formação até ser alcançado novo equilíbrio, sempre mais estável e de campo sempre mais extenso” (PIAGET, 1973, p. 65). Os estágios evoluem como uma espiral, de modo que cada estágio englobe e amplie o anterior. Piaget não define idades rígidas para os estágios (sensório-motor,

¹⁰ Assimilação recíproca refere-se às relações entre um sistema total, caracterizado por suas leis próprias de composição, e os subsistemas que ele engloba em sua diferenciação, porque sua integração num todo é uma assimilação a uma estrutura comum e as diferenciações comportam assimilações segundo condições particulares mais dedutíveis a partir de variações possíveis do todo (PIAGET, 1976, p. 13).

pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal), mas aponta que estes se organizam em torno dos 15 primeiros anos de vida e obedecem a uma seqüência constante.

Nessa perspectiva da equilibração, o processo de reconstrução (reequilibração) possui instrumentos cognitivos específicos. Garcia (*in* PIAGET e GARCIA, 1989) apresenta o processo de abstração reflexionante como um desses instrumentos, o que é confirmado na obra dedicada ao estudo da abstração reflexionante, quando Piaget afirma:

As novidades devido à abstração reflexionante encontram sua razão de ser no processo mais geral de equilíbrio, o qual permanece válido a título de tendências, bem como, e, sobretudo, nos continuados reequilíbrios, ajeitando os desequilíbrios e procedendo por regulações ordinárias, antes de atingir essas regulações “perfeitas” que constituem as operações. (PIAGET, 1995, p. 283)

O conceito de abstração tem, na teoria do conhecimento de Piaget, papel principal. No sentido literal, “reflexione” (refletir) significa voltar para si mesmo, pensar sobre si mesmo. Reflexão, no sentido filosófico da palavra, significa atentarmos para o nosso próprio fazer, nossos pensamentos, representações e sentimentos. Abstrair pode ser compreendido como isolar uma qualidade perceptível de um objeto. Quando abstraímos a cor do céu, por exemplo, retemos o seu azul individual. Para chegar ao conceito de azul, é necessário darmos um segundo passo: a generalização. O conceito de azul representa toda uma classe de tonalidades de cor. A abstração é composta pelos processos de isolar e generalizar, e denomina-se abstração empírica. O conhecimento é retirado direto dos objetos ou da ação sobre eles. Ele é retirado dos observáveis, como cor, tamanho, espessura. Pode-se dizer que o observável é o que a experiência permite evidenciar em uma leitura imediata dos fatos e que o sujeito crê constatar, enquanto uma coordenação refere-se às inferências necessárias, implícitas ou explícitas, que o sujeito utiliza, ultrapassando esses observáveis.

Piaget estabelece distinção entre a abstração empírica e a abstração “reflexionante”. A abstração reflexionante desdobra-se em abstração pseudo-empírica e abstração refletida. A abstração empírica é apoiada sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da ação. Neste tipo de abstração, as propriedades dos objetos existem antes de qualquer constatação do sujeito.

A abstração reflexionante é a retirada, pelo sujeito, das qualidades da coordenação de suas ações. É um processo que procede das ações ou operações dos sujeitos, remetendo para um plano superior o que foi retirado de um nível inferior de atividade. A partir disto leva para composições novas e generalizadoras. [...] a abstração “reflexionante” [...] apóia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecerem inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas. (PIAGET, 1995, p. 274)

Esse processo permite construir-se estruturas novas a partir da reorganização de elementos tirados das estruturas anteriores, criarem-se e recriarem-se novas coordenações, e acarreta mais construções de formas em relação aos conteúdos.

A abstração reflexionante engendra a crescente riqueza das formas. Essa abstração transpõe a um plano superior o que retirou de um patamar precedente, sendo denominado esse processo de reflexionamento. Na abstração reflexionante, o sujeito reconstrói sobre o novo plano o que foi colhido do plano de partida, podendo também colocar em relação os elementos extraídos do plano anterior com os já situados no novo plano. Essa reorganização é chamada de reflexão. A “abstração reflexionante” recai sobre as propriedades introduzidas pela ação do sujeito no objeto (ações de reunir, ordenar, etc.). Uma vez que as ações são interiorizadas em operações, elas podem ser executadas simbolicamente e, portanto, dedutivamente. A maior parte dos conceitos lógicos e matemáticos é derivada das “abstrações reflexionantes”. Enquanto a abstração empírica leva à constatação, a “abstração reflexionante” atinge maior profundidade levando à compreensão (conceituação). No entanto, não devemos entender que exista um antagonismo entre a abstração empírica e a reflexionante, mas sim complementaridade, já que a riqueza crescente das formas de compreender e representar o mundo acarreta ainda um aperfeiçoamento que nos permitem “observar” novas características e propriedades nos objetos ou situações.

Na “abstração reflexionante”, a construção e a reflexão atuam juntas, e por meio desse processo determinadas estruturas de comportamento e de conhecimento são projetadas a um nível superior, tornando-se conscientes. Esse processo Piaget denominou de “tomada de consciência”. Toda atividade humana exige algum grau de consciência, que pode revelar-se *elementar ou periférica*, na medida em que se aplica a dados imediatamente percebidos, aos objetivos da ação ou aos seus resultados constatados como êxito ou fracasso, mas a consciência pode chegar à compreensão (aos meios utilizados, à razão das coisas) quando recorre à *tomada de consciência*.

4.2 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Piaget (1978) aponta que as pesquisas da época enfocavam buscar em que momentos ocorria ou não a tomada de consciência, mas descuidavam de uma questão importante e complementar: o estabelecimento de “como” ela se processava. Piaget, citando D. Essetier em “*Les formes inférieures de lésplication*” (1927), escreveu

O Homo Faber será, durante muitíssimo tempo, um mecânico que desconhece a mecânica, pois é preciso reconhecer que a fabricação dos instrumentos artificiais não foi necessariamente a forma primitiva da inteligência; que esta forma não foi, em todo caso, a única na origem e de que as outras não poderiam ter sido derivadas. (p. 31-32)

A afirmação acima nos mostra que, mesmo antes de compreender, já havia um conhecimento prático, um *savoir faire* (saber fazer). Ou seja, existem ações complexas, embora de êxito precoce, que apresentam todas as características de um saber, mas apenas de um saber fazer; e que a passagem dessa forma prática de conhecimento para o pensamento se efetua por meio de tomadas de consciência.

A tomada de consciência não se restringe a uma espécie de esclarecimento, mas consiste numa conceituação propriamente dita, isto é, numa transformação dos esquemas de ação em noções e em de operações. Essa transformação dos esquemas de ação em noções de operação, no entanto, pode não se produzir senão alguns anos após o êxito prático, sendo a tomada de consciência então retardada por deformações (PIAGET, 1978, p. 10).

Segundo Piaget (1978, p. 176) “Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos”. Em contraposição, “Compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao por que e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação”.

Embora o “compreender” apresente relação direta com o fazer, indica a compreensão de todo o processo que pode ser reconstruído como uma unidade de significação, o que significa ser explicado e justificado pelo sujeito.

Nesse processo, o sujeito vai pouco a pouco tomando consciência dos novos esquemas e coordenações por meio de suas regulações¹¹ e da maneira como lida com as diferentes possibilidades para resolução de situações-problema. Com base nessas idéias, pode-se dizer que o sujeito se constrói à medida que entende as diferentes relações entre os objetos do mundo que o cerca.

¹¹ “A regulação ocorre quando a repetição A’ de uma ação A é modificada pelos resultados desta, logo quando um efeito contrário dos resultados de A sobre seu novo desenvolvimento A’ ” (PIAGET, 1976, p. 31). As regulações são, portanto, reações a perturbações. O processo interno de regulações e compensações se dá por meio dos mecanismos internos de assimilação e acomodação. “A intervenção de elementos perturbadores e as acomodações resultantes das compensações engendram conhecimentos novos, de tal sorte que a reequilibração se torna indissociável de construções, estando estas, além disso, configuradas pelo poder antecipador que resulta, cedo ou tarde, das retroações” (PIAGET, 1976, p. 34).

[...] a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência constituindo, portanto, essencialmente, numa conceituação. (PIAGET, 1977, p. 197)

Este processo de conceituação se reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que foi adquirido no plano dos esquemas de ação. (PIAGET, 1977, p. 204)

Piaget (1978) considera a tomada de consciência como uma construção que consiste em elaborar não a consciência como um todo, mas sim níveis de consciência enquanto sistemas integrados. Piaget requer para a consciência as mesmas características atribuídas por Freud ao inconsciente, considerado por este como “um sistema dinâmico em permanente atividade” (PIAGET, p. 1978). Essa definição tira a Tomada de Consciência do senso comum, como se esta significasse apenas um *insight* ou uma iluminação momentânea *que não modifica nem acrescenta novidades a estrutura mental do sujeito*.

Quanto às relações entre consciente e inconsciente, Piaget (1978) defende a idéia da existência de um inconsciente intelectual, em analogia ao inconsciente afetivo, porém sem uma existência enquanto "região", sendo a diferença entre a consciência e o inconsciente apenas uma questão de gradação ou de grau de reflexão. Dessa forma, a consciência não se limita a projetar luz em associações já prontas, resultantes de semelhanças e contigüidades entre recordações inconscientes, mas abarca o processo da tomada de consciência, diz respeito à passagem de alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, o que já pressupõe uma reconstrução.

Segundo Nevado (1992),

Mesmo existindo uma continuidade completa entre as associações (assimilações ativas afetivas e cognitivas) inconscientes e a atividade inteligente, o mecanismo íntimo das assimilações ultrapassa a tomada de consciência, a qual alcança os resultados das assimilações, sem que chegue a uma conscientização completa do seu mecanismo. Ou seja, o pensamento permanece, ainda que em parte, na ignorância do seu funcionamento.

Piaget (1978) diz que

a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo do pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas.

Assim sendo, o inconsciente cognitivo consiste num conjunto de estruturas e funcionamentos ignorados pelo sujeito, exceto pelos seus resultados.

Conforme Piaget, a ação já constitui um saber, mas não necessariamente um compreender. No nível mais básico de tomada de consciência, o compreender está atrasado em relação à ação, ou seja, a ação antecede a tomada de consciência.

Há exemplos de saber fazer (os hábitos do cotidiano, em especial) que são geralmente controlados por *regulagens automáticas* (determinadas de fora, sem que haja escolha deliberada ou intencional do sujeito). Os reforços e correções eventuais são mais ou menos imediatos nesses casos e a tomada de consciência torna-se desnecessária, pois nada acrescentaria à eficiência da ação.

Há casos, contudo, em que certas ações, com suas coordenações, não mais dão conta da situação para que certo objetivo seja atingido. Somos, então, levados a mudar de meios, tornando necessária a tomada de consciência e a intervenção de *regulagens ativas* (em que o sujeito intervém deliberadamente no processo, com reforços ou correções da ação).

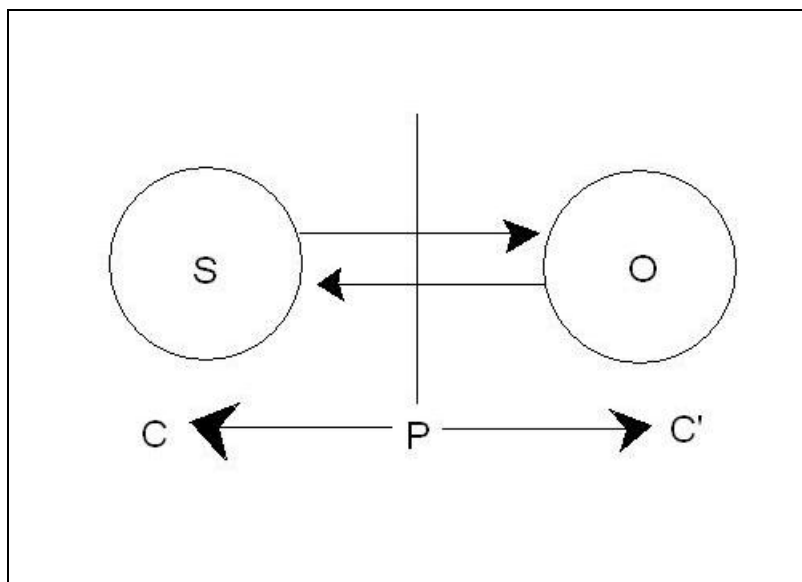


Gráfico 1 – Tomada de Consciência.

Fonte: Piaget, 1977, p. 199.

A tomada de consciência de um esquema de ação passa por reconstruções e o transforma num conceito. Podemos ver, pelo gráfico 1 que

[...] o conhecimento procede a partir não do sujeito [...] a partir do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho), o sujeito vai, portanto, procurar os pontos em que houve falha da adaptação do esquema ao objeto; e, a partir do dado de observação relativo à ação (sua finalidade ou direção global), ele vai concentrar a atenção nos meios empregados em suas correções ou eventuais substituições. Assim, por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C. (PIAGET, 1977, p. 199)

Piaget (1977) diz que o processo de tomada de consciência deriva da periferia para o centro. O conhecimento procede da interação entre o sujeito e o objeto. O Ponto P na figura acima, ou seja, a Periferia é o lugar onde começa essa interação, tanto para o sujeito quanto para o objeto. Sendo assim, o processo de tomada de consciência parte da periferia e segue em direção às regiões centrais C da ação, tentando atingir o mecanismo interno desta.

A consciência do sujeito não se manifesta primeiramente pelo conhecimento do objeto, mas é permeada pelo que Piaget chama de estado indiferenciado. Depois, a coordenação das ações segue uma direção para se constituir abstração refletidora dos mecanismos anteriores. A compreensão dos conceitos e a reflexão sobre a prática superam os conflitos e as contradições – é o momento em que ocorre a constatação consciente de um sucesso ou de um fracasso.

Segundo Becker (1993), o mecanismo de tomada de consciência aparece em todos os aspectos como um processo de conceituação. Entre as ações não-conscientes e a consciência final que o sujeito toma de sua ação, Piaget (1977) admite graus de consciência intermediários. Podemos ter certa consciência de uma ação no instante em que ela se produz, mas essa consciência permanece apenas momentaneamente se não houver integração em estados seguintes (NEVADO, 1992, p. 69).

Num nível inicial do processo de tomada de consciência, somente são registrados pelo predomínio da abstração empírica, os observáveis, ou seja, os fatores externos da ação. Os observáveis são externos ao sujeito, são aqueles fatores que podemos ver mediante uma leitura imediata de características do objeto. Nesse nível, observa-se ausência de consciência das ações sobre o objeto. Neste nível, as ações são somente materiais e particulares, sem conceituação. Os sujeitos partem em busca de um objetivo, mas ainda não apresentam a consciência das condições que os levam a atingir aquele objetivo. Constatam as propriedades mais imediatas do objeto, os observáveis e os resultados exteriores da sua ação, porém sem chegar à consciência dos mecanismos que direcionam essa ação ou de como deveria se posicionar frente às mudanças para atingir o objetivo.

Já num segundo nível, ocorrem tomadas de consciência momentâneas, devidas a abstrações reflexionantes, nas quais há consciência do transcurso material da ação às

variações do objeto. No entanto, a tomada de consciência ainda é limitada aos observáveis, mas se diferencia do primeiro nível, já que estes se ligam entre si. Neste nível, a apropriação dos mecanismos de coordenação das ações permite a construção das operações, constituindo a tomada de consciência. Essa fase normalmente é longa e a ação e a conceituação encontram-se aproximadamente no mesmo nível. Entre as ações não-conscientes e a consciência final que o sujeito toma de sua ação, Piaget (1977) admite graus de consciência intermediários.

Podemos ter certa consciência de uma ação no instante em que ela se produz, mas ela permanece momentaneamente se não houver integração em estados seguintes.

Num terceiro nível, podemos observar as tomadas de consciência das ações a partir dos esquemas anteriormente construídos e da mudança de esquema cognitivo para lidar com o novo. O sujeito tem consciência das coordenações internas das ações pela abstração reflexionante, necessária à sua execução e à tomada de consciência das propriedades menos imediatas do sujeito. Neste nível, o sujeito já é capaz de elaborar as hipóteses que dirigem a ação. A realização de novas operações sobre as operações anteriores possibilita que a conceituação ultrapasse a ação e passe a dirigi-la. Assim, um terceiro nível é exteriorizado por meio da possibilidade de variação de fatores, da experimentação e da construção de modelos ou hipóteses.

Segundo Piaget (1978), nas conclusões gerais do Livro “A Tomada de Consciência”:

Em suma, o estudo da tomada de consciência levou-nos assim a recolocá-la na perspectiva geral da relação circular entre o sujeito e os objetos: o primeiro só aprendendo a conhecer-se mediante a ação sobre estes e os segundos só se tornaram cognoscíveis em função do progresso das ações exercidas sobre eles. Donde o círculo das ciências, cuja solidariedade que as une repugna toda hierarquia linear, mas daí decorre sobretudo o acordo do pensamento e do real uma vez que a ação procede das leis do organismo que é ao mesmo tempo um objeto físico entre os outros e a fonte do sujeito que age e, depois, pensa. (p. 211)

Ou seja, o sujeito só conhece se age sobre o objeto, e o objeto só se torna passível de ser conhecido mediante o progresso das ações exercidas sobre ele, estando as ciências reunidas pela solidariedade, sem hierarquia ou linearidade. As leis procedem do sujeito, que faz e compreende, sendo que a ação já constitui um saber, mas não necessariamente um compreender. No nível mais básico de tomada de consciência, o compreender está atrasado em relação à ação, sendo que, nos níveis superiores, é a conceituação (compreensão) que orienta as ações.

4.3 METODOLOGIA INTERATIVA E PROBLEMATIZADORA

Piaget foi o primeiro a utilizar o método clínico nos estudos da inteligência, introduzindo-o na psicologia do desenvolvimento inspirada no método de conversação utilizado para entender o pensamento de doentes psiquiátricos. Nessa fase, seu objetivo era conhecer fenômenos que não podiam ser experimentados, tais como o movimento dos astros, a origem dos sonhos, etc.

Por meio do método, procurava ver a autenticidade e a coerência das crenças. E isso era feito pela confrontação verbal dos diferentes raciocínios expressos, no qual o interlocutor procurava ou a redução progressiva de certas representações ou as razões da substituição de um modo de interpretação do real em função de outro. O experimentador deixava-se orientar pelas verbalizações da criança, construindo hipóteses da significação cognitiva dessas verbalizações (INHELDER et al., 1977 apud NEVADO, 1992).

Segundo Nevado, Piaget seguiu seus trabalhos e passou a estudar a existência de uma lógica das ações que estaria implícita no comportamento da criança e anterior a qualquer lógica transmitida pela linguagem. A partir desses estudos, ele reformula a sua metodologia. O método passa por algumas modificações, o diálogo é substituído por observações simples e provocadas pelo observador. O papel do experimentador é o de observar e experimentar, guiado por hipóteses psicogenéticas e pelas respostas das crianças.

Portanto, o método clínico estuda o sujeito individualmente, motivando as intervenções do pesquisador de acordo com a atuação do sujeito, buscando esclarecer qual o sentido que ele está dando ao que lhe foi proposto (DELVAL, 2002).

Segundo Delval (2002, p. 68), “a essência do método consiste na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e da resposta às suas ações ou explicações”, estabelecendo uma interação durante a entrevista. Portanto, a utilização do método clínico não tem uma seqüência fixa de questões, o que o torna bem flexível. O investigador pode modificar o vocabulário no decorrer dos questionamentos, adequando-se aos traços do sujeito que pretende estudar, pois serão as respostas deste que direcionarão o ritmo e a seqüência da entrevista, enquanto o investigador lança novas hipóteses para comprovar e deixar claro o curso do pensamento da criança.

As estratégias de intervenção usadas no PEAD foram pensadas a partir do método Clínico de Piaget.

Segundo Nevado, Carvalho e Bordas (2006),

[...] o modelo metodológico do PEAD é centrado em atividades teórico-práticas sistemáticas, a serem desenvolvidas pelas professoras-alunas a partir de um delineamento inicial definido pelos próprios objetivos da formação. Com isso, espera-se desencadear nos aprendizes um processo de reflexão e tomada de consciência de seu próprio processo de aprendizagem, bem como a construção de conhecimentos referentes aos temas de estudo eleitos.

Nessa metodologia, os docentes e os tutores atuam como possibilitadores da aprendizagem e provocadores de transformações, usando, para tal, duas estratégias interdependentes e complementares:

- a. Estratégias de **problematização e provocação**: o docente e os tutores agem de maneira a chamar as professoras-alunas à reflexão e à crítica sobre as práticas tradicionais, buscando incentivar as “explorações” de idéias, de recursos tecnológicos e de ações práticas desenvolvidas, promovendo reflexões sobre essas ações e pensamentos. Realizam intervenções que contrapõem idéias de diferentes autores com as das próprias professoras-alunas para que aconteça uma análise comparativa entre elas. Em outras intervenções, são solicitadas justificativas para se aferir o grau de coerência das respostas e das idéias apresentadas.
- b. Estratégias de **apoio à reconstrução**: a estratégia de problematização é complementada por uma função de apoio às reconstruções. Se o docente intervém no sentido de problematizar, ele também age no sentido de incentivar e apoiar a aprendizagem, oferecendo informações e sugestões de leituras e bibliografias. Essas intervenções visam apoiar as construções das professoras-alunas, disponibilizando um acervo de informações e materiais diversificados. Considere-se que os docentes assumem uma postura não-diretiva, sendo as idéias apresentadas não como verdades, mas explicitando-se tratar de postura interpretativa do docente frente aos conceitos e idéias.

As intervenções comentadas e exemplificadas acima certamente não esgotam as formas de intervenção usadas no PEAD. Outras formas vão sendo construídas ao decorrer do curso.

5 GERAÇÕES E MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A sala de aula, em que professores e alunos têm hora e local para se encontrarem, vem se alternando com ambientes virtuais, em que os alunos de vários locais se encontram para discutir assuntos com rapidez e qualidade. A EAD, em algumas universidades, tem como um de seus objetivos a introdução de um novo significado ao paradigma educacional vigente, a saber, o da construção do conhecimento, proporcionando uma educação de qualidade a alunos que se encontram em locais diversos.

Segundo Moran (2002), estamos numa fase de transição na educação a distância. Muitas instituições transpõem para o virtual os mesmos materiais do ensino presencial. Há um predomínio da interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação online (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Apesar disso, já é perceptível a passagem dos modelos predominantemente individuais para os grupais nessa modalidade de ensino. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas; mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam formas de interação.

A EaD mediada pela internet pode explorar o potencial da TICs, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. O essencial, entretanto, se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favoreça ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede (LEVY, 1999, p. 158). Nesta vertente da EaD, é possível estarmos sempre nos (re)inventando enquanto professores e alunos, e, se desejamos desenvolver uma prática colaborativa e cooperativa, precisamos ter a sensibilidade de ouvir e respeitar o outro por meio do diálogo, e compreender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A internet oportuniza as interações síncronas e assíncronas, constituindo-se em uma excelente alternativa para superar limites de tempo e espaço e viabilizar a construção de comunidades de aprendizagem. E assim, sem os limites espaço-temporais, ampliam-se as possibilidades de aprender e ensinar ao longo da vida.

Jacques Délors afirma que

Não basta que cada qual acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (2001, p. 89-90)

Analisando a trajetória da EaD, nota-se que o objetivo inicial era atingir o maior número de pessoas sem acesso à educação presencial; atualmente, contudo, a EaD busca, além de um acesso fácil à educação, um ressignificar o tempo e o espaço, tornando-os mais flexíveis, e os alunos mais conectados.

5.1 AS GERAÇÕES E OS MODELOS DE EAD

Moore (2008, p. 26) sugere a existência de cinco gerações da EaD, conforme ilustra-se na Figura 1 Gerações de EaD. A essas cinco acrescentamos uma sexta geração, caracterizada pelo uso dos Mundos Virtuais, já em uso em algumas instituições. Esta tecnologia, à qual poucos ainda têm acesso, espera-se que em breve esteja popularizada.

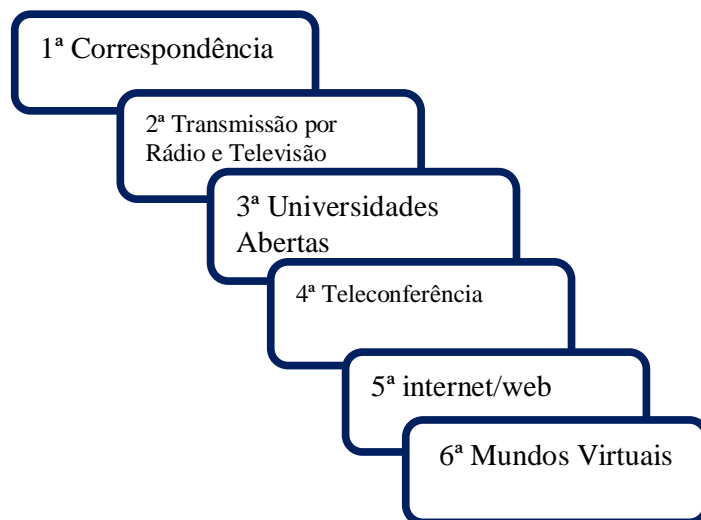


Figura 1 – Gerações da EaD.

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley, 2008, p. 26.

Primeira geração: modelos por correspondência

A Educação a distância começou com a utilização do correio para o envio de textos. Nesses casos, a instituição de ensino preparava o material com o conteúdo a estudar e enviava aos alunos onde quer que eles estejam. Estes deveriam estudar fazer exercícios e devolver à instituição para as devidas correções e esclarecimentos. Ao final do processo, os alunos compareciam a um local indicado pela instituição para fazer os exames finais.

Segundo Moore:

Tendo iniciado no começo da década de 1880, as pessoas que desejassem estudar em casa ou no trabalho poderiam pela primeira vez, obter instruções de um professor a distância. . Isso ocorria por causa da invenção de uma nova tecnologia – serviços postais baratos e confiáveis, resultado em grande parte da expansão das redes ferroviárias. (MOORE, 2007, p. 25)

Alves (2001) salienta que inexistem registros precisos acerca da criação da EaD no Brasil. Tem-se como marco histórico a implantação das "Escolas Internacionais", em 1904, representando organizações norte-americanas. Entretanto, o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, registra na primeira edição da seção de classificados anúncio oferecendo profissionalização por correspondência.

Segundo Moore (2007), o principal objetivo desses primeiros educadores a distância era levar a informação àqueles que moravam longe e que, de outro modo, não poderiam se beneficiar. Isso incluía as mulheres para quem, à época, em muitas instituições, era negada a oportunidade de ir à escola – assim, com a EaD, poderiam estudar em casa.

Segunda geração: modelo multimídia, transmissão por Rádio e Televisão

Iniciada no final da década de 1950 tinha como base os meios áudio e vídeo, que utilizam o rádio ou a televisão como apoio. A comunicação síncrona permitia uma ampla difusão da informação, contatando pessoas em espaços diferentes, mas num mesmo horário. Em algumas instituições, havia uma linha telefônica para a comunicação entre estudantes e professores durante a aula em transmissão ou durante a realização de um programa educacional. Essa geração tem seu desenvolvimento relacionado diretamente às transmissões por radiofrequência. Com o surgimento dos satélites, as regiões geograficamente extensas puderam ser alcançadas pela transmissão e, depois, com o desenvolvimento da telefonia, pelas linhas telefônicas.

Terceira geração: modelo por conferência e as Universidades Abertas

Desenvolvido nas décadas de 1960 e 1970, esse modelo é baseado em texto, áudio e televisão. Tem as características das gerações passadas, podendo ser identificado como multimídia também. A tecnologia impressa ainda ocupa posição de destaque, e as demais são complementares. Em conjunto, a computação foi inserida com os programas de Instrução Orientada por Computador. Surgem, então, as universidades abertas, como a Universidade Aberta do Reino Unido (UA).

Neste modelo enfatiza o uso da videoconferência ou tele aula, na qual os estudantes se reúnem em determinado local para assistir em conjunto à aula previamente gravada por professores. No período acima citado, institucionaliza-se a EaD e criam-se universidades específicas para essa modalidade de educação.

Quarta geração: Teleconferência, modelo de aprendizagem flexível

Estimulada pelo desenvolvimento da internet, a EaD oferece bibliotecas online, banco de dados, instrução orientada por computador, correio eletrônico e outras formas de comunicação. O desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, portanto, facilitou o acesso para o estudante. Surgiram os ambientes virtuais, interativos e amigáveis, permitindo flexibilidade de tempo e espaço na utilização de seus recursos. Começaram a surgir, assim, as Comunidades Virtuais, com cursos e conteúdos acessíveis pela WEB, com a possibilidade de aulas colaborativas e interações síncronas ou assíncronas. Utilizam-se, pois, diversificadas metodologias e tecnologias geradoras e facilitadoras da aprendizagem com a utilização da internet como forma de mediação entre os professores e alunos.

Quinta geração: modelo de aprendizagem flexível inteligente baseada no computador e internet

Essa geração, segundo Taylor (2001), apresenta sistemas de respostas inteligentes. É a reunião de tudo o que a quarta geração proporciona mais a comunicação via computadores, com sistema de respostas automatizado. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por “aprendizagem flexível inteligente”.

Esta geração é a de classes virtuais online com base na internet. Tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela EaD, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 48)

Nesta geração, temos os portais das universidades, com informações para alunos e professores, que incorporam o uso de sistemas de bases de dados inteligentes. Com o uso da internet é possível dispor aos estudantes aulas online a pequeno custo.

Sexta geração: modelo de Mundos Virtuais

Essa última geração, ainda recente, começa a ser citada a partir do estudo dos Mundos Virtuais, de programas como o *Second Life*¹² e outros simuladores de realidade. Segundo Mattar 2008 “Esses ambientes virtuais trazem uma sensação de proximidade que dificilmente é obtida por outros métodos a distância. Além disso, oferecem uma série de ferramentas, como chats de texto, de voz, em grupo, e também permitem que as aulas fiquem mais práticas”.

Temos a tecnologia, os recursos da *web*, mas ainda, em termos pedagógicos, segundo pesquisas de várias universidades, vivemos na segunda geração: o foco da educação está em programas coloridos e interativos que chamam a atenção dos alunos, mas que trabalham com ensino de massa, em vez da aprendizagem.

5.2 DISTÂNCIA E DIALOGIA

Segundo estudos de Moore (2007), a educação a distância não é apenas uma separação entre professores e alunos em lugares diferentes, mas um conceito pedagógico que tem como foco as relações entre professores e alunos distanciados no espaço e tempo. Com essa separação, existe um espaço psicológico e comunicacional a ser superado, chamado pelo autor de *distância transacional*. A distância transacional é dividida em diálogo e estrutura, sendo que o aluno recorrerá ao professor, caso necessite, mas deverá trabalhar de forma autônoma para chegar a um nível de maturação.

¹² O Second Life, ou simplesmente SL, cuja tradução para a língua portuguesa é "segunda vida", é um metaverso (universo virtual) no qual os usuários cadastrados podem participar criando avatares (representações visuais de usuários ou "residentes"), construindo objetos e interagindo com outros "residentes" do mundo 3D. <<http://www.sleducacao.com.br/secondlife.php>> acessado em 20. nov. 2008.

O termo diálogo é usado para descrever uma interação ou uma série de interações, tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem a finalidade, é construtivo e é valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outros participantes. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 241)

A estrutura é a medida da resposta de um programa às necessidades particulares do aluno, ou seja, a estrutura são os elementos para a elaboração do curso tais como objetivos conteúdos e realização de um curso experimental para fazer testes com o material, para ver quanto tempo cada aluno vai levar para realizar cada conteúdo e se este está de acordo com os objetivos do curso. Moore considera que a autonomia surge como consequência do processo de maturação do aluno – e os programas de EAD, devido à sua estrutura, requerem necessariamente alunos com comportamento autônomo para os concluírem com sucesso.

Assim como o diálogo, a estrutura é afetada pelas características dos professores, dos alunos, tutores e da instituição que promove o curso. Um curso com uma estrutura flexível, com arquiteturas abertas permite discussão, flexibilidade e mudanças nos materiais desenvolvidos. Tal flexibilidade possibilita, assim, a promoção do diálogo e de respostas do professor às perguntas de seus alunos. Essas respostas podem ser via e-mail, *chat*, lista de discussão. Nesse caso, a distância transacional é mínima, pois há uma interação por parte dos professores, tutores e alunos.

Já em cursos que apresentam uma estrutura fechada ou que são extremamente estruturados, o seu conteúdo, todas as suas atividades, o tempo de duração e os modos de avaliação são predeterminados. Seus módulos são prontos e fechados, sendo usados em várias edições do mesmo curso. O diálogo é restrito e os docentes procuram antecipar todas as possíveis dificuldades dos alunos, colocando respostas prontas nos materiais didáticos ou nas apostilas, recursos ainda muito usados na maioria dos cursos a distância.

Quanto à dialogia, é praticamente nula; a distância transacional entre professores e alunos, portanto, é significativa. Quanto maior a distância transacional, mais o aluno terá de exercer sua autonomia e um papel ativo, sendo responsável pelas decisões acerca das estratégias de estudo que lhe serão mais adequadas para a apropriação do conhecimento desejado. Assim, para se definir a estrutura ideal de um curso e uma distância transacional adequada, é fundamental conhecer-se bem seu público-alvo. O que podemos ver, nesses cursos, é um alto índice de evasão, pois o aluno acaba se sentindo solitário, abandonando.

Palloff e Pratt verificaram que uma das maiores críticas aos cursos virtuais é justamente a ausência de interação. Para os autores, a função mais importante do professor no ambiente de aprendizagem online é a de incentivar a interação. “Quando o sentimento de

comunidade é forte e a interação alta, os alunos e professores comentam que realmente gostam de estar online, a fim de verificar o que há de novo e quais as atividades a serem realizadas” (2004).

O estudo de Moore indica que alunos autônomos podem adaptar-se melhor em cursos com menos diálogo e com uma estrutura rígida, enquanto os alunos mais dependentes preferem cursos com mais diálogo e uma estrutura aberta, em que tenha vínculo e interação com professores e tutores. Assim, o aluno autônomo é independente e consegue acessar os conteúdos do curso e realizar as atividades de maneira direta, sem a ajuda de uma mediação entre aluno e conteúdos.

O autor refere-se à autonomia como uma componente natural em alunos adultos; nem todos, no entanto, estão preparados para essa aprendizagem, pois durante os anos da vida escolar a grande maioria é “treinada” para fazer o que o professor pede, centrando neste o domínio do saber.

A autonomia é construída, então, sobre condições objetivas (contexto, conjuntura, relações sociais, culturais e de poder, condições de vida e de trabalho) e subjetivas (estado físico e psicológico, história de vida, formação, interesses, desejos, motivações, hábitos), na organização da vida (profissional e acadêmica), na disciplina e na constante auto-avaliação da caminhada. Daí a importância do desenvolvimento de capacidades que apoiem essa construção e de método de estudo. (PRETI, 2005, p. 119)

Os alunos raramente são desafiados a ser pró-ativos ou a construir sua aprendizagem de modo autônomo, por meio de erros e acertos.

Pensado nesta mudança de concepção surge, um tipo de conhecimento, que leva em conta uma nova relação professor/aluno: o “Conhecimento enformado”. O conhecimento enformado¹³ difere do conhecimento tradicional. Lidar com esse conhecimento exige uma nova postura de professores e alunos, que passam a buscar um novo conhecimento no ambiente informatizado de aprendizagem, que oferece uma quantidade imensa e informações. O conhecimento se estabelece com um significado e em uma dinâmica não convencionais: o aluno precisa saber buscar e gerenciar esse conhecimento, que está disponível na rede.

Este termo “conhecimento enformado” foi usado na pesquisa de Nina Degele (2000), citada por Peters (2003). Ela fez várias análises do efeito da informatização e do conhecimento na sociedade. A autora descreve o nascimento de um novo tipo de

¹³ Segundo Peters, esse conhecimento enformado é diferente do conhecimento clássico porque “não é apresentado direta ou indiretamente por pessoas, mas é filtrado ou ‘gerado’ por estudante a partir de diferentes unidades de informação; é desmembrado em partes e porções; exige pensar em dados e configurações de dados”. Para o autor, esse novo tipo de saber pede “um conhecimento organizador e regulador (metaconhecimento) e pode ser representado por várias formas” (Idem, 2001, p. 354).

conhecimento, que exige mudanças na maneira de ver e pensar a educação. Seria um “re-desenvolvimento de nosso conhecimento”.

Esta nova maneira de tratar o conhecimento está cada vez mais presente no campo da educação, pois não podemos continuar trabalhando com educação continuada apenas com “cursos” e “palestras” presenciais, na qual o professor “ensina” seus alunos. O aluno precisa saber buscar e gerenciar as informações e assim aprender por diferentes meios, como livros, sites, aulas online, onde exista troca entre os participantes, enfim explorar todos os recursos que estão ao nosso alcance.

O ensino e a aprendizagem nos ambientes informatizados de educação em rede começam, para os despreparados, como uma experiência surpreendente e, para alguns, até perturbadora: salas de aprendizagem enclausuradas por portas e paredes, com as quais estávamos familiarizados desde sempre, não mais existem. Os olhos dos alunos agora se concentram na tela de seus PCs (PETERS, 2004, p. 128).

Segundo Moore (2007), o estudo sobre construtivismo tem ajudado professores tradicionais a descobrirem que existe algo mais no ensino e na aprendizagem que acontece no “campus”, que os alunos podem acessar ambientes e aprender interagindo em casa ou no trabalho por meio das tecnologias. E um dos grandes desafios é selecionar as informações e transformá-las em conhecimento.

Na prática, conforme Peters (2004), essa mudança tem muitas conseqüências para professores, alunos e tutores que se defrontam com essa abundância de informações. Necessitam, pois, se apropriar desses novos conhecimentos com uma nova maneira de aprender.

Lea Fagundes (2006)¹⁴ diz que esse tipo de aprendizado provoca instabilidade e muitas incertezas. O professor precisa, portanto, saber lidar com as incertezas, sendo um formulador de dúvidas junto a seus alunos. Porém, essa nova função traz desafios, uma vez que o professor precisa tornar-se um orientador problematizador das informações disponíveis na rede e, sobretudo, na busca de novas respostas. As novas relações necessitam se constituir em respeito mútuo e reciprocidades suficientes, que garantam a cooperação e a solidariedade na escolha dos assuntos e nas decisões do modo de estudá-los, para que se criem novas informações a partir do entendimento das anteriores.

¹⁴ Fonte: Disponível em:

<http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Entrevista_da_Prof%C2%AA_L%C3%A9a_Fagundes:_%22O_professor_d_eve_tornar-se_um_construtor_de_inova%C3%A7%C3%B5es%22>Acessado em.25/10/2008

Esses autores têm em comum essa visão de transformação a partir do uso das tecnologias, de que está se formando um novo professor e, por conseguinte, um novo aluno, só que precisamos estar abertos para tais mudanças. Nesse tipo de aprendizado, não podemos conceber aquele professor que “ensina” o conteúdo para seus alunos com o mesmo material que vai sendo utilizado ano a ano. Mudam os alunos, mas o material, “os exercícios” e as “provas” continuam as mesmas.

O conceito de ambiente de aprendizagem foi criado com base na mudança de paradigma educacional de instrução com uma finalidade voltada para metas, de bases empíricas, para aprendizagem construtivista. Os estudantes não são mais vistos como objetos, mas sim como sujeitos do processo de aprendizagem. Sua aprendizagem não consiste mais em receber e processar o conhecimento oferecido, mas em debater ativamente com um objeto de aprendizagem que eles mesmos selecionaram em um contexto que é definido a partir da interação simultânea com outros estudantes e no qual eles mesmos desenvolvem ou alteram estruturas cognitivas individuais. (PETERS, 2004, p. 133)

Belloni (2001) diz que é tudo muito novo, demanda novas concepções metodológicas muito diferentes das metodologias tradicionais, nas quais o educador é o centralizador da aprendizagem, baseado num discurso científico linear. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para o sucesso do uso das TICs na Educação a Distância. O educar precisa dar condições para que esse aluno possa buscar conhecimento, desafiando e criando situações que o desequilibrem.

Fagundes (1999), destaca que, no contexto atual da EaD, o educador não deve pensar apenas na área cognitiva em um ambiente de aprendizagem construtivista. É preciso ativar mais do que o intelecto. Ao educador cabe a função de ativação da aprendizagem; ele deve trabalhar consigo mesmo a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar, bem como desenvolver um clima de respeito e de auto-respeito.

6 A FUNÇÃO DO TUTOR EM ALGUNS CURSOS NO BRASIL

A função do tutor, nesse contexto, não tem uma conceituação muito clara no segmento EaD, variando de uma instituição a outra. Nos sites de cursos a distância, não está claramente indicada a presença de tutores, tampouco sua qualificação profissional ou acadêmica, suas atribuições nas atividades previstas para o curso ou sua forma de atuação. Usualmente, os sites das instituições de EaD fazem referência aos coordenadores e aos responsáveis pelo material a ser fornecido ao aluno; em relação ao tutor com quem normalmente o aluno mantém um contato importante ao longo do curso, no entanto, a menção é muito superficial. Subentende-se, pois, que se trata de uma pessoa de apoio.

Aretio (2001) apresenta três funções para o tutor: a função orientadora, mais centrada na área afetiva; a função acadêmica, mais relacionada ao aspecto cognitivo; e a função institucional, que diz respeito ao relacionamento entre aluno e instituição e ao caráter burocrático desse processo. A função afetiva é muito importante na sistemática do EaD, pois os alunos criam vínculos com os tutores. Deve-se ressaltar que a prática dos tutores é uma intersecção de diferentes contextos, regida por regulações organizacionais, fatos que influenciam na autonomia desses profissionais. Além disso, essa leitura do papel educativo do tutor requer, tal como aos docentes, uma mudança cultural (NÓVOA, 1999). E, para essa mudança, é necessária uma reformulação de paradigma de todos os sujeitos envolvidos no processo: tutores, professores, alunos e coordenação.

Em diferentes instituições, o tutor é chamado de professor-orientador, tutor-orientador acadêmico, monitor etc. O que nos parece clara é a sua participação no processo de apoiar a aprendizagem: ele é o profissional que entra em contato direto com o aluno por intermédio das ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem ou, em alguns casos, de forma presencial. Durante o curso inteiro, ele vai interagindo com o aluno, tirando dúvidas, seja comentando os trabalhos nos *webfólios*, seja estimulando a participação em fóruns.

Podemos mencionar também a existência do monitor, que em algumas faculdades atua da mesma forma como atua no presencial, ou seja, exercida por um aluno que já cursou determinada disciplina e auxilia o professor no seu trabalho. Em minhas pesquisas, verifiquei que muitas vezes o monitor não é remunerado. Ele recebe créditos ou isenção nas taxas de matrícula como forma indireta de remuneração. Como em EaD a maior parte das comunicações ocorre por meio de sistemas de correio eletrônico e/ou de listas, o monitor tem também a função de "filtrar", dentre as mensagens recebidas, aquelas de natureza estrita ao

tema do curso ou disciplina e as de natureza mais técnica. A partir dessa seleção, ele responde às que forem de sua competência e conhecimento, e encaminha ao professor as mensagens vinculadas ao conteúdo.

Na UFMT, o Orientador Acadêmico é um professor assim como na UCS, que optou por usar essa mesma nomenclatura. Schana Castilho, em sua dissertação sobre o “Papel do Orientador Acadêmico” (2006), relata que a nomenclatura ‘Orientador Acadêmico’ foi escolhida na UCS em vez de tutor, uma vez que ‘tutor’, como papel histórico, seria alguém que acompanha que conduz; o Orientador Acadêmico, por sua vez, é um profissional da Educação que tem condições de contribuir para a mudança no processo educativo. Durante o desenvolvimento do curso, o Orientador Acadêmico tem a responsabilidade de acompanhar o percurso de cada um de seus alunos, preocupando-se com os estudos, as dificuldades apresentadas, o relacionamento com colegas e com o grupo. Além disso, tem o papel de estimular, motivar e contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos sob sua tutoria.

No PEAD, a nomenclatura escolhida foi “Tutor”, pensando-se não como aquele que acompanha, que guia, mas como aquele que levam o aluno a questionar, a pensar e a trabalhar de forma autônoma.

Na educação a distância, a comunicação professor-aluno/tutor é de suma importância. Eles estão fisicamente distantes, porém podem estar permanentemente em contato, para que as dúvidas e dificuldades sejam esclarecidas. Assim, o número de alunos em relação aos tutores não pode ser muito grande para um atendimento de qualidade.

A seguir, apresentamos o perfil de alguns cursos de Pedagogia a Distância, desenvolvidos por importantes universidades brasileiras:

INSTITUIÇÃO	UFRGS	UCS	UNB	UCB	UDESC
Curso	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
Pré-requisito	Comprovante de que integram o quadro docente de uma das redes de ensino (municipal, estadual, particular) e que concluiu o ensino médio.	Comprovante de que integram o quadro docente de uma das redes de ensino (municipal, estadual, comunitária ou particular) ou de que concluiu o ensino médio, com formação para o magistério (Curso Normal ou equivalente).	-----	É pré-requisito ao curso ter conhecimentos em informática, visto que a prova para ingresso é feita no computador.	-----
Formação dos tutores	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Nº de horas de formação	Continuada	Continuada	Curso de formação de 1 mês: 4 dias presenciais e o resto no ambiente virtual.	-----	-----
Qual a formação acadêmica do tutor?	Graduando, Mestrando, Mestres e Doutorandos	Graduando, Mestrando, Mestres e Doutorandos	Professores com licenciatura em nível superior e experiência didática pedagógica, informática e internet	Professores – alguns com mestrado e outros com doutorado.	Professores com licenciatura em nível superior e experiência didática, pedagógica, em informática e internet.
Tutores do Polo (tem Polo)	Sim, quatro.	Sim, um orientador acadêmico.	Sim, um professor.	Sim, um professor.	um professor tutor.
INSTITUIÇÃO	UFRGS	UCS	UNB	UCB	UDESC
Quantos polos?	Cinco polos	11 polos	Sete polos	27 polos no Brasil, quatro no Japão e três em Angola	-----
Tutores da Sede	34	-----	-----	-----	-----
Outro tipo de nomenclatura	Tutores	Orientador acadêmico	Tutor	Professor especialista que é responsável pela produção de materiais. E o professor tutor.	Professor especialista e professor tutor.

Quantos professores trabalham no curso?	Dois coordenadores por polo que trabalham com o Seminário Integrador e um responsável por interdisciplina do semestre para cada polo.	Professor especialista que é responsável pela produção de materiais. E professores que fazem a orientação acadêmica.	Professor especialista que é responsável pela produção de materiais. E o professor tutor.	-----	-----
Quais as atividades dos professores?	Preparar os materiais, interagir nos ambientes, ministrar as aulas presenciais, mapear atividade dos tutores, acompanhar o processo de construção do aluno.	Professores altamente qualificados, disponíveis para o planejamento do curso e para a concepção do material didático e acompanhamento do seu uso.	O professor é o tutor com 20 horas semanais, 12 horas em atendimento online e 8 horas em estudos e reuniões.	-----	Professor especialista, responsável pela produção de materiais, e o professor tutor.
Quantos alunos o tutor do polo atende?	80, sendo 20/tutor	Em média 25/40 alunos	30 alunos por turma para cada tutor	Em média 30 alunos	Em média 30 alunos
Quantos alunos por polo?	80	25/ 40	30	30	30
Quais as ferramentas usadas para interação?	Chat, MSN, skype, sala de bate papo, videoconferência, e-mail	E-mail, fórum, mídia impressa, CD-ROM, chat	E-mail, videoconferência, CD-ROM, vídeo, mídia impressa, fóruns e chats	E-mail, videoconferência, CD-ROM, vídeo, mídia impressa, fóruns e chats	E-mail, videoconferência, CD-ROM, vídeo, mídia impressa, fóruns e chats

Continuação...

INSTITUIÇÃO	UFRGS	UCS	UNB	UCB	UDESC
Existem reuniões sistemáticas com a equipe	Sim, semanalmente com os tutores e os professores dos eixos. E quinzenalmente com todo o grupo	Reuniões mensais com orientadores e coordenação do curso.	Sim, 8 horas semanais de reuniões.	-----	-----
Quais as atividades que são feitas presencialmente	Aulas presenciais, nas quais os professores das interdisciplinas vão aos polos quinzenalmente para debates, apresentação dos conteúdos. E para as avaliações feitas em forma de memoriais descritivos, nos quais o aluno relaciona os conteúdos do semestre com a sua prática.	Concentração das atividades presenciais em cinco a seis fins de semana por semestre.	Aulas presenciais	Além do treinamento no ambiente, de presença obrigatória, ao longo do semestre são realizados três encontros presenciais obrigatórios, cujo planejamento tem como referência os conteúdos da disciplina. Esses encontros objetivam a interação direta entre os alunos e entre esses e o professor; a discussão de temas propostos; a ampliação e a interação dos conhecimentos adquiridos; a avaliação presencial da aprendizagem.	Encontros presenciais semanalmente nos Núcleos de Formação, com a presença de um tutor.

Continuação...

INSTITUIÇÃO	UFRGS	UCS	UNB	UCB	UDESC
Quais as atividades desenvolvidas pelos tutores da sede	Ele deve facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas. Ele atenderá os alunos virtualmente, na realização das atividades, comentando os diários de bordo e os webfólios, dando suporte pedagógico e tecnológico para a realização das atividades, realizando planilhas de acompanhamento, que são passadas a toda a equipe envolvida na interdisciplina.	Não há distinção de sede e polo. Os tutores mantêm estreita correspondência com os grupos que supervisionam, estimulando a aprendizagem e mediando a relação entre alunos e professores - O tutor terá apoio dos tutores presenciais alocados nos polos das áreas de abrangência de sua turma.	Não há distinção de sede e polo. Os tutores mantêm estreita correspondência com os grupos que supervisionam, estimulando a aprendizagem e mediando a relação entre alunos e professores-. O tutor terá apoio dos tutores presenciais alocados nos polos das áreas de abrangência de sua turma.	Virtualmente, cada disciplina será acompanhada por um professor-tutor, que, por meio de e-mail, fórum de discussão e outras ferramentas de interação disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, fará o acompanhamento sistemático dos alunos, esclarecerá dúvidas e criará as condições para aprofundar e discutir os conteúdos.	O professor-tutor elabora, ao final de cada Caderno Pedagógico, um relatório que é encaminhado ao CEAD. Nesse relatório constam a nota do trabalho e a nota do tutor, sendo este resultado da avaliação da participação do estudante nos encontros presenciais, a utilização do material auto-instrucional, a aquisição de habilidades e a auto-avaliação.
Quais as atividades desenvolvidas pelos tutores do polo	Sua função geral é proporcionar motivação, <i>feedback</i> , diálogo, orientação personalizada e orientação coletiva em atividades presenciais e coletivas, bem como estabelecer vínculos com cada estudante.	Os polos dispõem de infra-estrutura para o desenvolvimento de atividades presenciais e para a orientação das atividades a distância. Contam com um orientador acadêmico (tutor) para cada 25-40 alunos, conforme projeto pedagógico do curso.	O tutor tem um papel semelhante ao do monitor de disciplina presencial. Apenas recebe uma denominação diferenciada por trabalhar em um ambiente de ensino-aprendizagem a distância.	-----	-----

Continuação...

INSTITUIÇÃO	UFRGS	UCS	UNB	UCB	UDESC
Metodologia	Os pressupostos teóricos que sustentam a metodologia pedagógica do curso estão alicerçados na autonomia, na relação prática pedagógica na pesquisa e na articulação dos componentes curriculares, que são peças dinâmicas e sistematicamente relacionadas. A partir desse entendimento, prioriza-se uma metodologia pedagógica que procura atender ao compartilhamento das interdisciplinas, enfatizando o trânsito constante entre teoria e prática.	O curso está organizado por módulos. Cada módulo reúne um conjunto de conhecimentos, organizados independentemente das tradicionais disciplinas, estruturados entrelaçando a teoria com a prática e apoiados na metodologia de resolução de problemas.	A metodologia modular garante autonomia e articulação do conhecimento, cria possibilidades futuras de continuidade da formação (flexibilidade). Utilizam-se mídias diversas, que podem ser operadas individualmente ou de forma integrada, dependendo das necessidades do público-alvo.	As ações pedagógicas realizadas pela Universidade Católica de Brasília Virtual estão centradas no estudante e nos processos de interação que serão estabelecidos a partir de uma tutoria ativa, de um material didático bem estruturado e hipertextual, de um ambiente virtual de aprendizagem – com ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas – e de atividades e serviços que possam apoiar a aprendizagem.	O curso é dividido em Núcleo de Conteúdos Básicos (2.040 horas) com três eixos: Contexto histórico e sociocultural (660 horas), Contexto da educação básica (885 horas), Contexto do exercício profissional (495 horas).
Como é dado o apoio tecnológico	Pelos tutores do polo presencialmente e a distância pelos da sede, que mantêm plantões online para atender 40 alunos cada.	Pelos orientadores acadêmicos.	Pelos tutores.	As dúvidas tecnológicas são resolvidas por profissionais da área de informática.	Os alunos recebem um tutorial explicando como utilizar cada ferramenta. http://www.virtual.udesc.br/tutoria/peddisciplinas/tutorial_ambiente.pdf

Continuação...

INSTITUIÇÃO	UFRGS	UCS	UNB	UCB	UDESC
Como é feito o apoio pedagógico	Pelos professores e pelos tutores nos fóruns, nos comentários nos webfólios, por e-mail, skype e nas aulas presenciais.	Pelos tutores respondendo perguntas, comentando os trabalhos e pela participação em fóruns.	Pela comunicação entre alunos e professores, mediada por documentos impressos ou alguma outra forma de tecnologia – fitas de áudio e vídeo; CD-ROM; TV ou rádio; computador; internet.	Cada unidade de estudo possui uma sala de aula. Nela, o aluno encontrará o conteúdo (livro digital da disciplina), o cronograma de estudo e as ferramentas que serão utilizadas na interação com o grupo e com o professor-tutor.	Pelo setor de Tutoria Virtual, que é um site em que o aluno tira suas dúvidas por meio de perguntas online.
Quais outros materiais utilizados	Livros e filmes que ficam disponíveis na biblioteca do polo e materiais online feitos especialmente pelos professores para o curso, discutidos e preparados de acordo com a temática das interdisciplinas.	Laboratórios e biblioteca com títulos da bibliografia indicada pelos cursos na modalidade de educação a distância.	Os materiais são adequados às características da EaD. Conteúdos construídos com rigor acadêmico por especialistas nas temáticas abordadas nos cursos. Abordagem crítica dos conteúdos por meio de reflexão realizada entre sujeitos participantes dos cursos.	Os principais recursos didáticos são os cadernos pedagógicos e os guias de estudo, entregues diretamente aos alunos nos encontros presenciais ou enviados pelo correio.	Caderno Pedagógico. Os estudantes desenvolvem um trabalho, individualmente ou em pequenos grupos.

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia a Distância.

Como observamos no Quadro 1, cada instituição, conforme o curso e de acordo com a sua demanda e com a sua proposta pedagógica, define suas estratégias. Alguns cursos utilizam material impresso, como apostilas, por meio das quais o aluno tem o mesmo modelo da aula presencial, porém a distância. Um docente especialista ou de conteúdo faz os materiais por blocos fechados, com exercícios programados, que são utilizados em diversos cursos, desconsiderando o fato de que nem todos os alunos são iguais em todos os semestres. Os tutores apóiam as atividades, ficando encarregados de controlar os prazos e corrigir as atividades previstas.

Observa-se que, nos cursos em EaD que pertencem a universidades federais, estaduais ou a outras já tradicionais pelos seus cursos presenciais, a escolha do tutor segue os moldes de escolha dos professores dos cursos presenciais, por meio de edital. No caso de cursos EaD de instituições como UCB, UnB, UFMT, exige-se pós-graduação (mestrado ou especialização) na área pretendida, isto é, o tutor é também um especialista na área em que vai atuar.

Durante o trabalho junto aos alunos, os tutores são apoiados pelos docentes responsáveis pelas interdisciplinas, participando de reuniões e avaliações periódicas da coordenação do curso.

Nos últimos cinco anos, foram produzidos no Brasil dois textos oficiais que postulam o Referencial de Qualidade em EaD. O primeiro deles, em 2003 que contém critérios sobre uma educação ainda pouco regulamentada. O segundo em 2007, com uma política pública mais clara para EaD e com a renovação da legislação vigente das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 –, foi composta uma comissão de especialistas para sugerir mudanças no documento. No entanto, tendo em vista a dinâmica do setor, o novo Referencial de Qualidade em EaD¹⁵ foi lançado em agosto, após consulta pública, com sugestões e críticas – a maioria incorporada, ainda que não tenha força de lei, já norteia proposições de leis e projetos pedagógicos de todo o país. Neste referencial de 2007, entre outros itens, temos algumas definições para as funções dos tutores e da estrutura do polo para atendimento presencial dos alunos.

6.1 OS TUTORES

Os tutores desempenham um papel fundamental nos cursos a distância. Um bom sistema de tutoria deve prever um quadro de tutores presenciais e a distância.

¹⁵ Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília, agosto de 2007. (Anexo G)

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21)

E ainda, para que possa desenvolver sua função significativamente, é imprescindível o domínio do conteúdo, aliado à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e a habilidade com as novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2007, p. 22).

As funções dos tutores presenciais e a distância podem ser entrelaçadas, ou seja, o trabalho em equipe é muito importante para um bom acompanhamento.

6.1.1 Tutores a distância

As instituições de EaD têm de ter, obrigatoriamente, tutores presenciais e a distância, sendo que a tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes. A sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas por meio de *chat*, fórum, telefone, entre outros, de acordo com a proposta do curso. Esse tutor deve também promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar materiais de apoio aos conteúdos trabalhados, além de participar dos processos avaliativos com os professores.

6.1.2 Tutores presenciais

A tutoria presencial atende os alunos nos polos com horários previamente definidos. O tutor deve conhecer os materiais didáticos e os conteúdos específicos, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades e estimular a pesquisa, bem como o uso das tecnologias disponíveis. O tutor presencial deve manter contato constante com a equipe do curso, além de participar das avaliações e encontros presenciais com os professores. Tanto para o tutor da sede quanto para o tutor do polo é imprescindível o domínio do conteúdo aliado à necessidade de dinamismo, visão crítica, capacidade para estimular a busca pelo conhecimento e habilidade com as tecnologias. Para tanto, é fundamental que a instituição desenvolva programas de capacitação dos seus tutores. Essa capacitação deve ter no mínimo três dimensões:

- capacitação no domínio do conteúdo;
- capacitação na tecnologia;
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

É importante disponibilizar um quadro com a relação do número de alunos por tutor, que permita a interação [o controle/o monitoramento dessa relação] no processo de aprendizagem, pois, para haver uma boa interação, o tutor não pode ter um número excessivo de alunos na sua carga horária de trabalho.

6.1.3 Polo de apoio presencial

Neste referencial, segundo a portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Nesses polos são realizadas as aulas presenciais e as atividades de avaliação, além de disponibilizarem uma biblioteca, computadores e um espaço para atividades individuais e em grupo.

A biblioteca do polo deve possuir um acervo atualizado, com ampla bibliografia em diferentes mídias compatíveis com as disciplinas e com os conteúdos trabalhados no curso. Deve dispor de um espaço no qual os alunos possam estudar e realizar atividades de pesquisa. O laboratório deve permitir livre acesso, com internet, para que permita a interação com professores e tutores do curso. O polo, além dessa infra-estrutura, deve contar com uma equipe capacitada para manutenção e conservação dos materiais e equipamentos. E uma equipe composta de no mínimo um coordenador de polo, tutores presenciais e um técnico para o laboratório de informática.

7 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS (PEAD)

7.1 O PEAD E O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA

O PEAD está inserido no **Programa Pró-Licenciatura**, que tem por objetivo a oferta de vagas em cursos de licenciatura, na modalidade a distância, em áreas em que há maior carência de professores graduados para a educação básica. Participam do programa instituições públicas de ensino superior, organizadas em consórcios, que oferecem 46 cursos de licenciatura.

O Pró-licenciatura Fase I, instituído pela Chamada Pública SEED/MEC nº 01/2004, teve início em 2004, e o público-alvo são os alunos egressos do Ensino Médio, aprovados no vestibular realizado pelas IES participantes. O programa tinha como meta a oferta de 18 mil vagas e já conta, atualmente, com cerca de 20.000 alunos matriculados em 160 polos de apoio presencial espalhados por todo o país.

Esta licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, foi especialmente criada por um consórcio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC) para graduar 400 professores que, já estão exercendo, “a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul” (NEVADO; CARVALHO e BORDAS, 2006, p. 4).

7.2 PROCESSO SELETIVO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Em maio de 2006, houve o processo seletivo para ingresso no curso de graduação em licenciatura em pedagogia: anos iniciais do ensino fundamental na modalidade ensino a distância (edital anexo D).

Quando o curso iniciou, denominava-se Curso de Graduação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade a Distância, com oito semestres. Nesse meio tempo, houve modificações na lei.

O Projeto Político Pedagógico do curso (BORDAS; CARVALHO e NEVADO, 2005; NEVADO, 2006) contempla:

A reformulação do curso de Pedagogia emerge da exigência legal de reformulação dos currículos das licenciaturas prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais explicitadas nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 2/2002 -, na regulamentação, no âmbito da FAGED/UFRGS, feita pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), através da Resolução n.º 04/2004 e tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006, as quais determinam o prazo de um ano para adaptação dos currículos atuais.

Em abril de 2007, houve novo processo seletivo (vestibular) para completar as 400 vagas que não haviam sido preenchidas em agosto de 2006. Neste, professoras de educação infantil e EJA, assim como supervisoras e orientadoras, poderiam também participar do curso. Mudou a nomenclatura, passando a se chamar Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura na Modalidade a Distância, com um currículo de nove semestres (edital anexo E).

O currículo novo passa a vigorar a partir do primeiro semestre de 2007. Todos os alunos deverão migrar para o novo currículo a partir do semestre 2007/1.

As professoras-alunas que entraram no segundo vestibular recuperaram uma interdisciplina do eixo nos semestres seguintes. No V eixo, os alunos terminarão de recuperar as cinco interdisciplinas do I eixo.

O Curso de Pedagogia a Distância insere-se nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia afirmam que o curso de Pedagogia deverá capacitar o/a pedagogo/a simultaneamente nas seguintes áreas:

- Docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Gestão Escolar;
- Docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal;
- Docência em Cursos de Educação Profissional para a área de Serviços e Apoio Escolar.

O Projeto Político Pedagógico do Curso (BORDAS; CARVALHO e NEVADO 2005; NEVADO, 2006) organiza-se em função de três pressupostos básicos ou princípios:

- autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;
- articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;

- relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores.

Tais pressupostos estão traduzidos nos seguintes princípios:

- Compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta e conforma as diferenças entre indivíduos e grupos sociais.
- Compromisso com a dimensão pública da educação e da escola como espaço de múltiplas aprendizagens realizadas por distintos sujeitos, respeitada a pluralidade de raça/etnia, gênero e classe, constitutiva de diferentes visões de mundo e responsável pela produção das desigualdades sociais.
- Reconhecimento da especificidade dos conhecimentos produzidos nos diversos campos da ação humana, de suas interfaces e mútuas e múltiplas influências.
- Reconhecimento dos avanços científicos e tecnológicos do mundo atual e de sua crescente influência sobre o mundo da escola e os processos educativos.
- Respeito aos saberes provenientes da experiência de vida e trabalho das professoras-alunas.
- Atualização e ampliação dos saberes que fundamentam e informam as práticas educativas assumidas pelos professores, na perspectiva da estreita relação entre teoria e prática pedagógica.
- Formação profissional orientada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da postura crítico-reflexiva num contexto de participação democrática.

7.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

Um currículo orientado por tais princípios implica pensar a organização do Curso para além da tradicional divisão por disciplinas. A idéia geradora deste currículo é trabalhar de forma interdisciplinar. As Interdisciplinas,¹⁶ como são chamadas no curso, agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada eixo¹⁷. Essa articulação é feita no planejamento dos Enfoques Temáticos, realizado em conjunto pelos professores, na

¹⁶ As Interdisciplinas compreendem a abordagem de um tema amplo, que contém inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos. É, sobretudo, uma área mais ampla ao trazer perspectivas diferenciadas sobre um mesmo tema.

¹⁷ O currículo do curso está organizado em torno de eixos que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre. Os eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminário Integrador.

elaboração do material didático específico, e nos Seminários Integradores, previstos em cada um dos eixos/semestres.

Assim, essa COMGRAD/PEAD procurou construir um currículo que se articula na sua verticalidade (as interdisciplinas de cada etapa seguem princípios e características do eixo) e na horizontalmente, ou seja, os núcleos básicos, de aprofundamento/diversificação de estudos e de estudos integradores estão presentes em todas as etapas, instrumentalizando as alunas para, conforme aponta o artigo 2º das Diretrizes Nacionais, a realização de estudos teórico-práticos, investigativos e reflexivos, bem como para o exercício da docência e dos processos de gestão em suas várias modalidades.

O curso está organizado em nove eixos e apresenta um conjunto de interdisciplinas ou atividades de ensino de caráter obrigatório, obrigatório-alternativas e eletivas, que atendem à carga horária estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

- 2.800 horas dedicadas a atividades formativas: interdisciplinas de caráter teórico-prático, seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental com crianças de 0-10 anos, nas modalidades: 0 a 3 anos, ou 4 a 7 anos, ou 6 a 10 anos, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Conforme Resolução nº 04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sessão realizada em 28/01/2004).

A grade curricular, (Anexo G) organizada em torno dos eixos articuladores, que também dá nome e característica própria ao seminário integrador de cada etapa.

7.4 A EQUIPE DE TRABALHO E SUA DINÂMICA

O público-alvo do curso são 400 professoras-alunas que trabalham na rede municipal e estadual de ensino. Essas professoras estão divididas em cinco polos: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras. Cada polo conta com uma infra-estrutura composta de um laboratório com 20 computadores (em média), uma biblioteca com

exemplares dos livros adotados nas Interdisciplinas, um espaço para atividades coletivas e espaços para as aulas presenciais – além de material de apoio, como filmadora, máquinas digitais, aparelhos de DVD e projetor multimídia.

A intenção é desconstruir os limites rígidos impostos pela concepção física e lógica linear que se têm da escola, da formação e da aprendizagem. Tendo em vista esse ir além da divisão tradicional dos conteúdos em disciplinas isoladas e com conteúdo sequencial, o currículo do curso é organizado em interdisciplinas que visam relacionar o conhecimento teórico e prático ao longo dos semestres (NEVADO; CARVALHO e MENEZES, 2006).

Para a realização do trabalho, a equipe do curso conta com um quadro de cerca de 5 professores por interdisciplina (um professor por interdisciplina/polo – totalizando cerca de 210 docentes ao longo de todo o curso), 35 tutores de sede (que prestam atendimento aos alunos, preferencialmente a distância), 15 tutores de polo (que atendem presencialmente os alunos nos cinco polos), serviço de secretaria e alguns monitores responsáveis pela parte de programação.

Em relação à equipe docente, o curso prevê o compartilhamento de interdisciplinas por professores oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Ainda visando à integração de todos que trabalham durante o semestre, são previstas reuniões presenciais e online de planejamento conjunto de atividades com os professores responsáveis pela integração do eixo/semestre (NEVADO; CARVALHO e BORDAS, 2006).

7.5 ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS ABERTAS

Os materiais são desenvolvidos a partir da concepção de Arquiteturas Pedagógicas Abertas, as quais incentivam a pesquisa e a interação entre os diferentes atores. O deslocamento para o uso intensivo dos materiais interativos na web, em articulação com as outras mudanças propostas no curso, viabiliza a construção de conhecimento em comunidades de aprendizagem.

As arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da conjunção de diferentes componentes: softwares pedagógicos, uso de computadores, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço, pressupostos pedagógicos e curriculares e didáticas específicas. (CARVALHO, NEVADO e MENEZES, 2005).

Dentro dessa idéia de reconstrução da formação de professores proposta pelo PEAD, o tutor vem num processo contínuo de formação. Como um tutor pode orientar os alunos, se ele

mesmo não vivenciar determinadas experiências? A formação do tutor, nesse contexto, implica o seu preparo para viver a experiência de mudanças na educação que ele irá proporcionar aos alunos.

O caráter destas arquiteturas pedagógicas é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ação, interação e metarreflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente sócio-ecológico. Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (CARVALHO; NEVADO e MENEZES, 2005)

O objetivo principal do curso é preparar o professor para a metarreflexão permanente e para a recriação das práticas, ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, eliminam-se as distâncias e o tempo. E o resultado é o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem colaborativa.

Metarreflexão, no escopo do curso, é uma capacidade que se aprende, desenvolve e constrói em ação. A metarreflexão é função que se estabelece no trânsito, na conversação e na permeabilidade entre propor, aplicar, acompanhar, avaliar, reconstruir ou estabelecer o grau otimizado de relevância na prática. Todos esses são elementos do pensamento em ação, do pensamento que se volta sobre o fazer e sobre si, que parte e retorna sobre o sujeito desse processo (NEVADO, 2008).

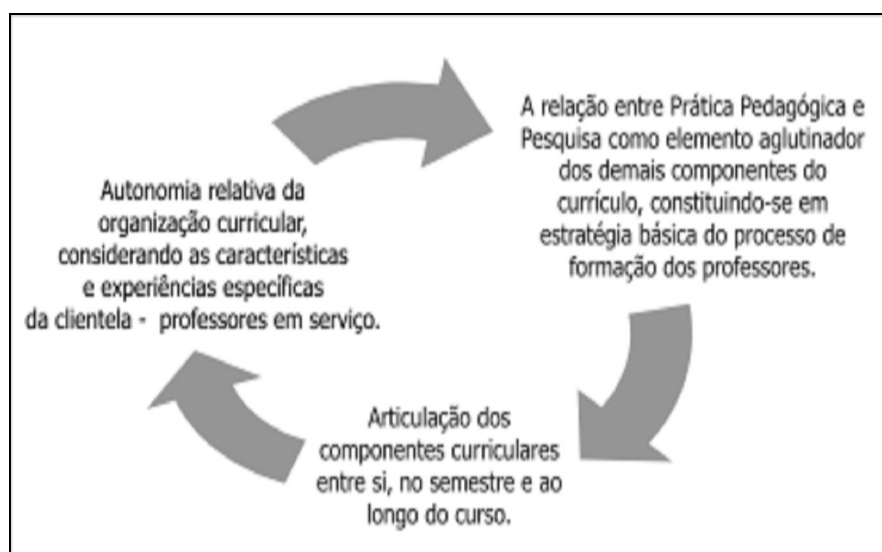


Figura 2 – Dinâmica do PEAD.

Fonte: Nevado; Carvalho e Bordas, 2006, p. 19.

A Figura 2 “Dinâmica do PEAD” mostra o movimento do curso, ao articular as componentes curriculares de forma interdisciplinar. Há uma autonomia na organização dos currículos, levando-se em conta as práticas das professoras-alunas. A pesquisa está presente nas atividades, propiciando uma busca por informações e a construção de conhecimento em lugar da transmissão de conteúdos.

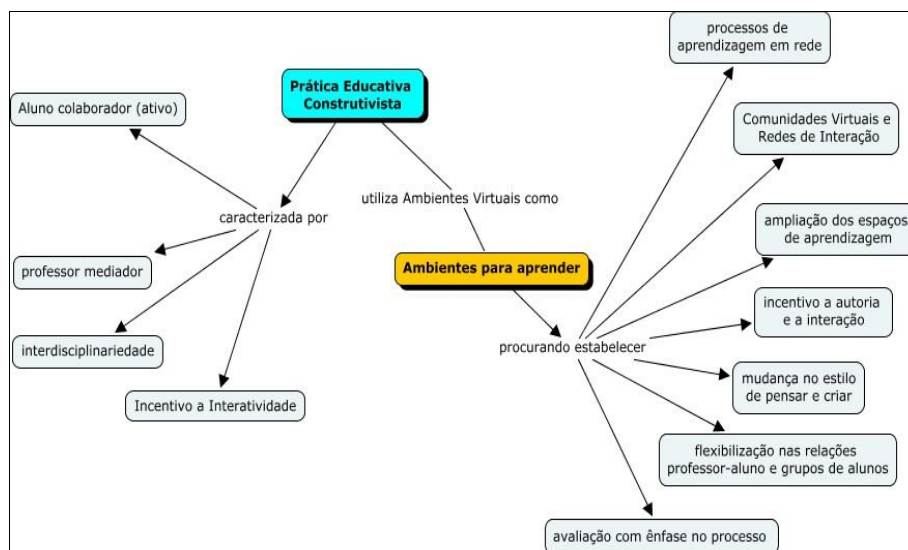


Figura 3 – Mapa conceitual da proposta do curso.

Este mapa foi desenvolvido para exemplificar o tipo de prática que o curso propõe e como podem ser os ambientes para aprender.

7.6 AMBIENTES VIRTUAIS USADOS NO PEAD

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um espaço no qual docentes e professoras-alunas compartilham as tecnologias de informação e comunicação de uma forma mais dinâmica; tais recursos, porém, não devem se sobrepôr à realização das atividades. Esses ambientes são utilizados pelas professoras-alunas do PEAD e pelos tutores para o acompanhamento e também para realizarem as atividades do ESPEAD.

Uso dos espaços virtuais implica a presença e a articulação de uma concepção definida sobre conhecimento e aprendizagem, uma proposta metodológica coerente que concretize essa concepção em propostas de ações e interações.

Segundo Nevado (2007), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs surgiram de uma necessidade de organizar e desenvolver propostas pedagógicas coerentes com os novos paradigmas da educação: a Educação a Distância. Os AVAs são ambientes via web que possibilitam o desenvolvimento de espaços de aprendizagem e de cursos via internet, nos quais se constroem redes cooperativas, proporcionando interações entre educadores e educandos. São conjuntos organizados de recursos, funcionalidades ou ferramentas multimídia.

Segundo Nevado (2007), os AVAs estão quebrando os paradigmas da educação contemporânea. Não residem apenas na disponibilização de suportes tecnológicos potentes, mas em novas formas de conceber e praticar a educação, entendendo que o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de alternativas, do debate, da troca. E esses AVAs elencados, usados no PEAD, como o *Blog* e o *Pbwiki*, propiciam tais interações e debates, além de mobilizarem para a busca de novas ferramentas para se incorporar nos ambientes.

A arquitetura do curso prevê o uso dos ambientes de uma forma aberta e cooperativa, o que, às vezes, a estrutura de um determinado ambiente não permite.

A seguir, apresentam-se as ferramentas utilizadas no curso, sendo que a principal, o ROODA, é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

7.6.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem ROODA

É o ambiente oficial do curso através do qual se efetiva as matrículas de cada semestre do curso, onde são mantidos os *webfólios* das professoras-alunas e através do qual se efetivam as principais notificações aos alunos, usando o e-mail interno.

Esse ambiente tem funcionalidades síncronas e assíncronas que visam facilitar a interação, a comunicação entre os participantes e o uso integrado dos diferentes recursos.

Listamos a seguir as principais ferramentas:

DIÁRIO DE BORDO – Os tutores usam para relatar o trabalho, suas angústias, suas conquistas, enfim, o que consideram importante dividir com os tutores e colegas. Esse material posteriormente é lido e comentado pelos colegas e pela coordenadora dos tutores.

WEBFÓLIO – É uma ferramenta na qual as professoras-alunas postam os arquivos com seus trabalhos, recebem comentários e refazem a atividade, caso necessário, a partir das problematizações dos tutores. Na verdade, é uma ferramenta pedagógica para

acompanhamento das aprendizagens. Favorece a avaliação do processo, proporciona a oportunidade de revelar conhecimentos e capacidades que não são facilmente observáveis por de outros meios de avaliação.

FÓRUM – É usado no PEAD para interação, trocas e discussão de temas lançados nas interdisciplinas. São também abertos fóruns de “dúvidas”, nos quais a professora-aluna escreve a sua dúvida e o tutor ou o professor responde. Assim, o questionamento de um pode ser o de vários, sendo debatido no grupo.

AULAS – As atividades, via de regra, são publicadas nesse espaço às sextas-feiras, para que as professoras-alunas tenham o final de semana para desenvolver as atividades e publicar no seu *webfólio*. Elas são publicadas como arquivo de texto ou com o endereço do *site* da interdisciplina.

BIBLIOTECA – Os textos elaborados pelos professores e outros relevantes, os *links* de *sites* referentes ao que está sendo trabalhado ou outras mídias são publicados na Biblioteca e têm a possibilidade de serem vinculados às aulas ou aos fóruns.

BATE-PAPO – É uma sala virtual usada pelos tutores para atender às professoras-alunas com horários fixos, pré-combinados. Não é uma atividade obrigatória; é um espaço no qual os tutores ficam online para auxiliar as professoras-alunas nas atividades.

A2 – É um comunicador online que permite o diálogo entre duas pessoas que estejam logadas no ROODA.

7.6.2 Blog

O blog se constitui de páginas simples, de fácil de criação e publicação, não sendo necessário conhecimento de programação para criá-los e atualizá-los. Além disso, publicam idéias em tempo real e possibilitam a interação com qualquer pessoa do mundo que esteja conectada, além de ajudar a construir redes sociais e redes de saberes. É uma excelente ferramenta para a publicação de aprendizagens. No início do curso, os tutores e professoras-alunas usavam-no como diário. No decorrer do curso, as professoras-alunas começaram a usar o blog como “Portfólio de Aprendizagens”, no qual relacionam suas práticas com as teorias que estão estudando no curso. Eles colocam marcadores com as interdisciplinas e os colegas, tutores e professores, comentam, criando-se, assim, uma rede de interações.

7.6.3 Bloglines

É um agregador de blogs, de *Pbwikis*, enfim, uma ferramenta *free* que possibilita agregar vários endereços. Como ele mostra as modificações diárias nos ambientes, os tutores usam-no, não necessitando entrar em todos os blogs para ver se houve postagem. Entram e comentam aqueles que foram sinalizados pelo *Bloglines*.

7.6.4 Lista de Discussão

A lista usada é a do servidor da UFRGS, sendo que cada polo tem a sua, pela qual docentes, tutores e professoras-alunas trocam informações. Os tutores enviam e-mails lembrando as datas de postagens, recomendando leituras de artigos interessantes, etc. As professoras-alunas enviam mensagens aos colegas, resolvem problemas, marcam atividades com o grupo. Enfim, a lista é o modo mais fácil e rápido de comunicação entre as equipes dos polos. Usamos a lista para o grupo de tutores e entre os docentes do seminário e de cada eixo temático.

7.6.5 Breeze

É um software usado para vídeo conferência, no qual o PEAD criou salas por polos que todos podem usar, a partir de horário agendado. Normalmente usamos de modo síncrono e não gravamos aulas para depois serem assistidas. Alguns docentes do Seminário Integrador usam o *Breeze* para reuniões semanais com os tutores. Tem sido um diferencial, pois acompanhando essas reuniões, lendo o relatório online que fica da salvo da conversa, podemos notar o crescimento do grupo. As equipes do polo e da sede estão conseguindo criar estratégias em conjunto para melhor atender as professoras-alunas.

7.6.6 Skype

O *Skype* é uma ferramenta que permite fazer chamadas gratuitas pela internet e pode ser usado em qualquer parte do mundo. As professoras-alunas do curso usam significativamente esse recurso. Ele tem microfone e *webcam* embutida, é gratuito e de fácil acesso. Os tutores interagem com as professoras-alunas de forma síncrona com horário previamente marcado com os tutores e docentes.

7.6.7 MSN Messenger

É um programa das mensagens instantâneas criado pela Microsoft. O programa permite que um usuário da internet converse com outro que esteja conectado e tenha o mesmo programa em tempo real. A partir de pessoas adicionadas, ele cria uma lista de “amigos virtuais”, que podem colocar fotos, enviar arquivos e sinalizar quando eles entram ou saem da internet. O *MSN* é muito utilizado pelas professoras-alunas e pelos tutores pela sua facilidade. Podemos também colocar uma *webcam* e ver a pessoa com quem estamos conversando.

7.6.8 Pwiki

É um ambiente usado para várias atividades no PEAD, devido à facilidade de acesso e operação, além do fato de as atividades ficarem interligadas. O ambiente é *free* e pode ser usado pelas professoras-alunas com seus alunos nas escolas em que trabalham. Ele permite que os documentos sejam editados de uma maneira coletiva com muita facilidade e não necessita de um servidor próprio para a publicação. As publicações, assim, podem ser adicionadas por vários usuários e atualizadas a todo o momento. Desse modo, é possível complementar idéias e inserir novas informações; o resultado dessa colaboração é o conteúdo de um *Pwiki* se atualizar graças à coletividade. Usamos o *Pwiki* como página dos polos na qual professores e tutores publicam avisos e atividades.

7.6.9 Webnote

Ferramenta colaborativa que permite fazer notas no computador e compartilhá-las. Funciona como mural de recados que podem ser postados/editados por qualquer pessoa que tenha acesso ao endereço. Ele lembra aqueles blocos de papel coloridos para anotações. Podemos também adicionar imagens nos recados a partir do código HTML.

7.6.10 Bubbleshare

É uma ferramenta de armazenamento de fotos que pode ser colocada em *Blog*, *Pwiki* e *sites*. Temos a opção de colocar balões, legendas e gravar em áudio a narração de cada foto.

7.6.11 Youtube

O *Youtube* é um site de compartilhamento de vídeos na internet em que podemos, após efetuar um cadastro, compartilhar vídeos para que qualquer pessoa no mundo possa assistir. Usamos no PEAD para publicar e para assistir a vídeos que estejam relacionados com os assuntos trabalhados.

7.6.12 Slide.com

É outra ferramenta que possibilita gerar *slides* com as fotos digitais ou imagens, e colocá-los no *Blog*, *Pbwiki* ou *site*. Para criar o *slide*, basta fazer o cadastro no *site* e fazer o *upload*. Existem diversos efeitos, sons e configurações disponíveis. É gerada automaticamente uma página que mostra os *slides* já produzidos e os códigos para publicação.

7.6.13 Sistema Gestor de Questionário SGQ

É um sistema de questionário online adaptado para o PEAD pelo Prof.Dr. Crediné Silva de Menezes utilizado em diversas situações de coleta de dados para o curso.

8 TUTORES DO PEAD

No PEAD os tutores estão organizados em duas grandes categorias, os tutores de Polo e os tutores de Sede. Em cada polo estão alocados três tutores, totalizando quinze tutores. Os tutores de sede também se organizam por polo, cada grupo de oito tutores atende as professoras-alunas de um polo, no desenvolvimento das atividades das interdisciplinas. São ao todo 40 tutores de Sede. Eventualmente, em situações específicas são agregados tutores de interdisciplinas específicas, como já ocorreu no caso da interdisciplina “Representação do Mundo pela Matemática”.

8.1 FUNÇÃO DOS TUTORES

Segundo o projeto pedagógico do curso e o edital (Anexo E), as funções destinadas aos tutores são as listadas nos Quadros 1 e 2 a seguir apresentados.

ACOMPANHAMENTO	FUNÇÃO
<p>TUTOR NO POLO</p> <p>O tutor não tem, necessariamente, formação específica em qualquer área das Interdisciplinas. Sua função geral é proporcionar motivação, <i>feedback</i>, diálogo, orientação personalizada e orientação coletiva em atividades presenciais e coletivas, bem como estabelecer vínculos com cada estudante.</p>	<p>Função pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso. • Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante: os interesses, as necessidades e as habilidades. • Analisar sistematicamente o <i>webfólio</i> educacional com vistas à orientação, bem como manter a equipe da interdisciplina informada. • Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado. • Organizar, conduzir e acolher grupos de estudo. • Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse online entre os estudantes. • Desenvolver uma pedagogia da pergunta, com vistas a facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências.
ACOMPANHAMENTO	FUNÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Nº de alunos: 20. • Local de atendimento: Polo. • Tipo de atendimento: 	<p>Função social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar ambiente agradável e acolhedor para a aprendizagem dos alunos. • Atuar como coordenador e incentivador à participação individual e coletiva.

<p>presencial, direto com as professoras-alunas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • CH/semanal: 20 horas. • Turno: manhã, tarde e noite – com plantões no fim de semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar condições para que os alunos estabeleçam parcerias com outros colegas ao sugerir grupos com afinidades temáticas. • Estabelecer e fortalecer vínculos com cada aluno. • Chamar os alunos para estarem presentes no ambiente online. Sob hipótese alguma, permitir que um aluno se ausente por mais de uma semana do ambiente. Demonstrar prontidão para buscar o aluno e acolher sua justificativa, estabelecendo um novo contrato de trabalho. • Zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos. <p>Função organizativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer com cada aluno uma agenda de tempos e realizações. • Zelar pelas regras, procedimentos, normas de acordo com as orientações da equipe e do projeto. • Acompanhar as atividades propostas pela equipe do eixo. • Aplicar atividades definidas por cada Interdisciplina. • Informar aos professores todas as questões pedagógicas referentes a cada aluno como, por exemplo, ausências, afastamentos, dificuldades, alternativas. • Manter contato com a coordenação do eixo e com a coordenação geral. • Manter contato permanente com os Estagiários responsáveis pelas Interdisciplinas. • Manter o diário de bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações (form. online). • Realizar relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade (form. online). <p>Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas.</p>
---	---

Quadro 2 – Tutoria de Apoio Docente – Polo.

ACOMPANHAMENTO	FUNÇÃO
<p>TUTOR NA SEDE</p> <p>O tutor tem formação específica nas Interdisciplinas (área) a que atende. Ele deve acompanhar e facilitar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nº de alunos: 20. <p>Local de atendimento: sede e algumas vezes no presencial acompanhando os professores das Interdisciplinas.</p>	<p>Função pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar sobre as atividades propostas na Interdisciplina. • Trabalhar a partir da pedagogia da pergunta – propor perguntas que ajudem os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns e webfólio educacional. • Realizar intervenções diretas, com a anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas no webfólio educacional. • Dialogar com o tutor do polo sobre a realização das atividades. • Acompanhar o entendimento de cada aluno sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos. • Analisar e sugerir realizações no <i>webfólio</i> educacional a partir das orientações nas Interdisciplinas.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de atendimento: online. • CH/semanal: 20 horas. • Turno: manhãs, tarde e noite, com plantões no fim de semana. 	<p>Função social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos. • Acolher as dúvidas e as sugestões das professoras-alunas. • Aceitar críticas e desenvolvê-las como desafio. • Zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos.
	<p>Função organizativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar constantemente com a equipe do eixo e, em especial, com a equipe da Interdisciplina, pela qual também é responsável. • Informar e solicitar ajuda para questões pedagógicas específicas da Interdisciplina e dos enfoques temáticos. • Realizar relatórios parciais mensais sobre a turma e sua aprendizagem. • Registrar os casos particulares de ausências ou dificuldades nas atividades e no ambiente. • Relatar à equipe do eixo as dificuldades na compreensão dos alunos sob sua responsabilidade. • Manter o diário de bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações.

Quadro 3 – Tutoria de Apoio Docente – Sede.

De início, a idéia era que cada tutor acompanhasse o trabalho de 20 alunos, mas o número de aluno/tutor varia de acordo com o número de interdisciplinas do semestre.

8.2 FORMAÇÃO DOS TUTORES

Na perspectiva de implementação de transformações na formação de tutores, o PEAD propõe estratégias que possibilitam, nas suas articulações, a formação do tutor reflexivo. Essa formação é alicerçada a partir de redes de interação ou comunidades de aprendizagem, tendo como base a interdisciplinaridade e a construção cooperativa do conhecimento, privilegiando uma formação fundamentada na forte interação entre teoria e prática a partir das ações de tutoria.

No caso do tutor, o conhecimento sobre os contextos educacionais assume valor especial, pois deverá atuar numa conjuntura que requer a análise fluida, rica e flexível de cada situação, a partir da perspectiva dos tempos, das oportunidades e dos riscos que se imprimem às condições institucionais da educação a distância. Sua formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais – aspecto que não deveria ser deixado como acaso (LITWIN, 2001, p. 14).

A organização da formação tem como base o quadro-orientador das ações de tutoria no PEAD, respeitando-se às flexibilizações necessárias às mudanças esperadas no contexto de um curso que se fundamenta numa construção coletiva. O currículo é flexível e voltado ao trabalho cooperativo de acordo com as demandas que surgem no percurso. Algumas vezes, a “aula” é uma reunião por polos ou geral, com todos os professores e coordenadores para discutir estratégias para determinadas atividades. Esse espaço é fundamental para as trocas, os estudos teóricos e para a construção de um espaço de tutoria que siga o mesmo princípio do PEAD. Não podemos pensar em mudança pedagógica com as professoras-alunas se não trabalhamos da mesma forma na formação dos tutores que atuam no curso, pois seria uma forte contradição interna.

8.2.1 Organização das Formações

No primeiro semestre de 2006, houve um edital para seleção de candidatos a tutores, e os selecionados participaram da primeira formação com carga horária de 160 horas, privilegiando as dimensões teórico-metodológicas e tecnológicas.

8.2.2 Oficinas Tecnológicas

Essas oficinas privilegiam a apropriação tecnológica, porém, sem que haja uma dissociação entre a aprendizagem tecnológica e a aprendizagem teórico-metodológica. Para operacionalizar essa articulação, as oficinas ocorrem como apoio às atividades previstas para a apropriação teórico-metodológica.

Na primeira formação, os participantes realizaram atividades presenciais e a distância, nas quais se apropriaram de ambientes e ferramentas que seriam usadas no decorrer do curso. A formação dos tutores inicialmente foi desenvolvida no ambiente e-Proinfo¹⁸, no qual as atividades realizadas eram postadas e discutidas. Porém, no início do curso, o e-Proinfo começou a apresentar algumas instabilidades e a coordenação optou por usar o ROODA, que era um ambiente utilizado pelos professores da UFRGS.

Concomitantemente, os tutores realizaram oficinas de forma mais intensificada no ROODA, Blog, Pbwiki e em páginas HTML. O uso dessa diversidade de ambientes acompanha a opção do curso por oferecer também às professoras-alunas do PEAD uma formação em uso das TICs para sua implementação no trabalho pedagógico nos laboratórios das escolas.

- **Blog Colaborativo**

Os tutores criaram um Blog Colaborativo, no qual postavam algumas experiências. Uma mensagem inicial convidava os tutores a participar:

“Através do blog vamos estabelecer um canal de comunicação ativa e cooperativa das tecnologias digitais na construção de um ‘pensamento em rede’. Vamos poder experimentar, interagir, criar dúvidas, buscar certezas e aprender com nossos colegas”.

¹⁸ O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/>>. Acessado em 10setembro de 2008

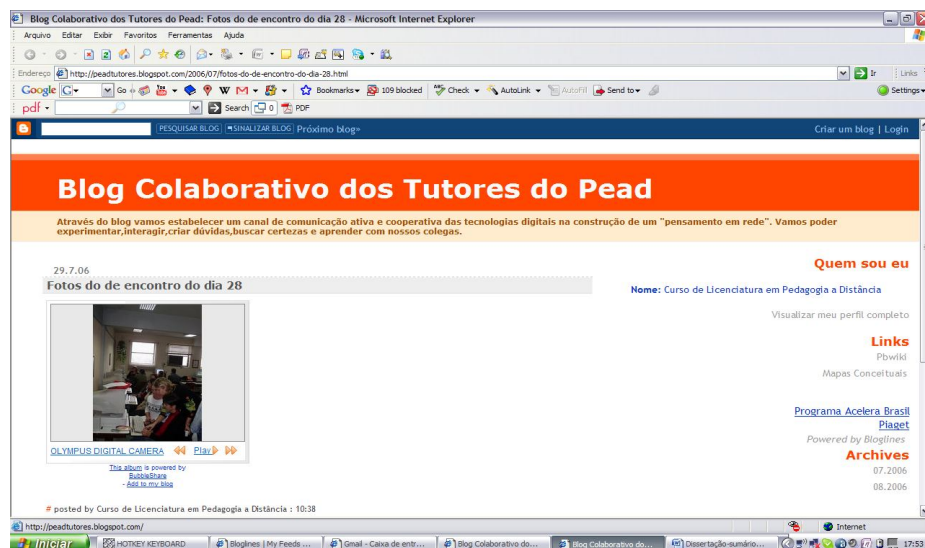


Figura 4 – Blog Colaborativo dos Tutores do PEAD.

Fonte: Disponível em: <<http://peadtutores.blogspot.com/>>. Acesso em: 13. jun.2006.

Durante a formação, tiramos fotografias para registrar todos os momentos, como se todos quisessem guardar cada episódio de suas aprendizagens. Tais momentos registrados foram publicados nos *Blogs* ou nos *Pbwikis*. E para publicar todas as fotos nos ambientes, era necessária uma ferramenta. Começamos a usar, então, o *Bubbleshare* para as fotos, e assim uma aprendizagem desencadeava outra.

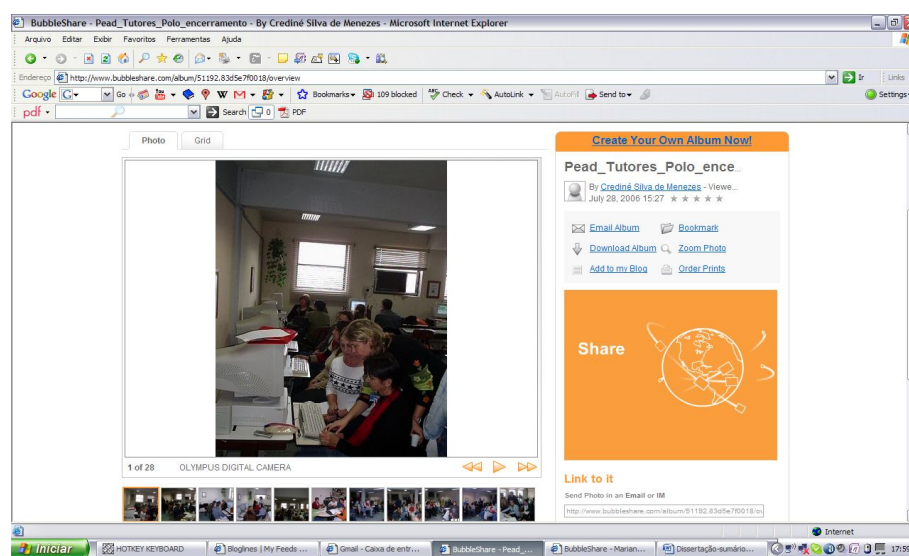


Figura 5 – Álbum de Fotos do Bubbleshare.

Fonte: Disponível em:< <http://www.bubbleshare.com/album/51192.83d5e7f0018/overview>>
Acesso em 13 jun.2007

A Figura 6, *Blog da Interdisciplina*, mostra o blog da interdisciplina Escola Cultura e Sociedade. As atividades eram postadas nos blogs. Havia o blog dos tutores, no qual se faziam as atividades, e o blog dos polos, no qual os blogs das professoras-alunas ficavam vinculados. Os tutores usavam os blogs para experienciar algumas das atividades que as professoras-alunas realizariam posteriormente.

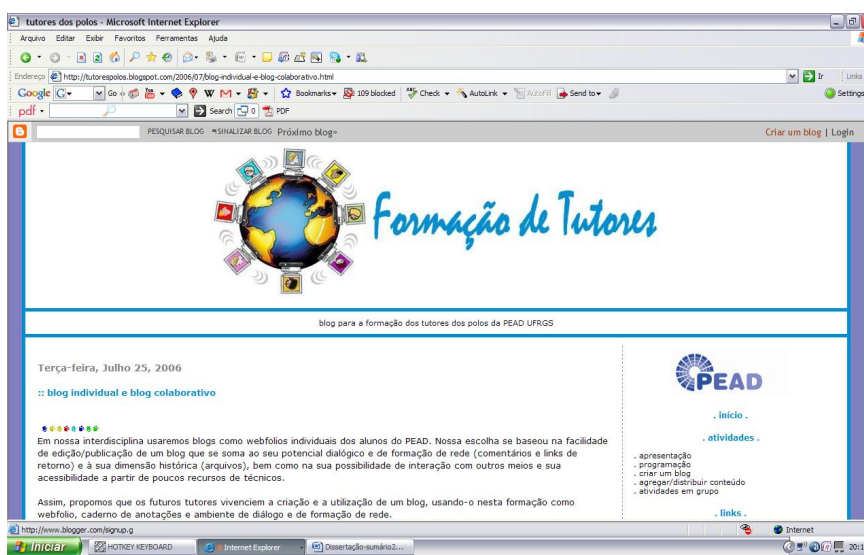


Figura 6 – Blog da Interdisciplina.

Fonte: Disponível em: <<http://tutorespolos.blogspot.com>> Acesso em 13.jun.2007.

Em nossa interdisciplina usaremos blogs como webfólios individuais dos alunos do PEAD. Nossa escolha se baseou na facilidade de edição/publicação de um blog que se soma ao seu potencial dialógico e de formação de rede (comentários e links de retorno) e à sua dimensão histórica (arquivos), bem como na sua possibilidade de interação com outros meios e sua acessibilidade a partir de poucos recursos técnicos. Assim, propomos que os futuros tutores vivenciem a criação e a utilização de um blog, usando-o nesta formação como *webfólio*, caderno de anotações e ambiente de diálogo e formação de rede. (EQUIPE DA ECS, 2006)

- **Bloglines**

No *Bloglines* a pesquisadora agregou todos os blogs dos tutores, assim podia comentar e acompanhar o processo, pois cada postagem ficava sinalizada.

Nessa interdisciplina, os tutores, com as professoras, usavam o recurso do *Bloglines* para acompanhar as postagens das professoras-alunas.

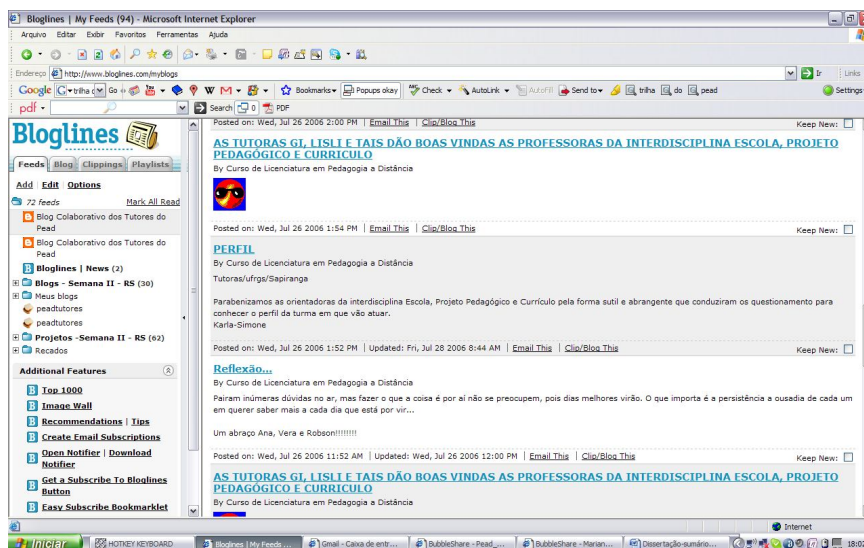


Figura 7 – Bloglines.

Fonte: Disponível em: <<http://webmessenger.msn.com>>.

- **Webnote**

Os tutores estavam descobrindo as ferramentas e experimentando suas potencialidades. Passaram a usar o *Webnote* para deixar recados – como estavam se conhecendo, deixavam mensagens de otimismo a seus colegas.

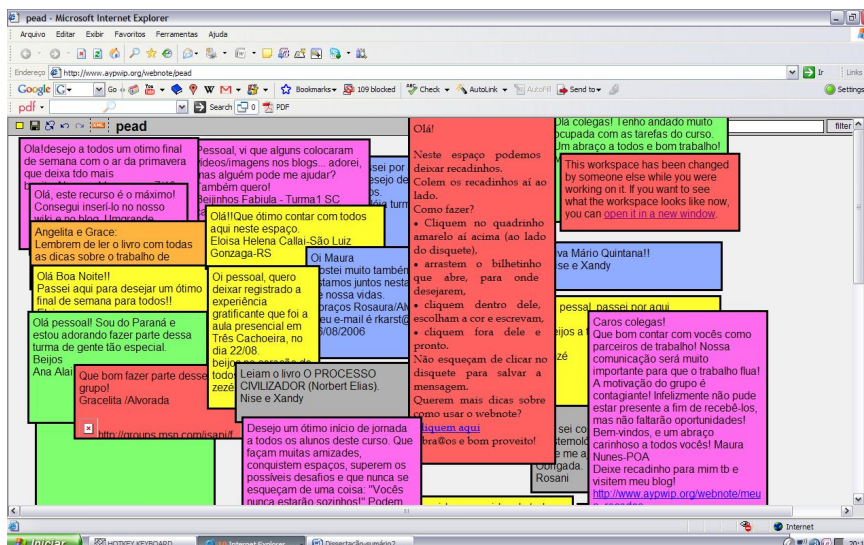


Figura 8 – Webnote.

Fonte: Disponível em: <<http://www.aypwip.org/webnote/pead>>. Acessado em 27/07/2006.

- **Pbwiki**

Os tutores começaram, então, a usar o *Pbwiki*, pois o curso ainda estava no início e em transição para o uso do ROODA. Esse começo foi um pouco difícil para os tutores, pois eles nunca haviam usado essa ferramenta e dela precisavam se apropriar para auxiliar as professoras-alunas.

Em paralelo, os tutores fizeram uma formação específica com a equipe do ROODA para conhecer todas as suas funcionalidades.

O tutor necessitava ter noções de HTML, pois, para inserir, diminuir ou aumentar imagens, tinha que saber os comandos. E a maioria não sabia esse tipo de programação, visto que eram de áreas variadas, como pedagogia, filosofia, psicologia, poucos da informática – estar titulado nesta área não era exigência do edital para seleção de tutores.

O *Pbwiki* começou sendo usado na formação dos tutores do PEAD e está sendo ferramenta importante durante todo o curso, especialmente para o trabalho com as professoras-alunas.

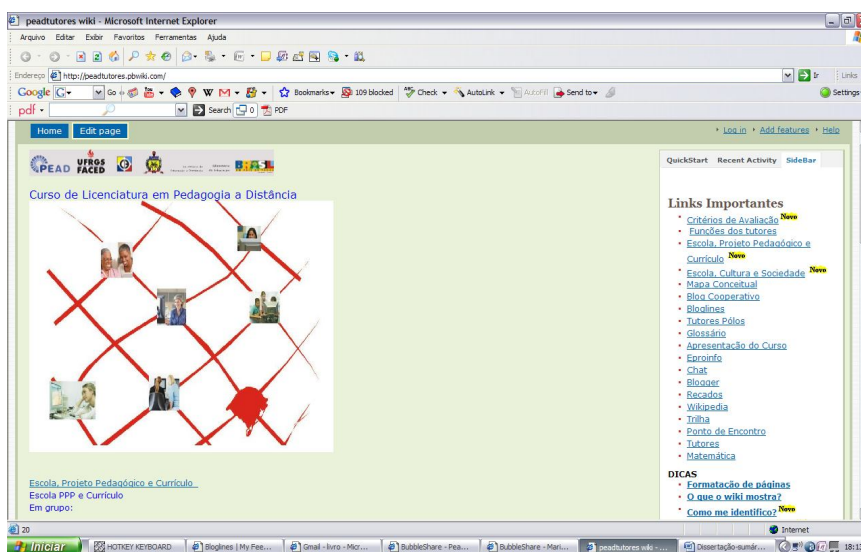


Figura 9 – *Pbwiki* da Formação dos Tutores.

Fonte Disponível em: <<http://peadtutores.pbwiki.com>>

A Figura 9 mostra o *Pbwiki* da formação dos Tutores. À direita, na *sidebar*, as atividades e os *links* importantes.

8.2.3 Formação pela Trilha Virtual

Durante a sua formação, os tutores trabalharam com uma trilha virtual, que seguiu a idéia do curso, com uma aprendizagem em rede.

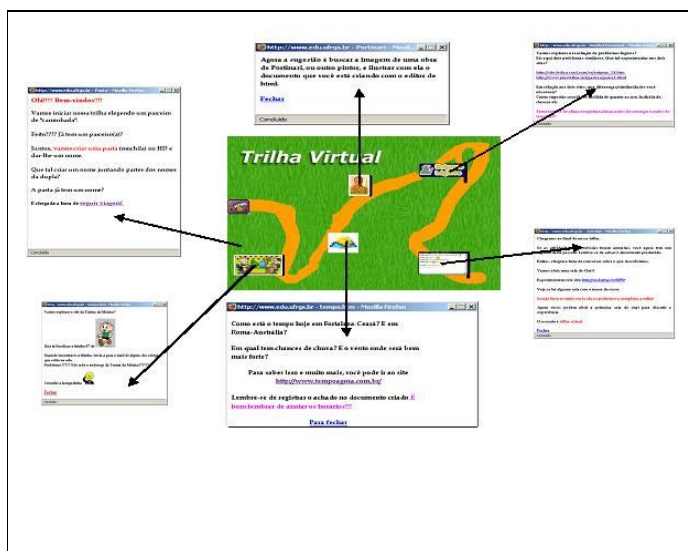


Figura 10 – Trilha Virtual.

A **Trilha Virtual**¹⁹ da Figura 10 tem como objetivo apresentar diferentes usos da internet, tomando como base sites já disponíveis. O ponto de partida da trilha é uma exploração do editor de páginas. Começamos por um convite à construção de um Diário de Bordo em que as diversas visitas serão registradas. Ao longo da trilha, aparecem vários locais que podem ser visitados em qualquer ordem, exceto o último, que é o ponto de chegada.

No centro da figura está o mapa da trilha. “Clicando-se” em cada uma das figuras, é aberta uma tela com uma atividade. As propostas são escritas como um convite, cabendo ao viajante aceitá-lo de imediato, deixar para mais tarde ou até mesmo ignorá-lo. A atenção dispensada a cada convite e aos possíveis resultados obtidos devem ser anotados no Diário de Bordo para que o docente possa acompanhar e prover eventual *feedback*. A estação I convida ao uso do editor de página, com o qual o viajante construirá seu Diário de Bordo. Na estação

¹⁹ Esta trilha foi desenvolvida, em sua primeira versão, pelas professoras Beatriz Magdalena Corso e Íris Tempel Costa, como atividade de formação de professores da Rede Municipal de Porto Alegre, dentro do Programa Escola Conectividade e Sociedade da Informação e do Conhecimento – ECSIC, coordenado pelos professores Rosane Aragón de Nevado, Marcus Vinicius Basso e Lea da Cruz Fagundes.

II, o convite é para visitar o site da Mônica e enviar uma tirinha, por e-mail, a um colega. Na estação III, é feito o convite para ver a situação do tempo em algumas cidades do mundo. A estação IV convida para uma visita à obra de Portinari e solicita que cada um salve e inclua uma imagem da obra no seu diário. Na estação V, o viajante é convidado a resolver problemas lógicos, usando diferentes *sites*, e a comparar esses *sites*. A estação VI é o final, onde todos são convidados a participar de um *chat* sobre as experiências adquiridas, avaliar a trilha, fazer sugestões e discutir aprendizagens. A atividade foi realizada de uma forma lúdica e não-linear. Os tutores puderam discutir sobre suas aprendizagens, trocando informações com os colegas e criando uma rede de cooperação e interação tão importante para o desenvolvimento do nosso trabalho – que é alicerçado em processos de construção, com ênfase no “aprender a aprender” e na formação continuada.

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O "produto" da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem, e não simplesmente de aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão. (ASSMANN, 2001, p. 32)

8.2.4 Apropriar-se é mais que Saber Usar

Ao partirmos do pressuposto de que são as pessoas que moldam a tecnologia para adaptá-la às suas necessidades, os sistemas de formação que utilizam multimídia terão de levar em conta toda a diversidade de pessoas e contextos em que se dá a aprendizagem. Lidar com essas possibilidades, de maneira a criar mensagens educativas apropriadas, requer, como afirma Belloni (1995), a apropriação das tecnologias de comunicação e informação ao mesmo tempo como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, visando desenvolver as suas potencialidades, sem perder de vista a formação de um usuário autônomo em e a partir de todas as tecnologias.

O que era mais instigante na formação inicial era um “aprender fazendo”, pois os tutores tinham de aprender para depois trabalhar com os alunos e, muitas vezes, no mesmo intervalo de tempo. Iniciava-se a formação da Comunidade de Aprendizagem. As trocas, nesse início, foram muito importantes, pois como estavam todos aprendendo, uns ajudavam os outros. Outra possibilidade de uso do *Pbwiki* trabalhado com os tutores é a criação de textos colaborativos. Essa é uma das principais características pelas quais usamos o *Pbwiki*, pois podemos trabalhar de forma colaborativa. O *Pbwiki* foi sendo atualizado no decorrer do curso, tornando-se bem mais simples a sua edição.

ESTAMOS TESTANDO ESTA EDIÇÃO!

Vamos contar uma história?

Você começa e nós continuamos, ok?! Assim iremos conversando e enredando nossas idéias. Um certo dia vi um edital para ser tutora e pensei não tenho os "ados" na vida, mas vamos lá, comecei a me interar sobre o que é ser tutora, achei interessante, um campo novo, instigante e ao mesmo tempo um desafio. Passei então a estudar no curso de formação de tutores aonde encontrei... (T26, 15/08/2006).

Novos amigos e principalmente professores esplêndidos com seus conhecimentos múltiplos, foi então que me deu mais força para continuar neste contínuo aprendizado, está chegando o momento de colocarmos em prática o que aprendemos no curso de formação... (T37, 15/08/2006).

A partir de agora manteremos um estreito convívio através das ferramentas da tecnologia que nos proporciona interação e dedicação e muito trabalho, mas juntos vamos construir e planejar esta nova etapa de nossas vidas. (T42, 16/08/2006.)

Figura 11 – História Colaborativa.

Fonte: Disponível em: <<http://peadtutores.pbwiki.com/SandBox>>

A Figura 11 mostra um exemplo de uma parte da História Colaborativa feita no *Pbwiki* por alguns tutores.

A construção de uma história hipertextual em suporte digital passa pelo projeto da navegabilidade do site. O autor planeja quais os caminhos possíveis que oferecerá ao seu leitor. Os diversos caminhos abertos oferecem diferentes combinações (PRIMO, 2003).

Primo cita que, em determinados sites “interativos” de histórias coletivas, os “autores” vão apenas seguindo os passos determinados pelos programadores. No PEAD, usamos o *Pbwiki*, no qual os autores vão criando suas histórias e seus links em conjunto com os colegas, havendo, assim, uma verdadeira interação.

Outro aspecto importante é o respeito desenvolvido nesse ambiente, pois entre os colegas há a necessidade de se ter cuidado para não se apagar a produção do outro, visto que todos têm acesso à senha e ao *delete*. Em algumas ocasiões, ocorreu que, por engano, o texto foi deletado. O assunto, por necessidade, foi para a lista de discussão. O *Pbwiki*, entretanto, possui um mecanismo denominado “histórico”, com o qual podemos reverter algumas ações, voltando-se para edição anterior.

Na formação, trabalhamos ainda com os mapas conceituais, a partir do *software Cmap Tools*.²⁰ Com essa ferramenta, após discussão sobre tutoria, os tutores construíram mapas com as qualidades que um tutor deveria ter.

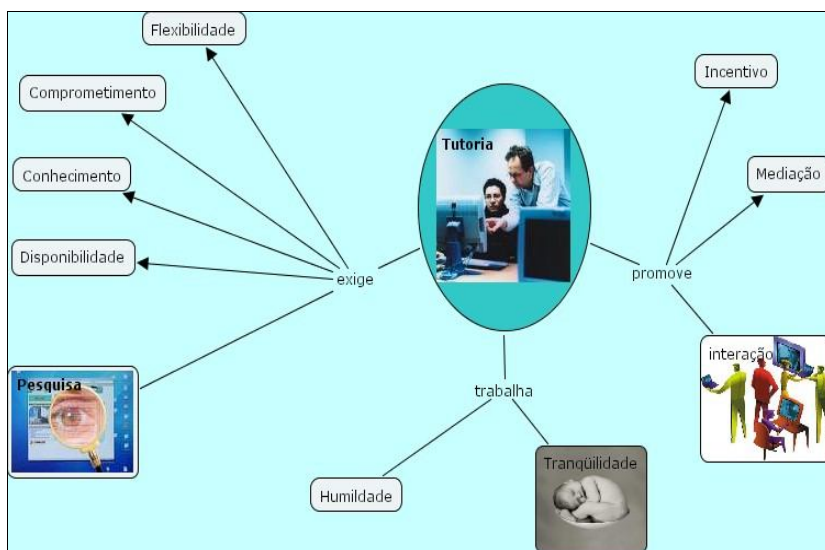


Figura 12 – Mapa Conceitual da Função de Tutoria.

Fonte: Disponível em: <<http://peadtutoresg2.pbwiki.com>>.

A Figura 12 mostra um exemplo de um mapa conceitual criado pelo grupo de tutores do Polo L.

Maçada (2001, p. 65), em sua tese de doutorado, concluiu que, para atingir habilidades em relação ao uso de tecnologias, em vez de investir em treinamentos, é necessário “que utilizemos a tecnologia vinculada, interligada aos nossos interesses de acordo com nossas necessidades”.

O uso da tecnologia está sempre aliado à teoria e aos conteúdos que estão sendo estudados. Esta é uma arquitetura presente nas formações e nas atividades desenvolvidas com as professoras-alunas, sempre se vinculando a tecnologia ao contexto. É mais relevante

²⁰ Entende-se por Mapa Conceitual uma descrição das associações relevantes entre os principais conceitos de um determinado domínio de conhecimento. Usualmente um Mapa Conceitual é representado por diagramas (grafos), constituindo-se assim em uma linguagem não linear. Podemos usar um mapa conceitual para diferentes finalidades, por exemplo, quando queremos aprender sobre um novo assunto podemos começar identificando os conceitos principais do domínio de conhecimento e ir descobrindo quais as ligações relevantes entre esses conceitos. À medida que vamos nos aprofundando no assunto, novos conceitos e ligações irão surgindo. <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/mapas_conceituais/paginas/tutorial_indice.html> Acessado em 18/11/2008

compreender o funcionamento das ferramentas que treinar para o uso. Como resultado a cada novo trabalho podemos usar novas ferramentas, que no geral as funções são similares.

8.2.5 Formação Específica nas Interdisciplinas

No início de cada eixo temático, ocorre uma formação específica em cada uma das interdisciplinas. Essas interdisciplinas têm a função de agrupar professores e tutores com papéis e responsabilidades, mas com um objetivo comum. Mesmo os tutores que não atuarão diretamente na tutoria de determinada interdisciplina participam da formação. Nela, os professores apresentam os materiais que serão propostos às professoras-alunas, sendo, então, experimentados e avaliados pelos tutores, que registram no *Pbwiki* suas considerações e discutem com os professores sobre as atividades.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO MATERIAL:
1 ^a – Quanto tempo você levou para realizar cada atividade?
2 ^a – Considerando a sua experiência como tutor:
– as explicações estão claras, de fácil compreensão pelos alunos?
– classifique cada uma das atividades, em relação ao grau de dificuldade, como fácil, média ou difícil?
3 ^a – A interface é amigável, possibilitando identificar as funcionalidades de forma clara, rápida e objetiva?
4 ^a – Os textos estão disponibilizados de maneira clara?
5 ^a – Quais sugestões práticas você teria para contribuir para o aprimoramento do material?
6 ^a – Observações:

A partir dessas discussões, alguns dos materiais são repensados pelos professores, visando à sua adequação. É imprescindível que o tutor participe dessas discussões sobre os materiais e tenha acesso a eles antes do início do trabalho, pois ele só vai poder questionar e interagir com as professoras-alunas se conhecer as atividades que estão sendo solicitadas.

Muito mais do que realizar leituras ou participar dos encontros de formação, trata-se de um constante re-pensar e re-fazer a atividade de tutoria por meio da atitude de pesquisar.

Como um tutor pode orientar as professoras-alunas, se ele mesmo não tiver vivenciado essas experiências? Estará separando a teoria da prática, o pensar do fazer e somente

socializando e reconstruindo conhecimentos, em lugar de participar do processo de construção?

8.2.6 Seminários Teórico-Methodológicos

Esses seminários contemplam estudos e debates interdisciplinares que visam à discussão das arquiteturas pedagógicas utilizadas no Curso, bem como à apropriação de metodologias de interação que permitam ao tutor uma ação reflexiva.

Uma das atividades da formação nesse seminário foi a discussão em grupo das principais características que um tutor deveria apresentar. Após as trocas de atribuições, cada grupo apresentou aos colegas, e compilamos as características que eram comuns. As principais características elencadas para a função do tutor foram:

1. Colaborar para a construção de uma comunidade de aprendizagem;
2. Dispor de tempo para atender às professoras-alunas;
3. Valorizar as práticas das professoras-alunas;
4. Promover o equilíbrio das certezas;
5. Instigar a busca de informações sem dar respostas prontas;
6. Conhecer os conteúdos trabalhados;
7. Adequar a linguagem na mediação docente/tutor e tutor/professora-aluna;
8. Ter atitude de cooperação e colaboração com os colegas tutores e professores;
9. Ter habilidade tecnológica para usar as ferramentas e os AVAs utilizados no curso;
10. Ter comportamento ético.

Essas características foram amplamente discutidas no grupo – uma prática muito presente nas nossas formações, em que todos têm espaço para expor suas idéias. Se alguma estratégia não está funcionando, discutimos para procurar soluções. Normalmente, as formações se desenvolvem de acordo com as necessidades que vão surgindo. Esse procedimento relaciona-se ao fato de o curso ser novo e de a maioria dos tutores não terem experiência, assim, vêm construindo suas aprendizagens no processo da formação continuada.

Outra atividade significativa realizada foi um “pensar sobre as intervenções que os tutores vêm realizando”. A partir da leitura de alguns extratos de intervenções, os tutores, num primeiro momento, responderam às questões propostas e, posteriormente, o grupo discutiu sobre as respostas.

No PEAD trabalhamos a partir da **Metodologia Interativa e Problematicadora**.

A partir destas colocações, vamos analisar algumas situações, tendo por base as seguintes questões:

1. Você considera que as intervenções apresentadas a seguir estão de acordo com a metodologia do curso? Por quê?
2. Em que momento o aluno foi desafiado a pensar e procurar novas respostas? Por quê?
3. As intervenções foram feitas a partir da leitura do material da interdisciplina? Como e quando isso se mostra?
4. Quais são os excertos que evidenciam inadequação de conteúdo? Por quê?

Neste trabalho, percebemos diferenças nos níveis de entendimento da proposta do curso.

Para essa inserção dos tutores na dinâmica do PEAD, participam de reuniões com os coordenadores do Seminário Integrador e de reuniões sistemáticas com os docentes das interdisciplinas. A EaD exige trabalho coletivo, diferente da modalidade presencial, em que cada docente se responsabiliza por sua disciplina. As interdisciplinas têm a função de agrupar docentes e tutores com diferentes enfoques e responsabilidades, mas com um objetivo comum.

Além das formações, a grande maioria dos tutores participa como aluno regular ou como aluno do Programa de Educação Continuada do Pós-Graduação (PEC) das aulas da disciplina de tutoria em EaD, na Faculdade de Educação. Nas aulas, voltadas para o trabalho de tutoria, os tutores realizam estudos teóricos e práticos sobre o tema.

Esses estudos fazem parte da concepção de formação continuada que o PEAD está se propondo a desenvolver no decorrer do curso.

A formação dos tutores é desenvolvida desde 2006, porém, com a necessidade de sistematização dessas formações, a partir de setembro de 2007 foi criada a Especialização em Tutoria a Distância da UFRGS /ESPEAD.

Assim, as formações foram sistematizadas contemplando a realização de seminários teórico-metodológicos, a formação específica nas interdisciplinas, o desenvolvimento de oficinas tecnológicas, num total de 360 horas.

Foi criada uma biblioteca virtual, na qual docentes e tutores estão construindo um acervo digital com materiais relacionados à Educação a Distância, Tutoria, Projetos de Aprendizagem e outros conhecimentos relacionados ao curso.

As aulas são presenciais e a distância, e os tutores têm um “Portfólio de Aprendizagem” no qual registram suas reflexões e desenvolvem relações entre a teoria estudada na especialização e a sua prática como tutores. Essas reflexões são muito importantes para as tomadas de consciência que vêm ocorrendo durante o trabalho.

8.3 AVALIAÇÃO

São realizadas, regularmente, avaliações do trabalho de tutoria, dentro de uma metodologia cooperativa de avaliação. Belloni (1995) esclarece que “a avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e o aperfeiçoamento do rumo, e não simplesmente a punição”.

8.3.1 Avaliação dos tutores pelos professores das interdisciplinas

Os professores das interdisciplinas preenchem todo semestre uma avaliação²¹ e entregam para a coordenação do curso. Eis o modelo:



Prezado Colega Professor (a),

Para o prosseguimento do curso de pedagogia a distância precisamos avaliar nossos tutores para conhecer aqueles que se identificaram com a proposta do curso e que assumiram o compromisso com a formação de professores.

Para tanto, gostaríamos de obter informações sobre os tutores que trabalharam diretamente com você, motivo pelo qual solicitamos o preenchimento da avaliação a seguir, para cada tutor que trabalhou diretamente na sua interdisciplina.

²¹ Avaliação elaborada pela coordenação do PEAD

Interdisciplina:	
Tutor:	

Assinale seu grau de satisfação com respeito aos seguintes aspectos.

	Não sei precisar (1)	Insatis- fatório (2)	Regular (3)	Satisfatório (4)	Plenamente satisfatório (5)
Frequência de acesso para dar <i>feedback</i> aos alunos					
Qualidade do <i>feedback</i>					
Acompanhamento da realização de atividades dos alunos					
Disponibilidade e participação nas reuniões de equipe					
Atitude de cooperação e colaboração					
Iniciativas para ajudar os estudantes nas suas dificuldades					
Interesse e atitude na autocapacitação e participação em atividades de formação					
Integração com a equipe tutores					
Integração com os professores					
Atendimento adequado e em tempo das solicitações dos docentes					
Fluência tecnológica adequada para dar apoio aos estudantes no uso dos ambientes e artefatos requeridos por sua interdisciplina.					

- (1) Desconheço a atuação;
 (2) Há falhas consideráveis no atendimento;
 (3) Há falhas pequenas que não comprometem a qualidade do atendimento.

Por fim, com base nas informações acima, gostaríamos que nos respondesse à seguinte questão:

Se você fosse ministrar uma nova turma de sua interdisciplina, você gostaria de manter este tutor na sua equipe?

() Sim () Não

Justifique se achar necessário: _____

Porto Alegre, de agosto de 2007

Prof. _____

8.4 AVALIAÇÃO DOS TUTORES PELAS PROFESSORAS-ALUNAS

Momento Inicial: Eixo I (2006/2)

Retrata o final do primeiro eixo, quando as professoras-alunas iniciaram o curso. A coordenação do curso enviou uma avaliação no formato de questionário online, endereço <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/sgq/index.php?sid=24>>

O questionário abaixo foi respondido por 202 professoras-alunas do curso. Entre as perguntas sobre o curso havia também perguntas referentes aos tutores.

1. Quais as formas que você utiliza para resolver suas dúvidas?

Nesta questão 32,6% das professoras-alunas responderam que resolvem as dúvidas fazendo contato com seus colegas. Já 26,7% das professoras-alunas fazem contato com os tutores de polo e 12,8% com os tutores da sede, e 10,9% diretamente com os professores. No início do curso, as professoras-alunas freqüentavam muito o polo e se apresentavam mais resistentes em procurar o tutor a distância.

2. Qual é o seu grau de satisfação com a dedicação apresentada pelos tutores de Polo?

Das 202 professoras-alunas, 65,3% responderam que a dedicação dos tutores da sede é excelente, enquanto 29,7% disseram que é muito bom e apenas 4,4% disseram que é razoável.

3. Qual é o seu grau de satisfação com o conhecimento tecnológico/pedagógico apresentado pelos tutores de polo?

Das 202 professoras-alunas, 63,3% responderam que a dedicação dos tutores da sede é excelente, enquanto 29,7% disseram que é muito bom e apenas 3,4% disseram que é razoável.

4. Qual é o seu grau de satisfação com a dedicação apresentada pelos tutores das interdisciplinas (tutores a distância)?

Das 202 professoras-alunas, 58,9% responderam que a dedicação dos tutores da sede é excelente, enquanto 31,2% disseram que é muito bom e apenas 8% disseram que é razoável.

5. Qual é o seu grau de satisfação com o conhecimento tecnológico/pedagógico apresentado pelos tutores das interdisciplinas (tutores a distância)?

Nesta questão 55,9% das 202 professoras-alunas responderam que o conhecimento tecnológico/pedagógico dos tutores a distância é excelente e 42% responderam que é muito bom, sendo que apenas 1,9% disseram ser razoável.

Ao analisar as respostas, podemos ver que as professoras-alunas avaliaram, nesse primeiro momento, que os tutores dos polos são mais dedicados do que os tutores a distância (ou de sede), sendo que as mesmas procuravam mais os tutores do polo que os da sede. A hipótese para essa resposta relaciona-se ao fato de as professoras-alunas freqüentarem o polo. As dúvidas, principalmente no início, eram discutidas e resolvidas presencialmente, visto que a maioria não possuía computador em casa, tampouco conexão. Quanto menos dominavam a tecnologia para usar *Skype*, e-mail e *MSN*.

Momento 2: Eixos II e III (2007/1 e 2007/2).

Ao final do segundo e terceiro eixos, a coordenação do curso enviou outra avaliação no formato de questionário online, no endereço
<<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/sgq/index.php?sid=24>>.

1. Qual a sua avaliação da dedicação apresentada pela equipe de tutoria do polo, considerando-se a equipe como um todo?

A maioria das professoras-alunas avaliou que a dedicação da equipe do polo é excelente, enquanto 34,3% disseram que é boa e apenas 3,4% professoras-alunas avaliaram como razoável.

2. Qual a sua avaliação do conhecimento tecnológico/pedagógico apresentado pela equipe de tutoria do polo? Considere a equipe como um todo.

Do total de 320 professoras-alunas, 46,8% responderam excelente, 51,2% bom, 4,6% razoável e apenas 2,81% se mostraram insatisfeitas com a equipe neste aspecto.

3. Qual a sua avaliação da dedicação apresentada pela equipe de tutoria das interdisciplinas (tutores a distância)? Considere a equipe como um todo.

Neste item 57,5% professoras-alunas consideraram que a dedicação foi excelente, 40,6% consideraram boa, 6,5% disseram que era razoável e apenas 1,0% consideraram insatisfatória.

4. Qual a sua avaliação do conhecimento tecnológico/pedagógico apresentado pela equipe de tutoria das interdisciplinas (tutores a distância)? Considere a equipe como um todo.

Neste item 60,3% professoras-alunas consideraram excelente, 39,7% consideraram bom, 3,4% consideraram razoáveis e apenas 1,5% se mostraram insatisfeitas como o conhecimento dos tutores a distância. Analisando as respostas desse segundo questionário em meados do Eixo III do curso, podemos ver que as professoras-alunas avaliaram como excelente um maior número dos tutores a distância (da sede) do que os do polo. No primeiro momento, haviam indicado que os do polo eram mais dedicados do que os tutores a distância (ou de sede). Minha hipótese é de que esse quadro se inverteu do primeiro para o segundo e terceiro semestres porque os alunos já estavam usando com mais facilidade as ferramentas online, como o *Skype*, o *MSN*, a Lista de Discussão, podendo assim interagir melhor.

8.5 AUTO-AVALIAÇÃO DOS TUTORES

Nos encontros presenciais, os professores abordaram a questão da pró-atividade com os tutores e solicitaram que eles desencadeassem atitudes nessa direção.



Vocês foram desafiados a assumir uma postura pró-ativa frente às novas tecnologias e à formação de alunos em um curso a distância. Então gostaríamos de saber o que vocês fizeram em prol disso. [...] Pensem sobre os dias e sua atuação. Interessamos conhecer o seu entendimento sobre pró-atividade ou o que é ser pró-ativo? Considere a organização abaixo:

Tutor:
Polo:
Dias em que realizei atividades presenciais:
Entendo que ser pró-ativo significa...
Fui pró-ativo quando... Insira os <i>links</i> ou arquivos que demonstrem a sua pró-atividade e explique brevemente cada um dizendo o que se encontra no <i>link</i> ou arquivo e por que você apresenta este documento como evidência de pró-atividade.

Entendo que ser proativo significa.

Fui proativo quando?

Estas avaliações são feitas ao final de cada eixo, tratando-se de uma avaliação formativa e continuada, que consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica (FREIRE, 1975).

8.6 AVALIAÇÃO COOPERATIVA

Nesta avaliação, os tutores da sede e dos polos elegeram categorias e indicadores para a montagem do instrumento de avaliação por pares. Essa avaliação teve início com a realização de auto-avaliações e prosseguiu com a avaliação dos pares (dois colegas tutores) e, finalmente, com a avaliação dos docentes responsáveis pelas interdisciplinas que atuaram na orientação dos tutores.

A seguir, apresentamos um quadro com as categorias e indicadores utilizados:

Categorias	Indicadores
Prática das concepções e metodologias do PEAD	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da construção de uma comunidade de aprendizagem; • Valorização das experiências dos alunos e dos saberes constituídos na prática; • Análise crítica de produções apresentadas no ambiente virtual; • Uso de procedimentos baseados na metodologia do curso para orientar o <i>feedback</i> aos alunos; promover o equilíbrio das certezas; • Conhecimento e reflexão sobre conceitos/conteúdos trabalhados; • Estímulo ao uso crítico das tecnologias; • Estímulo à permanência dos alunos no curso; • Alimentação sistemática do diário de bordo.
	Evidências e fontes (para cada indicador):
	Avaliação com respeito à categoria:
Atendimento aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Prontidão para atender os alunos; • Intervenção visando à reflexão, informativa e incentivadora, através de: <ul style="list-style-type: none"> • Resposta aos e-mails dos alunos; • Manifestação em fóruns dos alunos; • Comentários nos <i>webfólios</i>; • Comentários nos blogs; • Comentários nos diários de bordo dos alunos; • Horário de Chat para atendimento aos alunos
	Evidências e fontes (para cada indicador):
	Avaliação com respeito à categoria:
Interações com professores e tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Provimento de informações sobre as atividades dos alunos; • Participação nas reuniões da interdisciplina, da tutoria, etc.; • Trocas com tutores da sede, usando as facilidades de comunicação (fórum, chat, mensagem instantânea, etc.); • Trocas com tutores de polo, usando as facilidades de comunicação (fórum, chat, mensagem instantânea, etc.); • Busca e oferta de novas informações sobre o curso; • Colaboração na solução de problemas no curso; • Participação no planejamento da orientação das atividades do curso; • Propostas de discussão no ambiente.

	Evidências e fontes (para cada indicador):
	Avaliação com respeito à categoria:
Fluência na telemática	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente ROODA; • Pbwiki; • Blog; • Provedores de serviço, tais como: Bubbleshare, Youtube, etc.; • Editor de texto; • Editor de apresentação; • Editor de imagens; • Editor de página; • Ferramentas de mensagem instantânea.
	Evidências e fontes (para cada indicador):
	Avaliação com respeito à categoria:
Atitude Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento ético; • Autonomia, iniciativa; • Disposição para cooperar/colaborar; • Engajamento nos propósitos do curso.
	Evidências e fontes (para cada indicador):
	Avaliação com respeito à categoria:

Quadro 4 – Categorias e indicadores para avaliação de tutores do PEAD.

Fonte: Avaliação dos tutores 2006 <<http://avaliacao.pbwiki.com>>.

Essas avaliações são muito importantes para o trabalho dos tutores, pois estes podem repensar suas aprendizagens e intervenções nos diferentes ambientes do curso. Os tutores fizeram um trabalho minucioso, buscado elementos para cada categoria. Os colegas também se empenharam em avaliar seus pares. Alguns professores do eixo e do Seminário Integrador também participaram dessa avaliação cooperativa.

A avaliação colaborativa apresentou como resultado adicional uma grande circulação de informações sobre os trabalhos realizados pelos tutores, além de proporcionar aprendizagens sobre o próprio processo de avaliação, já que implicou análises das auto-avaliações e evidências de aprendizagens apresentadas pelos pares (ZIEDE e NEVADO, 2008).

9 A PESQUISA

“O papel do mestre deve ser aquele de iniciar a pesquisa, de fazer tomar consciência dos problemas e não de ditar a verdade” (PIAGET, 1948).

9.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

O estudo sobre o processo da construção da função do tutor na perspectiva da tomada de consciência da sua função foi desenvolvido dentro de uma perspectiva qualitativa. Essa opção metodológica deve-se, conforme Minayo (1993, 1994) a pesquisa qualitativa responder a questões particulares, considerando um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa permite aproximações sucessivas da realidade, combinando teoria e dados.

Segundo Bogdam e Bicklen (1994), a investigação qualitativa em educação só começou a ser reconhecida na década de 60. A preocupação anterior era com a unidade da ciência e com a quantificação dos fatos sociais, questões defendidas por autores positivistas como Comte, Mill e Durkheim, que pretendiam dar um caráter “exato” às ciências sociais.

A pesquisa, embora seja uma prática teórica, alimenta a atividade de aprendizagem e atualiza frente à realidade do mundo, por vincular pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (KUHN apud MINAYO, 1994, p. 17).

Na mesma perspectiva, Bogdam (1994) enfatiza que os investigadores qualitativos tentam estudar objetivamente os estados subjetivos do sujeito. Passam, assim, grande quantidade de tempo recolhendo e revendo grande quantidade de dados. Sem outra possibilidade, os dados carregam o peso de qualquer interpretação. Desse modo, o investigador tem de constantemente confrontar suas opiniões – e preconceitos – com as dos entrevistados. O objetivo principal do investigador é construir conhecimento, e não dar opiniões.

O estudo de caso não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1999). Dessa forma, podem aparecer aspectos que ficariam escondidos, fosse outra a metodologia de abordagem da investigação.

Acompanhando as produções dos tutores do PEAD postadas nos *Pbwikis*, *Blogs*, diários de bordo, lista de discussão e planilhas online, percebi a existência de uma riqueza de interações e registros. A minha primeira atividade foi pensar em como organizar e me apropriar deste material tão rico.

Para tal, optei por realizar um estudo de caso, pois esse não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1999). Dessa forma, podem aparecer aspectos que ficariam escondidos, fosse outra a metodologia de abordagem da investigação.

Durante este estudo de caso, continuei com a minha construção teórica dos objetivos desta investigação e fui verificando as possibilidades de resposta às questões de pesquisa. Conforme eu ia me apropriando da teoria, ficava mais fácil entender as práticas e a proposta do Curso, pois, ao mesmo tempo em que estava levantando dados, eu estava participando ativamente do processo. Outro fator importante para a coleta dos dados foi a prontidão dos tutores em disponibilizar cadernos, anotações ou em responder aos questionamentos sobre as atividades desenvolvidas. O acompanhamento em vários ambientes acabou por alicerçar as diversas questões levantadas e gerar hipóteses no decorrer deste trabalho; elas foram sendo respondidas pelos dados, mas sempre em consonância com a visão dos tutores, demonstrando que essa ligação é possível de ser realizada para dar a devida credibilidade aos resultados alcançados.

9.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos do estudo de caso da presente pesquisa são 53 tutores, 15 que atuam nos 5 polos de educação a distância vinculados, localizados nos municípios de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras, e 38 tutores da sede, da FAGED/UFRGS, que apóiam as atividades dos professores e das professoras-alunas a distância.

Os sujeitos, na sua maioria, não tinham experiência anterior em tutoria, sendo o processo construído no decorrer dos eixos.

9.3 PERFIL DOS SUJEITOS

Ao traçar esse perfil, podemos conhecer um pouco dos tutores que trabalham no curso, por meio da análise dos dados realizada a partir de questionário anexo.

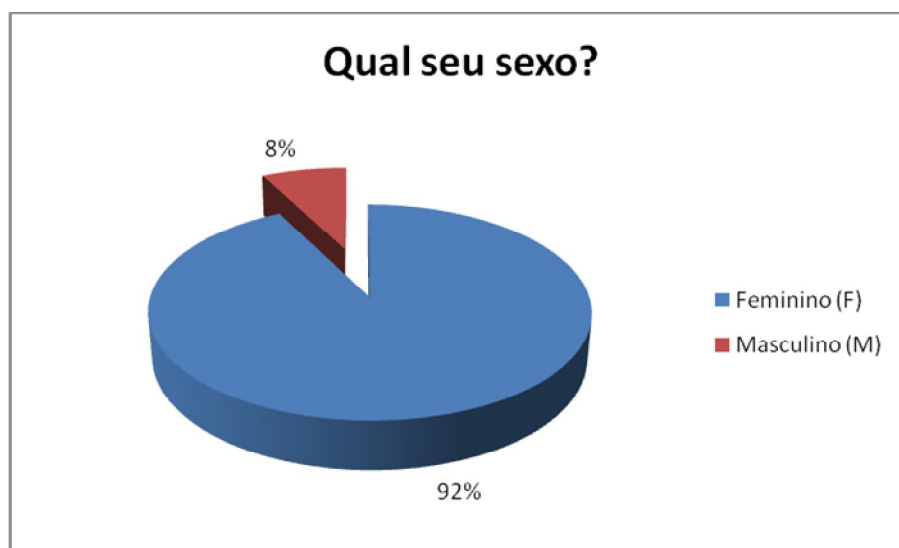


Gráfico 2 – Perfil dos Sujeitos.

O Gráfico 2 Perfil dos Sujeitos mostra que, no intervalo de tempo determinado por este estudo, o grupo é constituído por 53 tutores, sendo que 49 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. A idade deles mínima é de 24 anos, sendo que a média é de 34 anos e a máxima 65 anos.

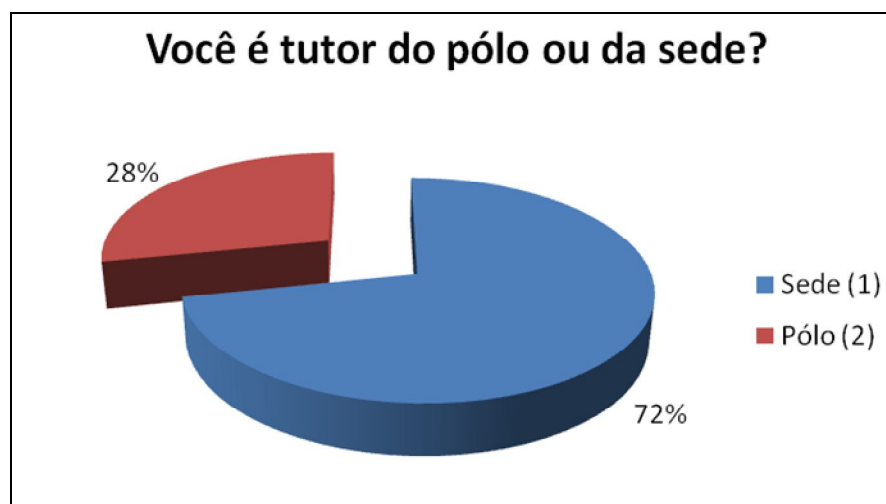


Gráfico 3 – Tipo de Tutor.

O gráfico 3 “Tipo de Tutor” mostra que, dos 53 tutores, 38 trabalham na sede e 15 trabalham nos polos de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras. No início do curso, tínhamos quatro tutores por polo. Porém, no decorrer do curso, conforme as professoras-alunas adquiriam computadores e passavam a trabalhando de forma mais autônoma em relação ao uso do polo, um tutor de cada polo passou a ser tutor de sede e interagir a distância com as professoras-alunas.

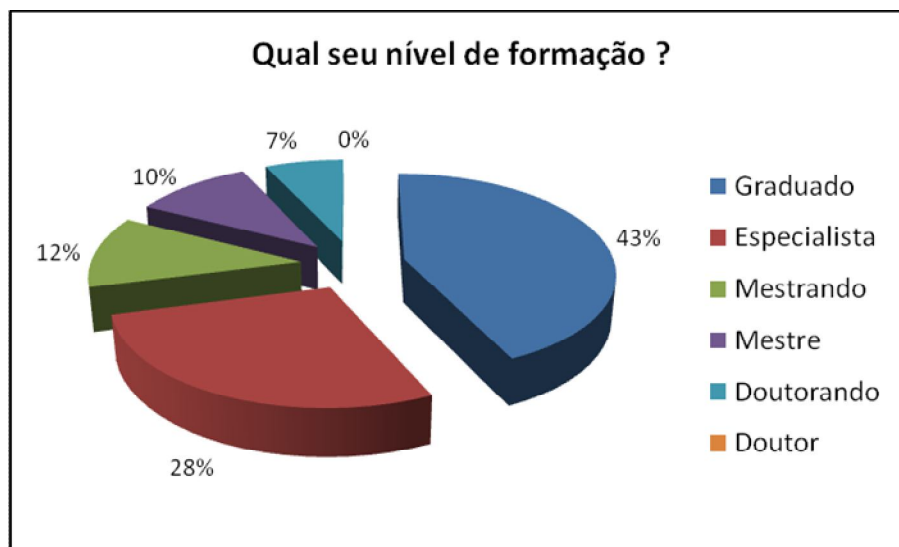


Gráfico 4 – Nível de Formação dos Tutores.

O gráfico quatro Nível de Formação dos Tutores mostra que, dos 53 tutores que atuaram no PEAD, no período desse estudo, 47% possuem graduação, 28% são especialistas, 12% são mestrandos, 10% já são mestres e 7% estão fazendo o doutorado – não temos ainda nenhum doutor. Todos os tutores realizam o curso de Especialização em Tutoria (ESPEAD). Ao final do PEAD, portanto, praticamente todos serão especialistas.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes contidos nos extratos foram codificados, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Código dos Sujeitos

<i>Participantes</i>	<i>Indicado por:</i>
Docentes	D1, D2, D3, D4, D5
Professora-Aluna	A1, A2, A3, A4, A5
Tutores	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T34, T35, T36, T37, T38, T39, T40, T41, T42, T43, T44, T45, T46, T47, T48, T49, T50, T51, T52, T53
Polos	PA, PG, PS, PL, PC

9.4 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados de forma contínua, desde o início do projeto, considerando todo o material produzido nas formações, as interações e os registros dos tutores em diversos ambientes. Conforme Bogdam (1994), a pesquisa qualitativa possui características básicas: na investigação, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, pois a palavra assume particular importância na abordagem tanto para o registro de dados quanto para a conclusão dos resultados.

No decorrer da pesquisa, acompanhei os tutores do polo e da sede e participei de reuniões e formações. Desse acompanhamento, utilizei para análise os extratos das suas falas, assim como as avaliações por eles realizadas em momentos diferenciados.

A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de quatro eixos do PEAD, iniciando-se em 2006, com a formação inicial dos tutores e estendendo-se até meados de 2008, ou seja, abrangendo a realização dos eixos I, II, III e IV do PEAD.

Os ambientes selecionados para coleta de dados foram os listados a seguir e já apresentados de forma detalhada no capítulo 6:

- Lista de discussão dos tutores e coordenadores do curso;
- *Webfólio* do ROODA;
- Fórum;
- Diário de Bordo do ROODA;
- Sistema Gestor de Questionário (SGQ) (Anexo B);
- Portfólio de Aprendizagem das professoras-alunas;

- Portfólio de Aprendizagem dos tutores;
- *Pbwikis e Blogs*.

9.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados de forma qualitativa, segundo categorias organizadas a partir do referencial teórico e da leitura dos registros de intervenções nas produções das professoras-alunas. A análise desenvolvida pretende explicitar, considerando os dois momentos já descritos na coleta de dados, o processo de construção da função dos tutores na perspectiva da tomada de consciência, considerando três categorias constitutivas dessa função dentro do contexto do PEAD: (i) a apropriação tecnológica, (ii) o uso de estratégias de intervenção nos espaços de tutoria e (iii) a compreensão das mudanças propostas pelo curso.

Descrição das Categorias:

- **Categoria 1: APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA** – nesta categoria, analiso o processo de aquisição de conhecimentos dos tutores relativo ao funcionamento e formas de utilização das ferramentas e ambientes virtuais propostos no PEAD.
- **Categoria 2: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NOS ESPAÇOS DE TUTORIA** – nesta categoria, analiso a compreensão do método interativo e problematizador, mediante a sua aplicação nas interações realizadas pelos tutores nos ambientes virtuais.
- **Categoria 3: CONCEPÇÕES (MUDANÇAS) PROPOSTAS PELO CURSO** – nesta categoria, analiso a compreensão dos tutores relativas as mudanças propostas pelo curso para a formação de professores em serviço e suas implicações nas atividades de tutoria.

CATEGORIA 1: APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA
Nível I: Consciência apenas inicial das características de funcionamento das TICs e das condições ou ações necessárias para alcançar um objetivo.
Nível II: Avanços na consciência das ações empregadas para alcançar uma finalidade e das variações nos resultados das ações aplicados às TICs.
Nível III: Consciência das ações empregadas, com a compreensão dos funcionamentos e aplicações básicas das TICs.

CATEGORIA 2: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NOS ESPAÇOS DE TUTORIA
Nível I: Consciência inicial das estratégias de intervenção baseada no registro apenas das características imediatas do método e nos resultados inesperados de sua aplicação.
Nível II: Avanços na consciência das estratégias usadas e nas variações dos resultados das ações de aplicação do método.
Nível III: Consciência das ações de intervenção envolvidas nas atividades de tutoria.
CATEGORIA 3: CONCEPÇÕES (MUDANÇAS) PROPOSTAS PELO CURSO
Nível I: Consciência apenas inicial das mudanças propostas pelo curso e das condições ou ações de tutoria empregadas para a aplicação dessa proposta.
Nível II: Avanços na consciência das mudanças nas ações de tutoria envolvidas nas propostas do curso e das ações empregadas na sua aplicação.
Nível III: Consciência das mudanças nas ações de tutoria proposta pelo curso.

Quadro 5 - Categorias e Níveis de Tomada de Consciência

A análise dos dados buscará evidenciar níveis de desenvolvimento de processos de tomada de consciência, relativos às categorias descritas acima. Esses níveis serão definidos com base no referencial teórico piagetiano apresentado anteriormente e em leituras e releituras dos dados empíricos. Considerando que Piaget construiu a teorização sobre a tomada de consciência com base em experimentos controlados envolvendo crianças e adolescentes e que o presente estudo recai sobre um curso de formação de professores adultos, no qual cada aluno tem uma trajetória diferenciada, para a análise dos níveis de desenvolvimento serão preservadas as significações mais gerais de processo de tomada de consciência, porém adaptadas às situações específicas desse trabalho.

CATEGORIA 1: APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA

Nível I: Consciência apenas inicial das características de funcionamento das TICs e das condições ou ações necessárias para alcançar um objetivo.

O início da formação dos tutores, considerando que a grande maioria não tinha familiaridade com o uso das TICs, conforme apresento nos gráficos abaixo.

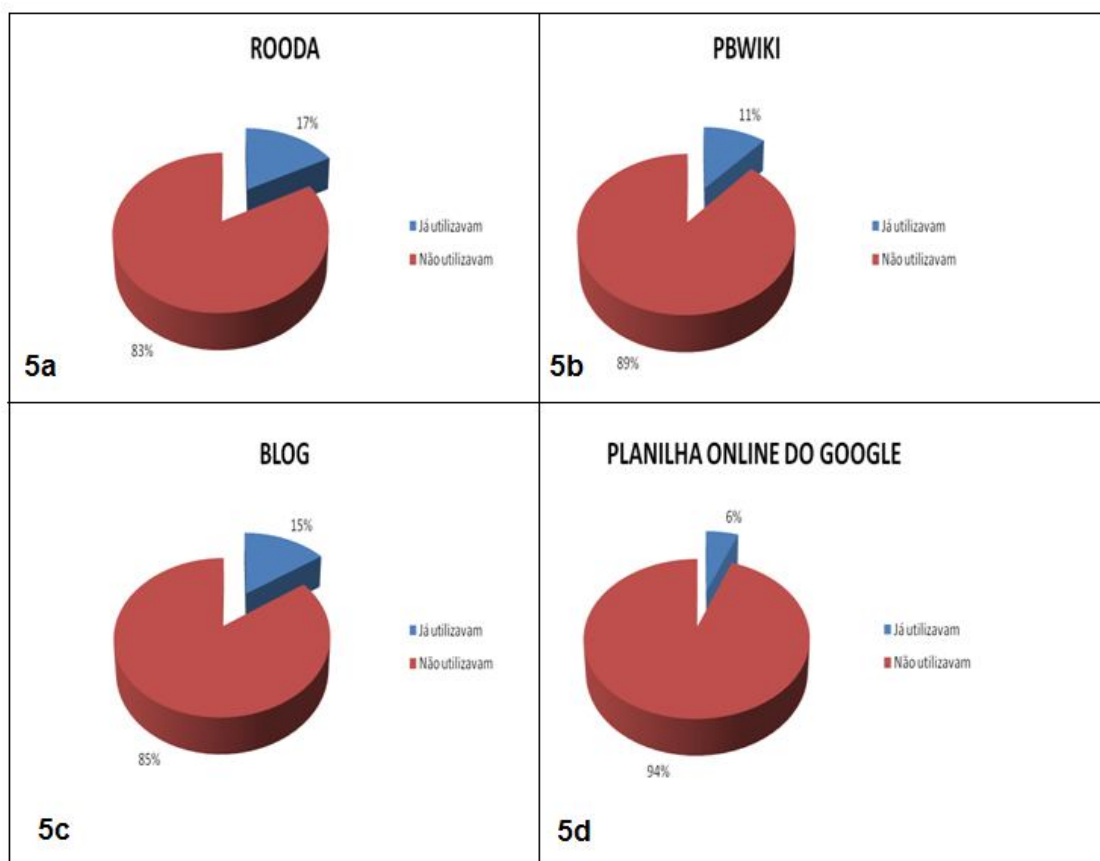


Gráfico 5 – AVAs.

No Gráfico cinco podemos observar que a maioria dos tutores não utilizava os AVAS adotados no PEAD.

5a ROODA: 17% dos tutores, alunos da UFRGS já conheciam, pois o utilizavam nas aulas, considerando ser este um ambiente institucional.

5b Pbwiki: conhecido por 11% que já trabalhavam como tutores em outros cursos que utilizavam este ambiente.

5c Blog: era utilizado por 15% dos tutores que tinham blogs pessoais.

5d Planilha online: apenas 6% dos tutores a utilizava, pois, neste primeiro momento, o acompanhamento era feito manuscrito e depois transposto para o Excel ou Word.

Esse nível inicial de contato dos tutores com as tecnologias é caracterizado por tomadas de consciência ainda muito periféricas, centradas apenas em características

imediatamente observáveis das ferramentas e ambientes virtuais, em detrimento das suas ações sobre as ferramentas. Os tutores partiam em busca de um objetivo (por exemplo, colocar imagens nos *blogs*, usar os *Pbwikis*, editar imagens), mas não apresentavam consciência das condições ou ações necessárias que os levava a atingir aquele objetivo.

Ainda que chegassem a alcançar um objetivo, por tentativas, apenas tomavam consciência desse resultado (o *background*, as ferramentas de texto), sem chegar à consciência dos mecanismos que direcionam essa ação, ou seja, os comandos que ele usou para chegar ao objetivo. Nessa fase, muitos anotavam os procedimentos no caderno com medo de esquecer e não conseguir fazer novamente. Os tutores estavam se apropriando da tecnologia, mas ainda se sentiam inseguros com as “novas ferramentas digitais”. Utilizavam então, o caderno para anotar os procedimentos dos programas, “um passo a passo” para recorrer, quando precisassem utilizar novamente tais programas. O bloco de anotações do computador era um recurso raramente utilizado, pois eles ainda sentiam mais segurança em usar os materiais que estavam acostumados a usar na sua vida de estudantes: o “papel e a caneta”.

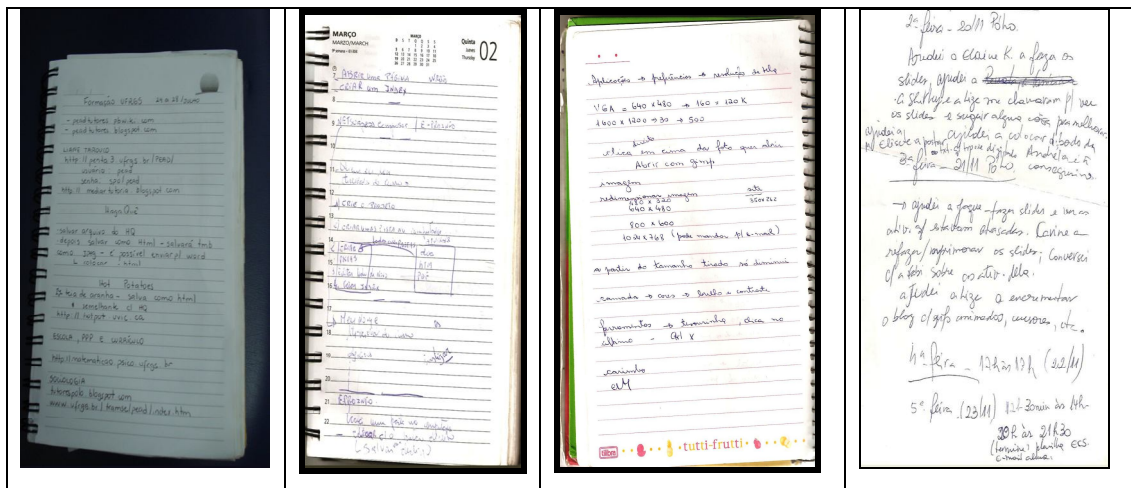


Figura 13 – Registro dos Tutores.

Na Figura 13.1, o T25 anotou os endereços do *Pbwiki* e do blog cooperativo dos tutores. Registrou também como baixar e usar o HagaQuê²² – um software que possibilita a criação de histórias em quadrinhos.

A Figura 13.2 mostra a Agenda para anotações do T27, onde ele anotou como criar uma pasta, uma página e outras atividades no ambiente virtual.

A Figura 13.3 mostra as anotações feitas pelo T34, que escreveu como redimensionar a imagem usando o Gimp.²³ Assim, quando precisasse usar novamente, tinha tudo registrado.

Na Figura 13.4, o Diário de Bordo do T12 é realizado primeiramente com o registro das atividades desenvolvidas em um rascunho no papel, para depois ser digitado no RODA.

T25 Diário de Bordo 15/08/2006: *Eu anotava, pois tinha medo de chegar em casa e não me lembrar mais de como deveria fazer.*

T27 Diário de Bordo 07/08/2006: *Eu anotava Pq eu não me sentia segura utilizando o computador. Tinha medo de não me achar. [...].*

T34 E-mail 15/09/2006: *Anotava nele o que estava sendo trabalhado conosco, nas capacitações. Para não correr o risco de necessitar daquela informação e não me lembrar, eu anotava. Tudo era novo para mim. Nunca havia feito uso de ferramentas como blog, wiki... não sabia fazer postagens, inserir imagens, links, entre tantas. Tudo isto foi trabalhado na formação inicial e nas que foram ocorrendo no decorrer de (2006). O caderninho me serviu como grande socorro em diversos momentos, inclusive, com as alunas, no polo. [...]*

T12 Diário de Bordo 15/11/2006 *Eu anotava no papel enquanto estava atendendo as alunas, assim não tinha perigo de eu me esquecer, pois eram muitas atividades.*

Como pudemos ver nos exemplos T25, T27, T34 e T12, as tutoras realizavam as atividades e anotavam nos seus cadernos para se lembrarem quando precisassem repetir o procedimento. Elas conseguiam realizar, mas ainda não tinham consciência do seu processo, pois se alguém pedisse para elas descreverem mentalmente a ação, não conseguiriam.

T25 Blog 06/07/2006: *Pessoal, vi que alguns colocaram vídeos/imagens nos blogs... adorei, mas alguém pode me ajudar? Também quero! Beijinhos.*

²² O HagaQuê foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. E, como resultado do crescente uso por pessoas com necessidades especiais, o software vem passando por um processo de redesign, visando melhorar sua acessibilidade. <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>> Acessado em 20.jul.2008.

²³ O The Gimp foi criado originalmente para o Linux, mas agora ganhou uma versão para Windows. Ele é grátis, e dispõe de milhares de recursos, capazes de fazer mágica com quaisquer imagens. Além da grande quantidade de ferramentas, o programa oferece um conjunto de *scripts* que permitem aumentar os efeitos indeterminadamente, dando mais liberdade ao usuário. Disponível em: <<http://www.ogimp.com.br>> acessado em 10.jul.2008.

Nesse nível inicial de tomada de consciência, as indiferenciações são numerosas, o que dificulta uma exploração sistemática e consciente das ações empregadas, o que leva a tutora sequer tentar explorar solicitando um “passo a passo”. A tutora estava aguardando que algum colega ajudasse, em lugar de tentar explorar a ferramenta. Assim como as professoras-alunas, muitas tutoras tinham receio de explorar as possibilidades dos ambientes.

No primeiro momento, os tutores faziam o registro do acompanhamento das atividades. As tabelas eram impressas e as anotações feitas à mão e discutidas com os docentes nas reuniões semanais ou quinzenais.

FICHA DE CONTROLE DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS - PÓLO DE TRÊS CACHOEIRAS

ALUNA	PB WIKI	DIÁRIO DE BORDO	FÓRUM	WEBFÓLTO	OBSERVAÇÕES	ANOTAÇÕES
		OK	✓	OK - com sucesso positivo	em qual, pouco relaxa	✓
		OK	✓	OK - com sucesso positivo	em qual, pouco relaxa	✓ sem int.
		OK (2)	✓	OK - com sucesso positivo	em qual, pouco relaxa	sem int. não abriu o blog
			OK	✓	OK - com sucesso positivo	✓ sem int.
			OK	✓	OK - com sucesso positivo	✓ sem int.
			OK (2)	✓	OK - com sucesso positivo	sem int. - blog - int.
			OK (2)	✓	OK - com sucesso positivo	sem int. - blog - int.
			OK	✓	OK - com sucesso positivo	sem int. - blog - int.

Figura 14 – Tabela Impressa.

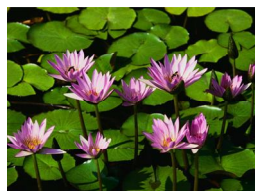
O tutor 10 imprimia a tabela e preenchia a mão o acompanhamento das professoras-alunas para depois discutir com os docentes nas reuniões de equipe. Seguiam a mesma idéia da anotação dos ambientes no caderno, sem tomar consciência das suas ações nos ambientes digitais.

Os resultados inesperados sentidos como perturbação, bem como as intervenções problematizadoras por parte dos formadores, favoreceram a reflexão sobre as ações que levaram às primeiras explorações na tentativa de aprender e significaram uma abertura para as tomadas de consciência das ações.

Nível II: Avanços na consciência das ações empregadas para alcançar uma finalidade e das variações nos resultados das ações aplicados às TICs.

Esse segundo nível evidencia-se mais claramente a partir do segundo eixo do PEAD, ainda que alguns tutores já tenham ingressado no PEAD com uma apropriação tecnológica mais avançada. Com as primeiras descobertas ou consciência das ações sobre as TICs, a atenção dos tutores passa a concentrar-se nos meios empregados, ou seja, em como “pode ser feito” (como acessar diferentes ambientes, por exemplo). Os tutores passam a discutir com os colegas como colocar imagens, fotos, ou como acessar outras ferramentas. Os êxitos são anunciados como recados nos blogs e no *webnote* na tentativa de trocar com seus colegas.

T20 Blog 05/03/2007 *Estou descobrindo como colocar imagens no blog!*
Que linda essa, né? ☺



No exemplo T20 o tutor mostra que está tentando descobrir, por exploração mais sistemática, maneiras de colocar imagens no *blog* a partir de experimentações. Observa-se que o sujeito já começa a pensar no funcionamento, no “como” está fazendo; já começa a procurar informações e a pensar em outras possibilidades.

T7 30/03/2007 Diário de bordo: *Hoje preenchi e enviei o questionário solicitado pelo D1 Confesso que preenchi e enviei, mas não muito segura, pois tive muitas dúvidas. O questionário era a respeito do uso do webfólio. Também, aprendi a acessar no ROODA, o tempo que as alunas utilizam o mesmo.*

GS7-02/06/2008 Pbwiki: *Hoje, na oficina foi pedido que construíssemos uma página no pbwiki. Tive muitas dificuldades e não consegui realizar a atividade sozinha, precisei do apoio dos colegas. Fiquei me questionando o quanto isso também é complicado para as alunas do PEAD que em muitos casos começaram a lidar com essa tecnologia por meio do curso.*

Nesse nível, de forma solidária às tomadas de consciência das próprias ações dos tutores, os observáveis do objeto (ferramentas e ambientes virtuais) tornam-se mais numerosos e começa a surgir um maior número de ligações entre eles. Os tutores, nesse momento, passam a ver novas possibilidades de ação sobre as tecnologias exploradas.

T6 22/04/2007 Diário de Bordo: *Foi através da busca em solucionar as minhas dúvidas que conheci pessoas fantásticas, [...] Por intermédio destes colegas que pude ir me apropriando melhor de novas experiências. [...] o uso do e-proinfo e suas possibilidades de aprendizagem, o uso do blog, a construção de uma página da web. [...] O que preciso aprender ainda é ter mais paciência e tranquilidade ao resolver as atividades e aprender alguns macetes da informática.*

Segundo Piaget (1973), do desenvolvimento do egocentrismo às operações lógicas, esse período é acompanhado de uma socialização das ações que vai do egocentrismo à cooperação.

A passagem do egocentrismo para a cooperação requer a participação ativa do outro. É exatamente nesse “intercâmbio” que o sujeito é incentivado a refletir sobre suas ações, as quais conduzem a tomadas de consciência. No extrato acima, podemos ver que a tutora, em cooperação com os colegas, conseguiu realizar as atividades e teve uma tomada de consciência da importância das trocas – além da consciência da suas ações que não favorecem as explorações e reflexões, apontando que precisa aprender a ter tranquilidade e paciência para realizar as atividades de informática.

T3 Pbwiki 06/03/2007 *No Pbwiki também sei trabalhar com coisas básicas, tipo configurar a letra (cor, tamanho), links para outras páginas do Pbwiki, inserir figuras. Gostaria de aprender como mudar a cor do próprio Pbwiki e coisas mais elaboradas. No blog acho que me viro bem, não encontro necessidade de aprofundar o recurso no momento [...].*

T4 Blog 04/03/2007 *Percebi que ao criar um blog, tenho que ter o cuidado de torná-lo claro, se viso atingir um certo público, tenho que tomar alguns cuidados de formatação, definição, e linguagem, para obter êxito nessa atividade.*

Podemos ver, nos extratos T3 e T4, que neste segundo nível o tutor fala sobre sua experimentação e sobre o procedimento utilizado para usar a ferramenta. Ele tem consciência de ações empregadas, mas a explicação desse procedimento não inclui todas as possibilidades. Ele faz reelaborações parciais, compreende alguns funcionamentos e outros não. Seus esquemas cognitivos anteriormente construídos, operando a partir de seus antigos esquemas, ou seja, o conflito cognitivo permite a reflexão, mas ainda não possibilita a necessária mudança de esquema cognitivo para lidar com o novo ambiente.

T16 05/06/2008 Pbwiki: *Nunca havia criado um pbwiki, havia somente criado novas páginas em pbwiki já existente. É no endereço my.pbwiki.com que criei a minha conta, após várias leituras em inglês, algumas adivinhações e solicitações ao tradutor GOOGLE. A uma certa altura, o professor chamou a nossa atenção para que tentássemos entender cada mensagem diferente que aparece na tela, pois tem-se o hábito, muitas vezes, até pela pressa que a tecnologia nos impõe, de dar conta rapidamente das tarefas, sem o cuidado necessário com a aprendizagem.*

Podemos ver, no extrato T16, que a tutora faz uma reflexão sobre a oficina desenvolvida. Nela, o docente solicitou que entrassem no Google e traduzissem o que estava escrito em inglês na página do programa, para que os tutores tentassem entender o que estava escrito, em lugar de ficar clicando de modo ininterrupto sem entender a orientação. Poderia ter dito simplesmente “como fazer” e solicitar que “treinassem” para habilitarem-se a usar o programa, mas esse procedimento estaria contrariando os princípios pedagógicos do curso.

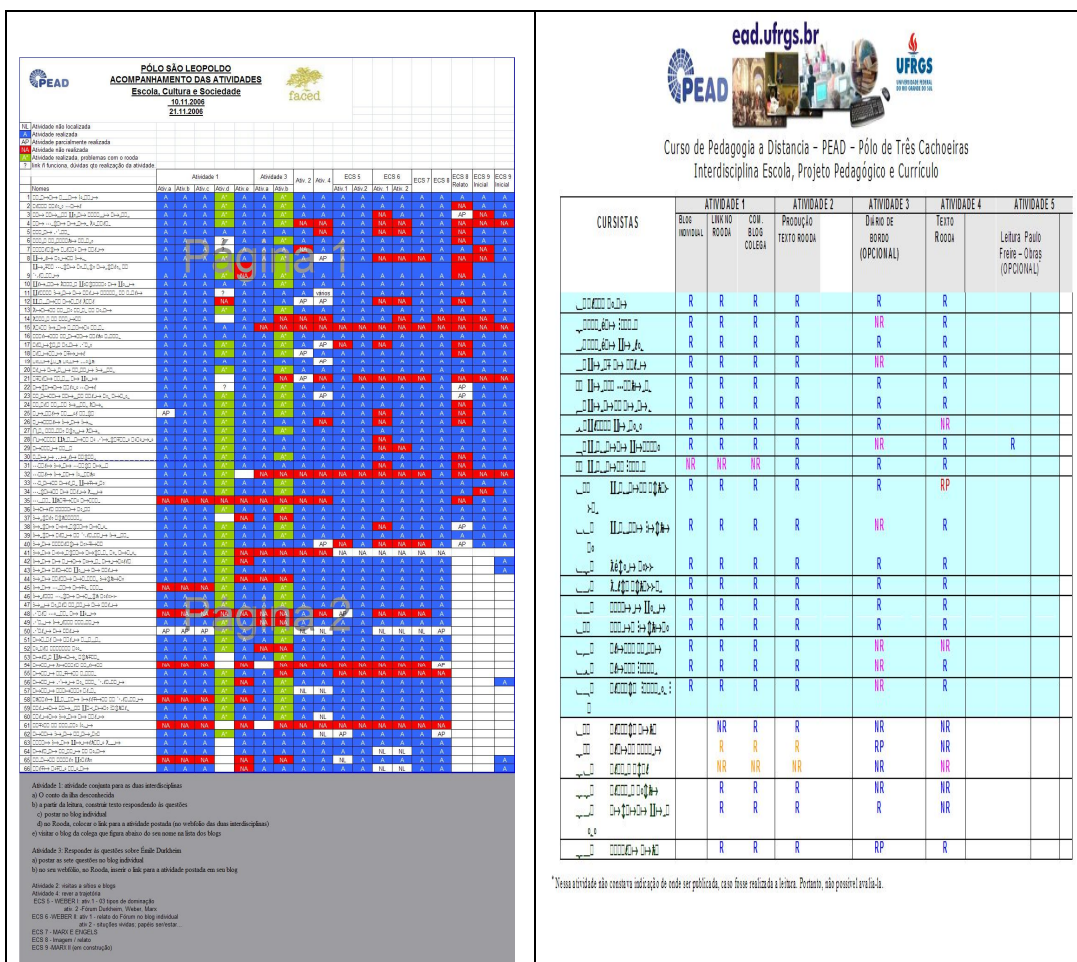


Figura 15 – Tabelas de Acompanhamento.

Na Figura 15 “Tabela de Acompanhamento” podemos ver que a consciência das ações permite ultrapassar o uso de tabelas impressas e preenchidas à mão, com os tutores começando a usar o Excel e o Word, demonstrando um início de apropriação dos programas. Enviavam os arquivos para os docentes para as reuniões de equipe ou os imprimiam.

O levantamento do uso das TICs em 2007 mostra uma mudança na apropriação tecnológica dos tutores, conforme apontam os gráficos a seguir:

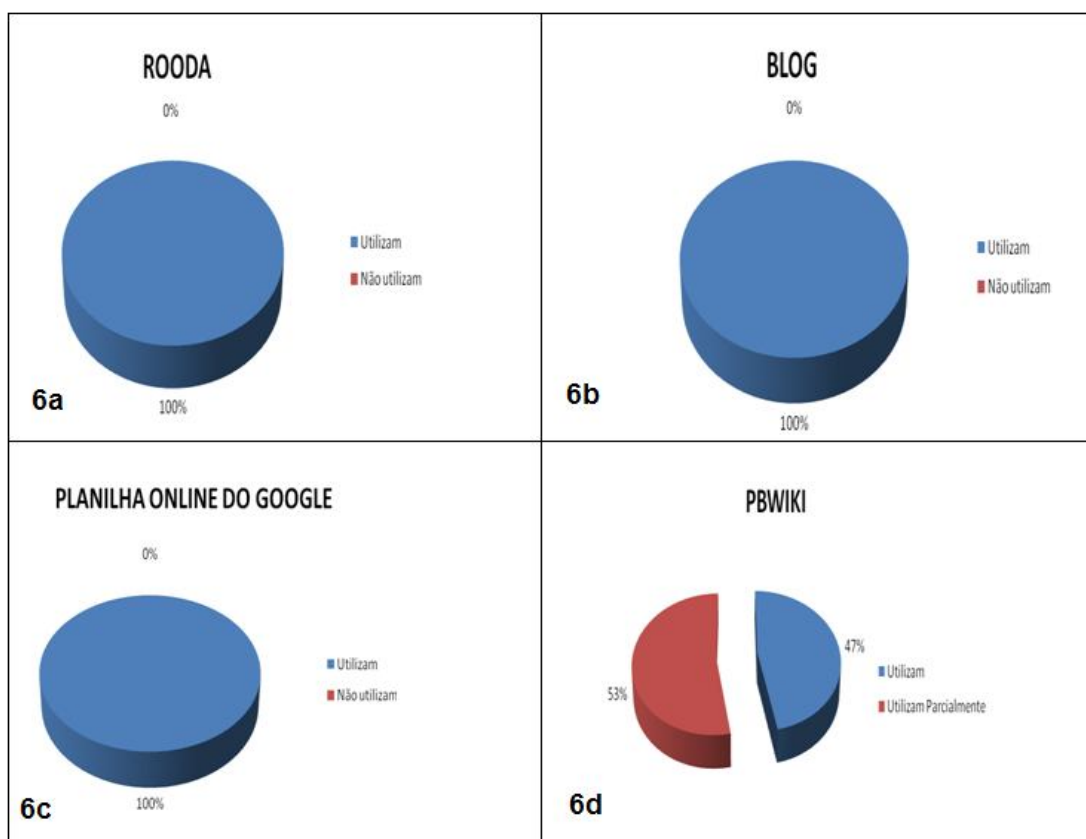


Gráfico 6 – AVAs 2.

6.a ROODA: 100% dos tutores utilizam o ROODA, visto que é o ambiente oficial do curso.

6.b Blog: 100% dos tutores passaram a utilizá-lo, pois comentam as postagens das professoras-alunas e usam como seu Portfólio de Aprendizagens na especialização.

6.c Planilha online: esta planilha passou a ser utilizada por todos, devido a suas facilidades de registro e de compartilhamento com toda a equipe do polo. Nesse segundo

momento, a tabela do Google é publicada nos *Pbwikis* dos polos. Assim, as professoras-alunas podem acompanhar os registros dos tutores e docentes sobre as atividades realizadas.

6.d Pwiki: o gráfico mostra que 47%, utilizam, e 53% dos tutores utilizam parcialmente. Embora todos o utilizem no curso, percebemos que é um uso muito mecânico. O *Pwiki* tem atualizado suas versões e estamos migrando para a Beta 2.0. Alguns tutores, mesmo com o uso sistemático, apresentam dificuldades em procurar as funcionalidades que mudaram de configuração. Realizamos uma oficina tecnológica no ESPEAD, e um dos ambientes escolhidos para o trabalho foi o *Pwiki*, mesmo sendo um ambiente usado há dois anos no curso.

A transição para outro patamar de tomada de consciência é marcada pela superação dos primeiros obstáculos, com avanços importantes no processo de apropriação das tecnologias (nas suas dimensões instrumentais e conceituais). Nesse nível, a tecnologia já não se constitui um fim em si mesmo, mas sim um meio de interação e aprendizagem específicas do curso.

Nível III: Consciência das ações empregadas, com a compreensão dos funcionamentos e aplicações básicas das TICs.

Neste terceiro nível, evidenciado com maior ênfase a partir do final do segundo eixo e no decorrer do terceiro e quarto, a maioria dos tutores passam a elaborar as hipóteses e antecipações que dirigem as suas ações sobre as TICs. A realização de novas operações sobre as operações anteriores possibilita que a conceituação ultrapasse a ação e passe a dirigi-la. Os tutores começaram a pensar em novas estratégias para trabalhar com as TICs como podemos ver no extrato abaixo:

T9 Webfólio 05/11/2007 Novas estratégias em avaliação precisaram ser criadas, como o conceito estipulado em decorrência do prazo de postagem, pois as professoras-alunas precisam ter responsabilidade com as atividades propostas e os prazos propostos para as mesmas. Passamos a utilizar a planilha Google, como forma de obtermos maior integração entre tutores de sede e polo na sinalização de atividades realizadas pelos alunos e acredito que nos beneficiou bastante.

Os tutores passam a usar sistematicamente a tabela online do Google, pela necessidade de integrar as interdisciplinas, as professoras-alunas e os docentes no processo de avaliação.

A tabela online, em que os tutores do polo e da sede realizam o acompanhamento conjunto, proporciona uma visão global da professora-aluna, pois contempla todas as interdisciplinas do eixo no mesmo espaço. Essa ferramenta tem o recurso do chat nas suas

funcionalidades. Assim, os tutores podem fazer uma reunião online discutindo, na própria tabela, as avaliações.

	A	B	C	D	E
1	Alunos/Postagens	Postagens sobre a apresentação oral	Postagens no blog - Atividade 1	Parecer até 18/04	Plano de estudos (até 20/04)
2		Aluna não realizou a atividade até esta data.			
3		A aluna colocou em sua postagem que o momento da elaboração do seu Portfólio foi de			

Figura 16 – Tabela de Acompanhamento Online.

Na Figura 16 “Tabela de acompanhamento Online” dos “Portfólios de Aprendizagens”, os tutores relatam os comentários que fizeram nos blogs das professoras-alunas e o que elas haviam escrito a respeito da apresentação do trabalho. Assim, todos da equipe do polo têm acesso a esse acompanhamento.

T39 Planilha online do Google 31/03/2008 *A aluna, assim como a maioria dos alunos, falou do nervosismo de apresentar o portfólio. Citou em sua postagem que usou imagens para ilustrar sua apresentação. Em meu comentário perguntei como essas imagens foram escolhidas e que relação elas tinham com as aprendizagens feitas ao longo do semestre. Pedi à aluna que apresentasse uma síntese das aprendizagens mais relevantes.*

Nessa fase, há uma tomada de consciência das coordenações internas das ações necessárias à tomada de consciência das propriedades menos imediatas do objeto. Quando o sujeito vai tomando consciência das suas ações, ele constrói novas formas de interpretar e de resolver problemas. Ou seja, os tutores não se limitavam à tomada de consciência da ação material, mas chegavam à consciência dos problemas a serem resolvidos. Essas ações produzem novidades, possibilitando ao indivíduo estabelecer relações até então inexistentes para ele. Essas relações, porém, dão-se num plano individual, interno. Não dependem de um processo de repetição, mas dependem do interesse e das oportunidades para que o sujeito tenha uma ampla gama de conhecimentos sobre os quais aplicar suas estruturas, resultantes de abstrações reflexivas previamente realizadas. Nesse nível, os tutores exploram todos os

ambientes do curso com desenvoltura, pois têm consciência das funcionalidades similares e, quando perguntados, conseguem relatar como realizaram a atividade.

T22 Pbwiki 01/06/2008: *Foi muito importante lembrar as dificuldades que encontramos ao lidar com um desafio. Depois de quase um ano, eu já estava habituada a trabalhar com um tipo de programa, ao fazer tentativas de trabalho com um novo formato passei por alguns sufocos e dúvidas. Achei interessante esse momento, pois me lembrei das alunas do polo o tempo inteiro. Justamente, as dificuldades que encontrei com esta nova versão do pbwiki são as dificuldades que elas encontram para postar com o programa antigo. Além disso, cometi alguns erros que há muito tempo não cometia. Acredito que por se tratar do formato novo, tive algumas dificuldades em pontos básicos como: fazer o login correto, criar nova página no pbwiki correspondente, inserir imagem e inserir link. Fiquei pensando na possibilidade de fazermos uma oficina deste tipo com alunas. Poderia ser pensando nos aplicativos que elas deverão utilizar no decorrer do semestre. A partir disso, poderíamos fazer oficinas como essas no polo. A tutoria do polo poderia ir além do atendimento para a realização das atividades, poderíamos desenvolver oficinas temáticas de tecnologia.*

A abstração reflexionante oferece condições para que o sujeito resolva um novo problema, valendo-se “de certas coordenações de estruturas já construídas, para reorganizá-las em função de novos dados” (PIAGET, 1995, p. 6). Na fala acima, podemos ver que a tutora já havia trabalhado previamente, mas não dessa maneira. E relacionou o seu aprendizado com o das professoras-alunas. Propôs, então, fazerem-se oficinas nas quais as professoras-alunas poderiam aprender explorando as possibilidades dos ambientes. Assim, elas poderiam utilizar os recursos tecnológicos na escola, com seus alunos, para criar uma cultura de redes cooperativas e, a partir daí, modificar a prática pedagógica centrada na figura do docente.

CATEGORIA 2: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NOS ESPAÇOS DE TUTORIA

Nível II: Consciência inicial das estratégias de intervenção baseada no registro apenas das características imediatas do método e nos resultados inesperados de sua aplicação.

No período de formação e nos momentos iniciais do Curso, os tutores realizaram estudos sobre o método de intervenção proposto (método interativo e problematizador), porém ainda não haviam interagido em ambientes virtuais usando estratégias problematizadoras e de apoio à reconstrução²⁴. Dessa forma, a grande maioria dos *feedbacks*

²⁴ Essas estratégias foram apresentadas no Capítulo 4.

realizados pelos tutores pode ser considerada nesse nível inicial de tomada de consciência, o que ocasionou distorções na sua utilização devido a fato dos tutores compreenderem poucas características do método.

Nos extratos deste nível podemos ver que os tutores ofereciam *feedback* às professoras-alunas sem que apresentassem problematizações, pois ainda não haviam conceituado suficientemente as estratégias de intervenção e os seus resultados.

T26 Webfólio do ROODA 12/12/2006 *Teu texto está bem claro e teus exemplos estão interessantes. Parabéns pelo teu trabalho. Um abraço.*

T27 Webfólio do ROODA 07/15/2007 *Bom trabalho. Beijos*

Os tutores partiam em busca de um objetivo de promover interação e a aprendizagem das professoras-alunas, mas não apresentavam consciência das condições (no caso, a utilização do método) que os levava a atingir aquele objetivo. Constatavam alguns efeitos inesperados como resultados das suas ações sobre as atividades das professoras-alunas, mas ainda sem a devida consciência de qual a estratégia a ser utilizada conforme a situação.

T11 Diário de Bordo 05/07/2007 *Uma aluna do Polo estava encaminhando as suas atividades em extensão, ODT [...]. "Olá, tentei abrir os teus arquivos e não consegui. Talvez seja porque você salvou eles com algum espaço entre os nomes. Salva em extensão. doc. Fico no aguardo, T11" Já estou cansada de receber "Não abre a atividade" Aqui eles abrem normalmente [...]. Aí Percebi que a aluna não gostou muito do que eu havia solicitado e havia ficado muito brava com isso. A partir desta postura, eu entrei em contato com o D1 para saber como eu poderia abrir as atividades delas. O referido professor me explicou que poderia abrir baixando o programa ou no laboratório da UFRGS. Então todas as atividades da A1 eu abria no LIES e de lá encaminhava para ela os comentários. No final do semestre a aluna veio conversar comigo e me agradecer [...] Minha mudança de atitude e hábito permitiu que a nossa relação se fortalecesse.*

T13 Diário de bordo 03/04/2008 *Pessoalmente vivenciei uma dificuldade de comunicação em um fórum, acho que escrevi de forma um pouco seca e meu comentário não foi muito bem recebido por uma aluna. Considero que isso foi falta de experiência de minha parte. O exercício constante das atividades do PEAD aprimora esse "tato" pessoal a distância, da mesma forma que se aprende isso na educação presencial.*

Os extratos T11 e T13 exemplificam as reflexões iniciais ocasionadas pelos resultados inesperados das ações de *feedback*. Ainda que essa não fosse a intenção, alguns comentários davam margem a interpretações errôneas e geravam reclamações. Conforme Piaget, o resultado inesperado atua como perturbação e move o processo de reconstrução (tomada de consciência). No extrato T11, observamos uma mudança nas ações do tutor que procurou uma

solução, buscando novas informações sobre “como” poderia fazer diferente. No extrato T13, o tutor tomou consciência de que precisava usar estratégias de acolhimento, mostrando-se mais afetivo com a professora-aluna que resistiu ao comentário, pois, às vezes, mesmo sem a intenção, a palavra escrita fica dura e as professoras-alunas interpretam como cobrança. A conceituação do método de intervenção implica diferenciar as estratégias de intervenção a serem utilizadas conforme a situação.

T10 Fórum do ROODA 01/11/2006 O tutor criou um fórum para as alunas com o título *“Me superando” Estou muito feliz, pois hoje consegui colocar na página do pead alvorada um link para todas as pessoas que ali entrarem e tiverem interesse de ler esta matéria do Sinpro, pois é de suma importância para o nosso trabalho a cada dia que passa estou me superando, muito obrigada pela oportunidade deste aprendizado.*

O tutor T10 relata que estava tão feliz pela nova aprendizagem, que abriu um fórum para contar a descoberta, não tendo ainda a consciência da sua função enquanto promotor da aprendizagem – e que aquele espaço seria para discutir assuntos relacionados às atividades das professoras-alunas. Esse fórum poderia ter sido aberto no espaço destinado à discussão entre os tutores, que também estavam “se superando” em muitos aspectos. Nesse início de curso, muitos tutores colocavam-se na mesma posição das professoras-alunas, pois eles também estavam fazendo as descobertas relativas aos ambientes virtuais.

T28 Webfólio do ROODA 14/12/2006: *Oi A2 Seu trabalho está ficando muito bom, você poderia colocar um título no slide 3 (você pode recortar a parte que diz título também e aí não precisa colocar mais nada no slide) que tem a foto do Charles Chaplin. Mas realmente o resto ficou muito bom. Esta sua tarefa pode ser considerada como feita, se eu fosse você iria para as outras (semana 8 "A página" e semana 10 e 11 "relatório").*

O tutor T28 nessa intervenção interessado em que a professora-aluna terminasse a “tarefa”, não a desafiando nem problematizando. Elogiou, dizendo que o “resto” estava bom. E sugeriu que fizesse as outras tarefas para terminar. A proposta de intervenção do curso privilegia o processo de construção das atividades, e não a “tarefa” pronta, como escreveu o tutor.

O tutor apresenta uma tomada de consciência ainda incipiente da aplicação do método. Entende que é necessário auxiliar as professoras-alunas, dando-lhes o *feedback*, encorajando, mas ainda não conceitua a essência do método enquanto problematização. Com base nos registros dos tutores e na teoria piagetiana, é possível afirmar que as reflexões ocasionadas pelos resultados inesperados das ações de intervenção motivaram novos estudos e discussões

no âmbito da formação continuada, constituindo-se em elementos que alavancaram a evolução do processo de tomada de consciência dessas ações para um segundo nível de compreensão dessas intervenções.

Nível II: Avanços na consciência das estratégias usadas e nas variações dos resultados das ações de aplicação do método.

Nesse nível, os tutores apresentam condutas que apontam para uma tomada de consciência das falhas e dificuldades na realização das intervenções. Ainda que tenham maior consciência da necessidade de instigar as professoras-alunas, a compreensão dos meios que possibilitam alcançar essa finalidade mostra-se ainda parcial. Mesmo considerando a necessidade de colocar em “xeque” as certezas das professoras-alunas, mas estratégias que permitam alcançar essa intenção ainda mostram-se ainda um tanto indiferenciadas.

Podemos ver nos extratos abaixo alguns exemplos desse nível:

T49 Pbwiki 07/08/2006 *Confesso que sinto dificuldade em instigar os alunos. Preciso fazer um esforço para conseguir realizar este tipo de intervenção e vejo que tenho progredido neste sentido. Cheguei a escrever no meu blog sobre isso; sobre a dificuldade deste tipo de intervenção, pois não estamos habituados a isso. As intervenções que faço não são em portfólio e fórum e sim em blogs e Pbwikis.*

Neste nível, o tutor T49, mostra ter consciência das suas dificuldades na utilização do método, em relação as suas características de instigar e problematizar. Afirmar que “não estamos habituados a isso” mostra a necessidade do tutor de conceituar esse novo objeto (estratégias de instigar a aprendizagem) ainda compreendido apenas parcialmente.

As formações buscaram problematizar a aplicação do método de intervenção, levando os tutores à reflexão sobre as interações realizadas, analisando a sua adequação e visando que esses tomem consciência das suas ações e possam reconstruí-las. As discussões procuravam qualificar o trabalho do tutor. Os extratos a seguir mostram que os tutores tomam consciência da importância de uma interação qualificada.

T22 Pbwiki 02/09/2007: *Aprendi a questionar mais e sugerir que os alunos tentassem resolver suas dúvidas sem fornecer as respostas, atuação esta que foi mais difícil de ser realizada durante o semestre passado. Aprendi a conviver com outras formas de trabalho e com uma equipe maior, haja vista que a disciplina na qual trabalho recebeu nova coordenadora e tutora que vieram compor o trabalho.*

T37 Diário de Bordo 28/04/2008 *Dar o retorno das atividades tornou-se uma meta neste semestre. Não aquele retorno superficial, mas um retorno que possibilitasse a reflexão, a desestabilização e a reconstrução. O resultado desta minha mudança de atitude refletiu em várias trocas com as alunas, onde elas se preocupavam em rever suas postagens ou*

argumentar defendendo suas opiniões. Com o apoio da coordenação e das discussões no ESPEAD me sinto cada vez mais capaz de realizar o meu trabalho.

Nesse nível é possível observar que os tutores têm certa consciência de uma ação de intervenção nos momentos de discussão ou mesmo em situações específicas nas quais ela se produz; no entanto, essa consciência permanece apenas momentaneamente, se não houver integração em estados seguintes. Dessa forma, em alguns momentos fica a sensação (ainda que errônea) de uma involução no processo de conceituação do método. No entanto, esses momentos são típicos dos processos construtivos, quando as aquisições ainda não alcançaram um patamar de estabilidade, mas já apontam para tal, o que ocorre no nível seguinte.

Segundo Piaget, o fazer e o compreender não acontecem ao mesmo tempo,

[...] fazer é compreender em ação uma determinada situação em grau suficiente para atingir os objetivos propostos, e compreender é conseguir em pensamento dominar as situações até poder resolver os problemas por elas levantados em relação ao por que e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação". (PIAGET, 1978, p. 176)

Nesse sentido, para compreender é preciso que o sujeito reconstitua o fazer no pensamento e reflita sobre ele.

O tutor do extrato T37 teve uma tomada de consciência de que não poderia realizar as intervenções de modo superficial como estava fazendo anteriormente. Neste nível II já começou a pensar que poderia dar um retorno que possibilitasse a reflexão às professoras-alunas em relação às suas aprendizagens. No extrato T22 o tutor relata que aprendeu a questionar em vez de dar respostas prontas. Percebeu que poderia trabalhar de forma diferente e em equipe. Ele realizava as atividades, mas começou a pensar em outras maneiras de realizá-las.

Nível III: Consciência das ações de intervenção envolvidas nas atividades de tutoria.

Neste nível podemos perceber as tomadas de consciência das ações de intervenção a partir dos esquemas anteriormente construídos e a mudança de esquema cognitivo para realizar as intervenções problematizadoras.

Podemos ver, nos extratos abaixo, alguns exemplos desse nível:

T18 Webfólio do ROODA 05/11/2007 *Olá A2, obrigada pelas respostas. Muito bom, atendeste o desafio e de maneira espontânea trouxeste seu pensar. Agora partindo para o segundo momento convido você a ler os textos, em que encontrarás as diferenciações e conceituações sobre brinquedo, brincadeira, jogo e ludicidade. O jogo de futebol é um bom exemplo, pois podemos começar a diferenciar o jogo na perspectiva lúdica (brincadeira), de outra perspectiva: clínica, didática, competitiva... Uma ótima leitura para você. Abs, T18*

T21 Webfólio do ROODA 04/05/2008: *Na atividade 1 você deu um exemplo claro das diferenças de percepções espaciais entre seus alunos e soube aproveitar os conhecimentos deles. Muito interessante a sua atividade! Com relação à atividade 2, a sua idéia, do mapa com sucatas, é bem interessante, porém gostaria que você relatasse como foi o desenvolvimento desta atividade, quais as dificuldades, o que você mudaria, exemplos de questionamentos que surgiram. Pense um pouco mais, tenho certeza que você tem muita coisa interessante para relatar.*

Os tutores, nos extratos T18 e T21, realizaram intervenções de maneira que a professora-aluna pensasse na atividade desenvolvida com seus alunos e repensasse o seu modo de fazer. Foi feita uma pergunta aberta para que a professora-aluna fosse incentivada a pensar sobre, em lugar de se dizer se a atividade estava certa ou errada.

T33 Pbwiki 05/03/2008 *Eu costumo primeiro dar uma incentivada, elogiar, tirar algo que a aluna escreveu para mexer com a motivação para não entrar direto em questionamentos e não assustar, por exemplo: Jóia, A4! Que bom que você aprendeu e se empolgou com a aula de Música! (aí entra a questão) Conte-nos mais um pouco sobre essas impressões, sobre o que você aprendeu. Fiquei curiosa para saber como seria usar o vocabulário musical corretamente, que você comenta no seu post? Que estratégias que você tem usado ou que poderiam ser usadas com os alunos? Abraço*

T43 Diário de Bordo 03/08/2008 *Efetivamente orientei e informei as professoras-alunas sobre suas atividades, suas dificuldades e possibilidades em seus percursos, sem despersonalizá-lo nesse caminho, priorizando o 'caminhar junto', perguntando e instigando seu desejo de aprender, de pesquisar e conhecer (chats, e-mails, online). Os comentários no webfólio de cada um foram realizados constantemente, no sentido de dar-lhes um retorno sobre o que foi construído, estimular-lhes a reflexão e a busca de outros conhecimentos e complementações. O que sempre foi feito em acordo com a equipe das interdisciplinas.*

A tomada de consciência gerada por reconstruções implica conceituação, ou seja, a passagem de um esquema de ação a um conceito de assimilação da representação. Os tutores, no nível II, realizavam as intervenções a partir de compreensões apenas parciais e sem a possibilidade de antecipações acertadas dos resultados das suas ações de intervenção.

Passando para o Nível III, a conceituação torna-se progressivamente independente, em decorrência da coordenação das ações. Desta maneira Piaget (1978) diz que a prática passa a se apoiar na teoria.

T28 Diário de Bordo 1/2008: *Procuro bem mais do que antes, ao invés de dar respostas, fazer perguntas que os façam refletir. Num primeiro momento, podem não interferir tão significativamente naquela resposta já elaborada, mas que, mais à frente, poderão vir à tona. Reconheço, mais do que nunca, o grande desafio inerente à função de tutor e o quanto que ainda preciso aprender. Fica para o tutor o grande desafio de realizar comentários significativos nos trabalhos dos alunos. Inicialmente, acolhendo a resposta do aluno e, a seguir, instigá-lo a continuar aprofundando a sua resposta ou mesmo abrindo o leque da sua reflexão ou dando um novo rumo. Dou-me conta que a cada nova leitura, a cada aula, a cada nova discussão, a cada conversa com os colegas, com os professores vou aumentando o meu conhecimento [...]. Com as alunas que vem ao polo tenho também exercitado as minhas intervenções, principalmente, quando solicitam que eu leia as postagens, as respostas às questões propostas para as professoras-alunas.*

T34 Pbwiki 05/05/2008 *Assim, penso que, cabe ao tutor, desequilibrar idéias pré-concebidas, pois é a partir daí que se instaura a dúvida e se desperta o pensamento investigativo. Isso pode ser realizado por meio das intervenções e questionamentos do tutor quando da leitura das atividades dos alunos, provocando e estimulando-os a refletir sobre o que produzem, o que pensam. É necessário também que o aluno se coloque como sujeito ativo e atuante nesse processo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de um trabalho conjunto, de cooperação, de ações conjuntas. Para finalizar, destaco ainda a necessidade de definirmos estratégias variadas de aprendizagem, pois os alunos não aprendem todos da mesma maneira, o que reforça a necessidade de conhecermos cada aluno.*

T37Pbwiki 05/06/2008: *Como tutor, tenho levado muito a sério o que se refere à importância de questionar, perguntar, controlando a vontade de dar a resposta imediatamente à pergunta formulada pelo aluno, ou, no caso do uso da tecnologia, em especial o computador, o de pegar o mouse na mão e ir fazendo o que o aprendiz necessita vivenciar. Conforme Piaget, fazer pelo outro é tirar-lhe a oportunidade de aprender, de construir novas estruturas, novas matrizes que lhe permitirão resolver problemas logo adiante.*

Nos extratos T28, T34 e T37, os tutores demonstram condutas características do nível III de tomada de consciência, pois mostram que estão compreendendo a importância de fazerem comentários significativos, de modo a que as alunas sintam-se desafiadas.

Segundo Piaget (1978), podemos tomar consciência apenas das nossas ações, isto, é do que fazemos em nossas práticas, do que assimilamos de nossas leituras ou estudos. Só podemos tomar consciência por nós mesmos, por mais que uma mediação via formadores seja fundamental (MACEDO, 2004, p. 58).

Ainda que sejam identificadas, na leitura dos materiais e interações dos tutores, no final do quarto eixo, intervenções características de níveis anteriores, principalmente de nível

II, foi possível observar muitos avanços no processo de tomada de consciência e qualidade das intervenções dos tutores que apontam para a evolução do processo de conceituação do método interativo e problematizador.

CATEGORIA 3: CONCEPÇÕES (MUDANÇAS) PROPOSTAS PELO CURSO

Nível I: Consciência apenas inicial das mudanças propostas pelo curso e das condições ou ações de tutoria empregadas para a aplicação dessa proposta.

Este nível caracteriza o início do curso, quando os tutores tiveram os primeiros contatos com o plano pedagógico do curso, conhecendo a sua proposta e buscando entendê-la a partir dos referenciais já construídos em outras situações de formação. Como o PEAD (apresentado anteriormente) propõe mudanças na formação, que perpassam, desde as concepções de currículo até as formas interativas de atuação dos tutores, os momentos iniciais caracterizam-se pelo predomínio de assimilações deformantes dessas mudanças propostas. Ainda que o curso proponha uma série de mudanças, apresentadas anteriormente, a análise da tomada de consciência enfocará e as mudanças de concepção transmissivas para as construtivas e sobre o papel da interação na construção de comunidades de aprendizagem. As indiferenciações iniciais podem ser exemplificadas pelos extratos a seguir:

T52 Diário de Bordo 05/11/2006 *Não troco muitas informações com os tutores de outras interdisciplinas, apenas em momentos que preciso saber do andamento de algum aluno que está sumido, que não tem publicado trabalhos nos ambientes requisitados.*

O tutor T52 estava trabalhando, mas não compreendendo a importância das trocas entre os tutores. Ele relata que só fazia trocas quando precisava de informações sobre alguma professora-aluna. O curso prevê a interação constante entre tutores dos polos e da sede para discutirem a trajetória das professoras-alunas. A arquitetura do curso prevê atividades que contribuam para a formação uma comunidade de aprendizagem, o que implica na interação constante entre os tutores.

T35 Webfólio 08/11/2006 *Olá, ao revisar o seu webfólio observei que não se ateu ao que foi pedido. Você apenas mencionou que a pessoa é professora, mas faltou caracterizá-la como professora. Precisa, além disso, tentar estabelecer alguma relação com a teoria. Por isso, terá um novo prazo para refazer a atividade e postar até o dia 24 (5ª-feira). Qualquer dúvida, é só me escrever. Abraços*

O tutor T35, ao tentar pedir que a professora-aluna refizesse a atividade, avaliou dizendo que ela não fizera o que fora pedido, sendo incisivo ao “mandar refazer” até nova data. Na proposta do curso, as intervenções têm por finalidade que os tutores problematizem, de maneira que as professoras-alunas construam e reconstruam as atividades, mas de uma maneira acolhedora e desafiadora, não autoritária.

Nível II: Avanços na consciência das mudanças nas ações de tutoria envolvidas nas propostas do curso e das ações empregadas na sua aplicação.

Esse segundo nível evidencia-se mais claramente a partir do segundo e terceiro eixo do PEAD. Com as primeiras descobertas ou tomadas de consciência das mudanças propostas pelo curso, a atenção dos tutores passa a concentrar-se nos meios empregados, ou seja, em como “pode ser feito” (como formar uma comunidade virtual, ou a maneira de propor as atividades para as professoras-alunas). Com as experiências desenvolvidas e refletidas na formação continuada, os tutores passam a discutir com os colegas as concepções de desenvolvimento e aprendizagem e a compará-las com outros cursos conhecidos ou mesmo em cursos no quais já havia trabalho. Os êxitos são anunciados como recados nos blogs, discussões nos fóruns e/ou mensagens na lista, como mostra o exemplo:

T24 Webfólio 1/11/2007 *A cada dia há uma aprendizagem significativa através da interação entre tutor e aluno, é muito gratificante, pois evoluo profissionalmente e pessoalmente. Enfim percebo que houve constante aprendizado, tanto das tecnologias como no aprofundamento teórico, grandes avanços no uso das tecnologias pelos alunos, tanto veteranas quanto novatas (estas mais ainda), o que proporcionou um maior tempo disponível para os tutores de polo acompanharem os trabalhos que foram postados no ambiente ROODA.*

T25 Porfólio das Aprendizagens 08/10/2007 *Passado praticamente um ano, desta nova caminhada, me pego às vezes um tanto deslumbrada, com o quanto de conhecimento tenho adquirido. Chego em casa, e assim como as crianças, nossos alunos, tenho necessidade de mostrar o novo, o que aprendi, o que estamos estudando. Têm sido um trabalho, ou melhor, uma grande aprendizagem diária, com colegas tutores, docentes e alunos. É só olhar um pouquinho para trás e posso perceber, assim como na vida dos alunos, as mudanças que o PEAD, me trouxe.*

Nos extratos T24 e T25 os tutores relatam as aprendizagens tanto suas quanto das professoras-alunas. Os tutores sentem-se muito recompensados ao perceber esse processo, pois percebem que tiveram uma função importante nessa construção. Segundo Piaget (1977), a Tomada de Consciência implica coordenações realizadas no plano da ação e, para que isso ocorra, é necessário que o sujeito consiga explicar as seqüências das ações realizadas, desde

seu ponto de partida até o final, reunindo assim as representações em um todo coordenado. Contudo, para a transposição dessa representação para a prática, que é a Tomada de Consciência, faz-se necessária a mediação dos docentes, colegas e das professoras-alunas. Eles facilitaram o contato com o objeto de conhecimento de modo intencional e significativo, mobilizando-o para a ação e a reflexão da ação. Os retornos dos docentes e das professoras-alunas criam perturbações que levam os tutores a reflexão e tomadas de consciência das lacunas nos estudos teóricos que sustentam a compreensão das propostas do curso:

T39 Pbwiki 05/08/2008 *Dei-me conta, mais uma vez, do quanto me falta embasamento teórico, do quanto já estudei, ou melhor, “vi” sobre diferentes autores, diferentes estudiosos, porém, ao valer-me de algum fundamento colocado pelo mesmo, percebo o quão frágil são os meus saberes. Preciso me “puxar” mais, muito mais. Estão sendo muito proveitosas as aulas presenciais que estamos tendo do ESPEAD, em especial, o estudo dos textos, sabiamente escolhidos pelos docentes.*

T48 Lista de Discussão 05/07/2008 *Agradeço ao PEAD, aos docentes e colegas tutores pelas aprendizagens desse semestre. Percebi que eu tinha uma concepção de educação conteudista, pela qual o professor “transmite” o conhecimento. As aulas do ESPEAD, a tutoria e a convivência com os colegas do PEAD me mostraram outra forma de educação, na qual o tempo necessário para as dúvidas temporárias e certezas provisórias é valorizado, na qual a educação realmente é tratada como processo, e não como resultado. Obrigada, e boas férias!*

Nos extratos T39 e T48, vemos a compreensão que a tutora T48 mostrou no decorrer do curso, pois, quando ingressou, pensou que o PEAD era como alguns cursos a distância que se embasam no modelo instrucionista, baseado em apostilas com conteúdos estabelecidos e não modificáveis desenvolvidas por professores conteudistas. Essa tutora, no processo de conceituação do curso, muito baseado nas interações com os docentes, colegas e professoras-alunas, mostra ter tomado consciência das características interativas do PEAD.

T33 Diário de Bordo. 26/08/07 *Especialmente na relação com as alunas, aprendi muito nesse semestre, o que fez com que eu mais me apaixonasse pela EaD e pelas professoras-alunas do polo, respeitando e admirando cada uma, com seu jeito e sabedoria singulares. Tive retornos preciosos de alunas, entendi e acolhi momentos de estresse e sobrecarga de outras, que depois riam abraçadas a mim, pedindo outros retornos e discussões e valorizando as trocas realizadas entre nós.*

T39 Pbwiki 05/03/2008 *Conclui, de um modo ainda provisório, mas bastante surpreendente para mim, o quanto estar à distância (ou perto apenas através da rede) não impede que se estabeleça o mesmo tipo relação significativa em termos de aprendizagem. Relações estas pautadas pela cooperação, pelo afeto e pelo respeito mútuo.*

Os tutores T33 e T39 relatam a importância da afetividade com as professoras-alunas. É fundamental, no curso, que existam a cumplicidade e o respeito mútuo. O número de tutores no PEAD é maior do que em alguns cursos, pois o objetivo é a interação entre tutores, professoras-alunas e docentes. Muitas vezes, os tutores escutam queixas das professoras-alunas sobre a falta de tempo ou as dificuldades tecnológicas para realizarem as atividades, e então conversam, incentivam e procuram auxiliar na organização do tempo dessas professoras-alunas.

T15 Pbwiki 06/11/2006 *Estive pensando em criar um fórum para a disciplina Seminário Integrador, para que haja um debate constante entre os tutores dos outros polos. Na reunião de ontem percebi que apesar de trabalharem de forma um pouco diferente, todos os tutores desenvolveram também similaridades, portanto, acho que essa troca poderá trazer bons resultados. Quando terminar minha apresentação, criarei o fórum.*

Os sujeitos, nesse momento, passam a ver novas possibilidades de ação. Na fala do tutor, podemos perceber que ele estava preocupado em criar condições para novas trocas com o grupo. Nesse momento, as iniciativas de compartilhamento são alargadas, apontando para um início de formação da comunidade de aprendizagem.

T10 Fórum 15/04/2007 *[...] acho imprescindível os encontros entre tutores Polo x Sede, pois qual o melhor lugar para colocar nossas dúvidas, angústias, incertezas e vitórias, do que com as colegas que também estão passando pela mesma experiência? Penso que essa interação só nos fará crescer e nos facilitará no andamento das atividades, o que conseqüentemente refletirá no nosso aluno, pois vivenciamos de perto todas as suas dificuldades e angústias, tendo assim, condições de fazer um melhor acompanhamento durante suas aprendizagens. [...] Acompanhar este processo tão complexo quanto o do ensino a distância torna, realmente, a tarefa de tutor difícil, porém, prazerosa e de grandes conquistas.*

T26 Fórum 14/03/2007 *No meu caso, as dúvidas superam as certezas! Sinto uma angustia incomensurável (se me permitem o termo matemático, já que venho desta área) e, ao mesmo tempo, uma felicidade por estar pensando e discutindo o aprendizado. Vejo no EAD uma ótima oportunidade de estar buscando o pensamento do aluno. Nesta metodologia 'não há' o contato presencial com o aluno e, por isso, criei uma maior necessidade de entendimento do que foi pensado, das hipóteses que foram levantadas.*

Os tutores são solicitados a realizarem reflexões sobre as suas atuações dentro do curso, visando uma constante resignificação da função de tutoria no PEAD, o que favorece o avanço do processo de tomada de consciência permitindo as compensações das perturbações que levam a um novo patamar de tomada de consciência.

Nível III: Consciência das mudanças nas ações de tutoria proposta pelo curso.

Neste terceiro nível, evidenciado com maior ênfase a partir do final do terceiro e quarto eixo. Ainda que não possamos afirmar que todos os tutores alcançaram esse nível, observamos que a maioria dos tutores passou a elaborar as hipóteses e antecipações que dirigem as suas ações de tutoria. A realização de novas operações sobre as operações anteriores possibilita que a conceituação ultrapasse a ação e passe a dirigi-la. Os tutores reconstróem os seus conceitos de tutoria no âmbito das propostas do PEAD, como podemos ver a seguir:

T45 Diário de bordo 24/03/2007- [...] Ao ler os webfólios de cada colega, pude perceber as diversas concepções, linhas de pensamento e preocupações com a atividade da tutoria, o que é muito importante que possamos discutir e refletir. [...] as reuniões de tutores e professores são freqüentes, o que possibilita maior integração, conhecimento, aproximação e compromisso no trabalho realizado. São perceptíveis os ganhos ao final de cada reunião.

T15 Pbwiki 05/07/2007 Desde que comecei a tutoria acredito que progredi muito no meu trabalho. Estou mais organizada, pois tenho sempre em dia meu diário de bordo. Também acredito que tenho mais conhecimento e mais prática para atender as alunas no MSN. Sei como ajudá-las sem dar as respostas. Acredito que esse possa ser considerado meu maior avanço. Também aprendi a importância de parabenizar às alunas quando tudo vai bem, quando tudo está no prazo. Isso faz com que as alunas se sintam bem acompanhadas. Mas acredito que o maior trunfo do trabalho realizado é a resposta rápida que dou aos alunos. Tanto por e-mail quanto nas intervenções realizadas nos webfólios individuais. Tenho notado que os alunos gostam muito disso e freqüentemente tem-me parabenizado pelo rápido atendimento e atenção.

Os tutores mostram uma maior compreensão da idéia de comunidades de aprendizagem entre tutores/docentes e professoras-alunas, o que é também refletido no trabalho que iniciaram a desenvolver nas escolas em que atuam:

T25 Portfólio de Aprendizagem 02/12/2007 Aproveito este espaço para socializar dois blogs que tenho utilizado com os alunos da minha Escola. O Blog A da turma de II ano do I Ciclo é uma ferramenta utilizada semanalmente pelos alunos no laboratório de informática, pois é um espaço destinado a links, imagens e jogos que relacionam-se aos conteúdos que estão sendo trabalhados nos projetos de aprendizagem que desenvolvo com a turma. O Blog B é um espaço de registro do trabalho que tenho realizado junto a um grupo de alunos desta escola. É um blog que está em construção, mas que já possibilita visualizar algumas ações que este grupo tem feito na escola.

Este tutor T25 mostra uma melhor compreensão das propostas de mudança de paradigma que o curso está propondo, pois, além de trabalhar no polo com as professoras-alunas, está usando a tecnologia na escola em que atua como docente. Podemos ver, por esta e

por outras falas, que os tutores do curso estão construindo uma comunidade de aprendizagem mediada pelas tecnologias. Muitos tutores trabalham em escolas municipais e estaduais, sendo assim, além do grupo de professoras-alunas que participam do PEAD, o trabalho estende-se a outras escolas nas quais os tutores trabalham.

Paulo Freire diz que: “[...] por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Nessa fase há uma tomada de consciência das coordenações internas das ações necessárias à tomada de consciência das propriedades menos imediatas do objeto. Quando o sujeito vai tomando consciência das suas ações, ele constrói novas formas de interpretar os conteúdos e de resolver problemas. Ou seja, os tutores não se limitavam à tomada de consciência da ação material, mas chegavam à consciência dos problemas a serem resolvidos. Essas ações produzem novidades, possibilitando ao indivíduo estabelecer relações até então inexistentes para ele. Essas relações, porém, dão-se num plano individual, interno. Não dependem de um processo de repetição, mas dependem da busca e das oportunidades para que o sujeito tenha uma ampla gama de conhecimentos sobre os quais possa aplicar suas estruturas, resultantes de abstrações reflexivas previamente realizadas. Nesse nível, os tutores demonstram muitos avanços na compreensão da proposta do curso.

T40 Lista de discussão 31/03/2008 *Olá, Prof. e T30! Bom, achei legal a atividade. Acredito que se pode dizer que ela pode ser continuada, ou melhor, pode ser aproveitada a cada semestre pra que cada aluno se organize e trace suas estratégias de aprendizagem. Pelo que circulou na lista (agendas, tabelas), eles estão se organizando nessa direção, o que é muito bom. Naquele exemplo da atividade três, seria legal mudar de "Vais aprender?" para "Vou aprender", assim como nas demais questões, no sentido do sujeito com ele mesmo e não com o outro, com o externo, no sentido de uma autonomia do sujeito.*

No extrato T40 o tutor sugere à colega e ao professor do Seminário Integrador mudanças no material, para que fique dentro da proposta do curso, evidenciando, assim, um melhor entendimento dessa proposta.

Segundo Becker (1993, p. 18), a experiência efetiva mostra-se fundamental para a experiência mental, ou seja, o fazer é condição para o compreender e o conceituar. Conforme Piaget (1978), fazer é compreender em ação uma certa situação e generalizar essa compreensão a outras ações, até que seja possível resolver os problemas dos “porquês” e dos “como” das ligações constatadas e utilizadas na ação, levando a conceituação.

T35 Fórum 06/01/2008 *Como alguns colegas colocaram, o curso está acontecendo e as mudanças estão surgindo. O que era mais angustiante e preocupante no início foi aos poucos dando lugar a outras questões. Vivemos no início uma grande angústia com a apropriação tecnológica por parte de alguns alunos e até conosco. Foram muitas situações difíceis, mas muito já se evoluiu neste quesito. Hoje, nossos alunos já estão mais independentes e buscando meios de se superarem. Alguns que achavam que a internet nunca chegaria até eles, já foram buscá-la. Hoje vivemos um momento de busca da melhoria na qualidade do que estamos desenvolvendo no curso, isto está presente em cada semestre que se inicia. Tanto para o que está sendo proposto para nossos alunos, quanto para a nossa prática. A nossa especialização é uma prova disso. O que vivemos em cada semestre está nos permitindo refletir sobre o que foi bom e o que pode ser melhor no próximo.*

Neste extrato T35 podemos perceber a tomada de consciência do tutor, comparando o momento inicial do curso com o atual. A evolução dos tutores no nível III é percebida nas falas, nas ações e nas interações com as professoras-alunas. A criação do Curso de Especialização foi muito importante para os tutores, pois nesse espaço tiveram a possibilidade de discutir teoria e prática com os colegas, o que os deixou mais seguros na sua atuação. Percebendo muitas vezes que a sua dificuldade é a mesma da do colega e descobrindo na interação com o grupo que podem ser criadas estratégias para contornar essas dificuldades, os tutores nessa fase estão menos ansiosos. No nível I, eles mostravam-se preocupados quando as professoras-alunas não conseguiam realizar as atividades. Com os estudos sobre aprendizagem, os tutores tomaram consciência do seu próprio processo de aprendizagem e das normas de acomodação dos esquemas, ou seja, há necessidade de tempo para que as interações e reconstruções aconteçam.

T29 Pbwki 3/09/2007: *Como tutor do polo C. sempre realizei minhas tarefas com empenho e dedicação, procurando estabelecer vínculos não só com os alunos, mas também com minhas colegas e com os tutores de sede – com quem hoje constituímos uma verdadeira equipe de trabalho e, ao mesmo tempo, uma grande comunidade de aprendizagem. Na atividade de tutoria, estamos continuamente aprendendo, repensando nossas práticas e refazendo o caminho que se constrói conforme vai se fazendo.*

T1 Pbwiki 08/07/2008 *Por esse ser um projeto pioneiro na universidade e a maioria de nossos colegas nunca terem trabalhado com educação a distância antes parece-me sim que estamos construindo algo, mas não se este seria termo apropriado. Talvez um espaço/comunidade de trocas teórico-práticas de aprendizagem da tutoria. Com certeza! No início minhas intervenções eram extensas, pois pensava que devia contemplar todas as questões. Fui compreendendo que a aprendizagem é um processo, aonde vamos questionando, mas sem sufocar as alunas com perguntas.*

Nos extratos T29 e T1, os tutores destacam a importância de estabelecerem-se vínculos com os colegas. Referem-se à construção de uma comunidade de trocas, na qual todos entraram sem experiência e estão construindo, juntos, a função de tutores.

De acordo com Piaget (1962), não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos simplesmente cognitivos. Nota-se que a necessidade e o interesse levam o tutor a ter afetividade com o objeto a ser estudado. O comprometimento e a interação com o outro leva o tutor a ter afetividade com o que faz, seja na relação com as professoras-alunas ou com os colegas. Para Piaget, a afetividade é o motor do desenvolvimento cognitivo, em que um depende do outro.

Os extratos a seguir evidenciam a participação dos tutores para a construção da comunidade virtual de aprendizagem que faz parte da concepção do curso. Como afirma Castells (1999), nas comunidades virtuais também "constroem-se afinidades, parcerias e alianças intelectuais, sentimentos de amizade e outros, que se desenvolvem nos grupos de interação, da mesma forma como acontece entre pessoas que se encontram fisicamente para conversar".

T38 SGQ 18/12/2007 *Acredito que estamos construindo uma comunidade virtual de aprendizagem. Vejo que estamos mais unidos a cada dia, justamente por estarmos fazendo parte de um grupo desde o início do curso, vejo que as trocas, os aprendizados, as sugestões entre tutores estejam muito mais apuradas a cada dia.*

T29 SGQ 18/12/2007 *Com certeza estou participando ativamente da comunidade, pois através da interação nos diversos ambientes virtuais: babe-papo, msn, blogs, pbwikis, etc., tenho a oportunidade de auxiliar alunos e colegas, bem como aprender com os mesmos. É uma troca virtual constante.*

A compreensão de importantes mudanças propostas pelo PEAD, como a articulação entre teoria e prática envolvida na proposta de construção, é compreendida também na sua dimensão ética. Os tutores T38 e T29, como podemos ver nos dois extratos, tomam consciência de princípios norteadores do curso e das reconstruções na compreensão da tutoria:

Aprendizagem 16/012/2007: *Olá pessoal! Teoria e prática [...] O papel da formação, nesse caso, é auxiliar que os sujeitos (no caso, os professores que estão cursando o PEAD) dêem sentidos às suas práticas, compreendendo tanto a historicidade do que estão produzindo (ou pondo em circulação) em termos de atos pedagógicos quanto que possam poder realizar escolhas éticas. Por que digo isso? Ora, pois há escolhas éticas ao, por exemplo, escolher não praticar uma educação bancária (para lembrar Paulo Freire) e sim uma educação que valorize os saberes e conhecimentos dos educandos, valorizando justamente as suas práticas [...]*

T29 Diário de Bordo 05/011/2007 *Para mim está sendo muito importante e interessante trabalhar com as professoras-alunas, em sua maioria, neste curso, desde a nossa*

preparação no curso até o efetivo exercício do mesmo. Vejo que desde o primeiro encontro presencial as alunas têm aprendido várias coisas "novas", muitas delas não tinham costume de utilizar a internet, tanto na vida pessoal quanto profissional, e elas foram aos poucos se tornando "cidadãs digitais" podendo ter acesso a todo este mundo tecnológico, fazendo seu e-mail, blog etc. Está sendo uma experiência muito gratificante para eu ver este avanço e o desejo de aprender delas. Após esta inserção neste mundo da tecnologia, estas alunas poderão trabalhar com seus alunos em sala de aula, fazendo sua prática mais diversificada metodologicamente. [...] A aprendizagem é assim mesmo, se não for apresentado nada de diferente, como desacomodar as pessoas e fazer com que elas busquem conhecer outras coisas? Tenho enviado e-mail às alunas encorajando as mesmas a fazerem as atividades entre fórum, colocar e-mail e foto no ROODA etc. E o retorno está sendo bem legal, as alunas agradecendo e dizendo estarem entendendo é muito gratificante.

Quando o sujeito toma consciência das suas ações, ele constrói novas formas de interpretar os conteúdos e resolver problemas. Essas ações produzem novidades, ou seja, possibilitam ao indivíduo estabelecer relações até então inexistentes para ele. Essas relações, porém, dão-se num plano individual, interno. Não dependem de um processo de repetição, mas dependem da qualidade das interações, da busca e das oportunidades para que o sujeito tenha uma ampla gama de conhecimentos sobre os quais aplicarem suas estruturas, resultantes de abstrações reflexivas previamente realizadas.

Esse último nível (nível III), definido nesse estudo, não significa uma finalização das tomadas de consciência das propostas do curso, pois as reconstruções são ilimitadas, mas marcam um patamar de tomada de consciência que permite conceituar essas mudanças e apoiar as ações de tutoria dentro das propostas do PEAD.

É também importante esclarecer que nem todos os tutores apresentaram registros característicos desse nível de consciência das mudanças. No entanto, a partir da leitura exaustiva dos registros postados nos ambientes, podemos apontar que os tutores, no final do quarto eixo de curso, apresentam falas e ações de tutoria compatíveis com os níveis II e III, com predomínio de características desse último nível.

9.6 DISCUSSÃO DA ANÁLISE

Quase que se pode chegar a dizer que a “tomada” de consciência representa algo diferente e que vai além de “tomada”, isto é, de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os caracteres e que seria a “consciência”: trata-se, na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não “a” consciência como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados. (PIAGET, 1978, p. 9)

As condutas cognitivas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa permitiram identificar níveis do processo de tomada de consciência na apropriação tecnológica, nas interações nos espaços de tutoria e na compreensão das mudanças propostas pelo curso.

Considerando que a maioria dos tutores entrou sem experiência, a análise dos dados nos permite identificar que o processo de construção da função de tutoria ocorreu a partir das tomadas de consciência dos tutores nas três categorias apontadas neste estudo.

Cabe recorrer à analogia de Piaget, ao se conceber que a estrutura da análise dos dados ocorreu em espiral, uma vez que, segundo o estudioso suíço, os estágios evoluem de tal modo que cada um engloba e amplia o anterior.

O conhecimento é, pois, um processo, «*uma espécie de espiral*» em que um sujeito constrói e reconstrói, graças às sucessivas ações e equilibrações internas e externas, estruturas compreensivas organizadas e organizadoras do indivíduo e do mundo. (PIAGET, 1972, p. 114)

E foi desse modo que observei o processo, considerando o tempo de Curso, desde o período de preparação dos tutores, até o final do IV eixo. Esse acompanhamento evidenciou a existência de um processo evolutivo de consciência, ainda que se observe que os tutores apresentaram graus diferenciados de tomada de consciência nas três categorias analisadas.

Na Categoria 1 – **apropriação tecnológica**, ao iniciar o curso, a grande maioria dos registros mostra que os tutores encontravam-se nos níveis I e um grupo menor no II de tomada de consciência. Nesse início, os tutores realizavam as atividades a partir de tateios ou observação das características mais facilmente observáveis das TICs, bem como dos resultados mais imediatos e inesperados das suas ações. Usavam as TICs buscando e manifestando satisfação por conseguir ver o produto final, sem pensar em como haviam obtido tal resultado. Os que estavam no nível II já manifestavam certo domínio sobre os meios que os levava a conseguir realizar as atividades, mas não avançavam nas suas explorações. Por isso, no momento um, os tutores não apresentaram registros compatíveis com as características do nível III de tomada de consciência.

Já no final do período, a análise dos dados não evidencia registros de nível I. Parte dos tutores apresenta condutas de nível II de tomada de consciência, pois em algumas situações tentam realizar as atividades, mas desistem no primeiro obstáculo, ainda solicitando um passo a passo, em vez de explorar as possibilidades dos ambientes. No entanto, evidenciei também várias situações de transição para o nível seguinte e um grupo de tutores que já apresenta condutas de nível III, explorando todas as possibilidades do ambiente e sugerindo outras

ferramentas que podem ser agregadas. Realizam tutoriais para auxiliar os colegas e as professoras-alunas. Demonstam, ainda, consciência das coordenações internas das suas ações de apropriação de novas ferramentas.

Na Categoria 2 – **estratégias de intervenção nos espaços de tutoria.**

No momento inicial, pela análise dos dados, pude perceber que a maioria dos tutores situava-se nos níveis I e um pequeno grupo no nível II de tomada de consciência. Os tutores possuíam consciência da necessidade de oferecer *feedback* às professoras-alunas, mas não tinham a consciência das ações necessárias para alcançar esse objetivo, já que a proposta de intervenção do PEAD implica na realização de intervenções de problematização e de apoio a reconstrução. O grupo situado no nível II apresentava condutas que revelavam consciência parcial do método, mas ainda não conseguiam diferenciar as estratégias que possibilitavam alcançar a intervenção problematizadora. As formações continuadas buscaram problematizar e a aplicação do método levou os tutores à reflexão sobre suas práticas, resultando em leituras e discussões em fóruns com a toda a equipe.

Nas interações realizadas no final do período estudado, constatei modificações consideráveis, tanto que, nesse momento, já não encontrei extratos do nível I de tomada de consciência.

Parte dos tutores está em transição do nível II para o nível III, pois um grupo ainda relata dificuldades em desafiar as professoras-alunas, mas já apresentam indicadores de uma transição ao nível seguinte, tomando consciência das lacunas no seu conhecimento e buscando formas de compensar essas lacunas. Encontrei a maioria do grupo no nível III: tanto os tutores da sede quanto os dos polos desafiam as professoras-alunas a realizarem as atividades superpondo teoria e prática. Estão usando a metodologia problematizadora durante as intervenções, levantando questões, provocando, na tentativa de gerar o desequilíbrio das certezas, favorecendo o processo de reconstrução.

Na Categoria 3 – **compreensão das mudanças propostas pelo curso**, nos momentos iniciais, os tutores situavam-se, na sua maior parte, no nível I, no entanto, alguns tutores já apresentavam registros de atividades que indicavam tomadas de consciência em nível II. Como o curso era novo e previa uma interação diferenciada com o intuito de Formação de Comunidades de Aprendizagem, a maioria dos tutores ainda não tinha consciência das ações envolvidas nessa forma de trabalho. As trocas com os colegas ainda era tímida, pois todos estavam aprendendo e tomando consciência da proposta.

Ao final do período, a maior parte dos tutores apresenta produções e interações que caracterizam a transição dos níveis II e III de tomada de consciência. Em alguns extratos, os

tutores relatam que, quando entraram no curso, pensaram que era “mais um” curso a distância. No decorrer do trabalho, tomaram consciência dessas características do curso baseado no modelo construtivista, pouco adotado na maioria das instituições. Também são identificadas em reflexões e intervenções, características do nível III de tomada de consciência, o que evidencia um processo evolutivo no sentido da compreensão da proposta interativa e construtivista do PEAD. O grupo de tutores que se encontra no nível III relata a importância do vínculo e da troca com seus colegas e docentes. Os tutores caminham na direção do fortalecimento da comunidade de aprendizagem no curso e fora dele, pois muitos tutores trabalham em escolas e universidades e estão levando o trabalho inovador do PEAD para desenvolver com seus alunos. Estes também participam ativamente das reuniões das equipes das interdisciplinas, colaborando com sugestões e atividades que venham ao encontro do curso. Os tutores que se encontram nessa fase têm consciência das coordenações internas das ações necessárias das propriedades menos imediatas do objeto. Essas ações produzem novidades e possibilitam que o tutor estabeleça relações até então inexistentes para ele.

Como afirma Piaget (1977), a tomada de consciência não ocorre de maneira repentina, mas a partir de construções e reconstruções, podendo esse processo ser "adiado" em decorrência de deformações das quais o sujeito lança mão para se adaptar à realidade, quando se defronta com as situações ou objetos que não são incorporados por sua estrutura cognitiva.

O conceito de “tomada de consciência” (PIAGET, 1974a) no estudo realizado perpassa um conjunto de análises, adquirindo grande importância, pois oferece os meios para se compreender a maneira como os tutores envolvidos no estudo conseguem evoluir na construção de outras perspectivas de formação de professores e na maneira de entender a metodologia do curso, auxiliando o “repensar” das ações pedagógicas da função do tutor nas interações com as professoras-alunas do PEAD.

É função do tutor orientar as professoras-alunas na busca de novas informações, despertar para o estabelecimento de elos entre a teoria e a prática na realização das atividades. Isso significa desafiar as professoras-alunas a partir do método clínico nas atividades propostas, operando o trabalho nos ambientes virtuais referidos em trabalhos anteriores, de forma que as propostas passem a ter um real significado. A importância de construir conhecimentos significativos por meio de trabalhos em grupo, atividades colaborativas no *Pbwiki* e outras estratégias de interação e autonomia, pode conduzir as alunas-professoras a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Daí a grande importância do tutor na função de problematizador, interagindo de forma a fazer com que as professoras-alunas repensem a maneira como trabalham com seus alunos.

“Aprender é proceder uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (INHELDER *et al.*, 1977, p. 263).

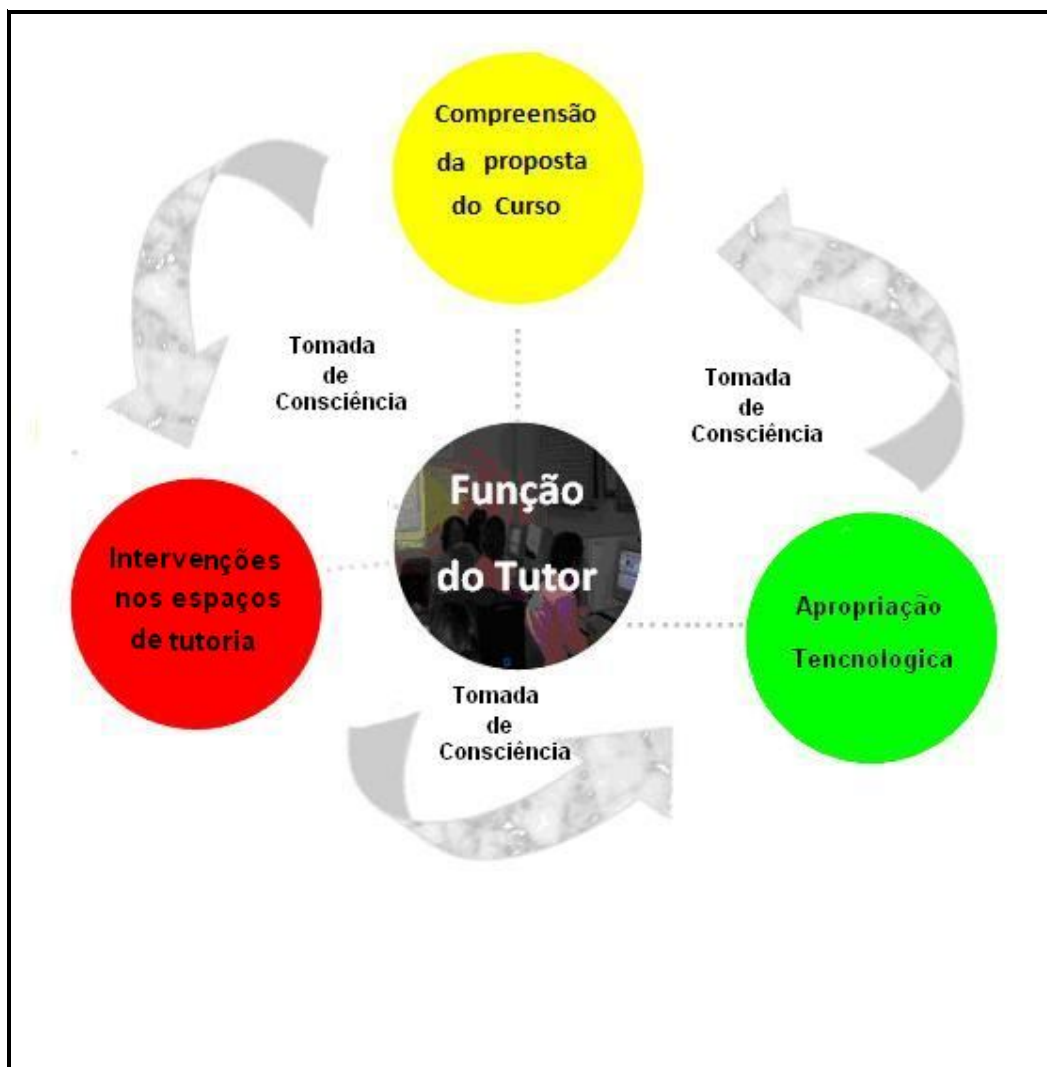


Figura 17 – Função do Tutor.

A Figura 18 mostra o resultado da Tomada de Consciência, dentro das Categorias previstas pelo curso e definidas anteriormente.

Podemos ver a seguir como, neste momento, os tutores estão ressignificando e desempenhando suas funções descritas anteriormente no Guia do Tutor a partir das três diretrizes essenciais da tutoria, elencadas a seguir:

1. A **Função pedagógica**, que compreende a idéia de que o tutor deve orientar as professoras-alunas em sua trajetória na realização das atividades propostas e na construção do conhecimento, usando a metodologia problematizadora.

2. A **Função Social**, que compreende reforçar as relações entre os sujeitos envolvidos no curso, utilizando as ferramentas de comunicação e os ambientes virtuais.

3. A **Função organizativa**, que compreende estabelecer, com cada professora-aluna, uma agenda de tempos e realizações em conjunto com as combinações estabelecidas pelos docentes de cada interdisciplina e com os coordenadores do Seminário Integrador, auxiliando as professoras-alunas a se organizarem para a realização das atividades.

A partir dos materiais analisados podemos ver como os tutores de polo e de sede estão entendendo e desempenhando cada uma de suas funções. Os gráficos que acompanham mostram quais as ferramentas mais utilizadas para realizar cada uma das suas funções. Optei por mantê-los para exemplificar o número significativo de ambientes e ferramentas que estão à disposição das professoras-alunas para que ocorra a interação descrita como fundamental no PEAD.

FUNÇÃO DE APOIO DOCENTE PARA TUTOR NA SEDE

Função pedagógica

1. Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar sobre as atividades propostas na interdisciplina

Os tutores, na sua maioria, informam às professoras-alunas as datas e as atividades a serem desenvolvidas, pois alguns demonstram dificuldades de se organizar para a realização das atividades. Nas reuniões (em alguns casos semanais, em outros quinzenais) com os docentes das interdisciplinas, recebem informações sobre as atividades propostas, as leituras solicitadas, as intervenções sugeridas, que os capacitam para o acompanhamento e orientação das professoras-alunas. Nos fóruns, efetuam questionamentos e reflexões referentes às colocações das professoras-alunas a determinado assunto em andamento, chamando-as a uma reflexão ou ajudando-as nas leituras.

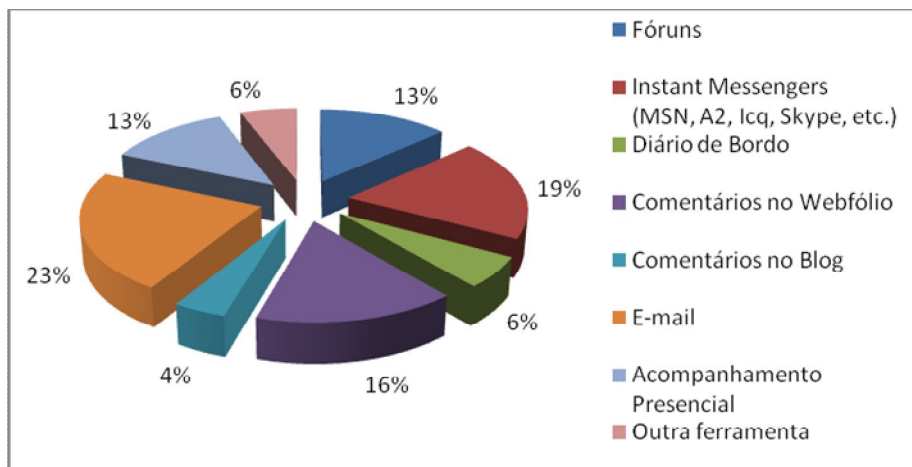


Gráfico 7 – Função Pedagógica 1.1.

No Gráfico sete mostra-se as ferramentas mais usadas pelos tutores. Além dessas, os tutores usam o telefone, quando as professoras-alunas não respondem às ferramentas online, à lista de discussão dos polos e a comentários no *Pbwiki*.

1.2 Trabalhar a partir da pedagogia da pergunta – propor perguntas que ajudem os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns e no *webfólio* do ROODA.

Os tutores apontam que a utilização da “pedagogia da pergunta” é uma das formas utilizadas com frequência no trabalho, pois favorece e desenvolve a interação com o intuito de levar a pensar sobre, e não a dizer se está certo ou errado. Ajudam as professoras-alunas a descobrirem possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos ambientes. As intervenções buscam desacomodar as professoras-alunas, evidenciando a incompletude de suas análises, a abordagem insuficiente ou reprodutiva, no sentido de sua autonomia de pensamento.

Dependendo da atividade, contudo, é necessário ter um espaço de tempo consideravelmente longo para ser realizada, visto que as professoras-alunas geralmente tem várias atividades para realizar e preferem não revisá-la ou revisitá-la somente após as postagens. Os tutores várias vezes deixam comentários nos materiais das professoras-alunas procurando lançar perguntas para que as mesmas possam reavaliar o que escreveram, mas poucas têm o hábito de dar retorno ao tutor. Os tutores acreditam na importância de valorizar a atividade das professoras-alunas, destacando questões positivas.

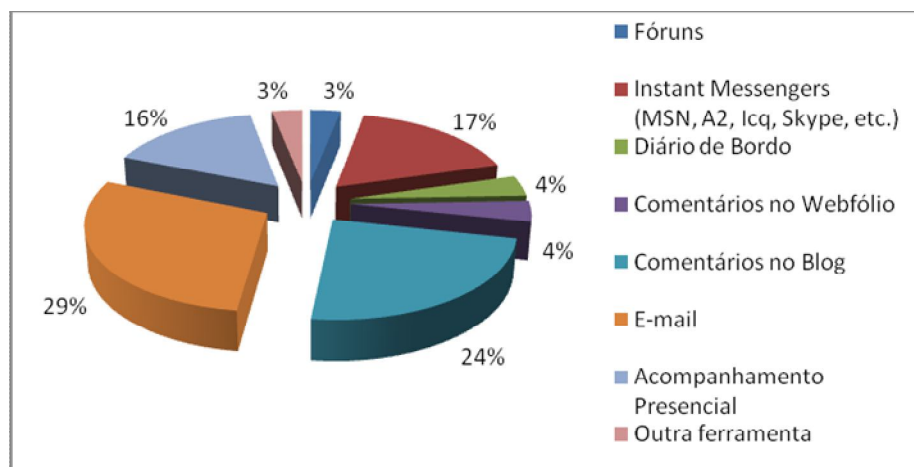


Gráfico 8 – Função Pedagógica 1.2

O Gráfico oito mostra as ferramentas mais utilizadas. Além dessas, os tutores responderam que usam as planilhas online e os comentários no *Pbwiki*.

1.3 Realizar intervenções diretas ou com anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas no *webfólio* do ROODA.

Os tutores comentam todas as atividades das professoras-alunas no *webfólio* individual do ROODA, sempre procurando fazer questionamentos, levantando algumas questões para reflexão. Usam também a lista de discussão do polo. Ficam muito satisfeitos quando o grupo de professoras-alunas responde a esses questionamentos, trazendo, assim, elementos novos e importantes para a construção do seu aprendizado. Quando surge alguma dúvida durante o acompanhamento das atividades realizadas pelas professoras-alunas, os tutores procuram entrar em contato com o professor responsável, solicitando auxílio na intervenção.

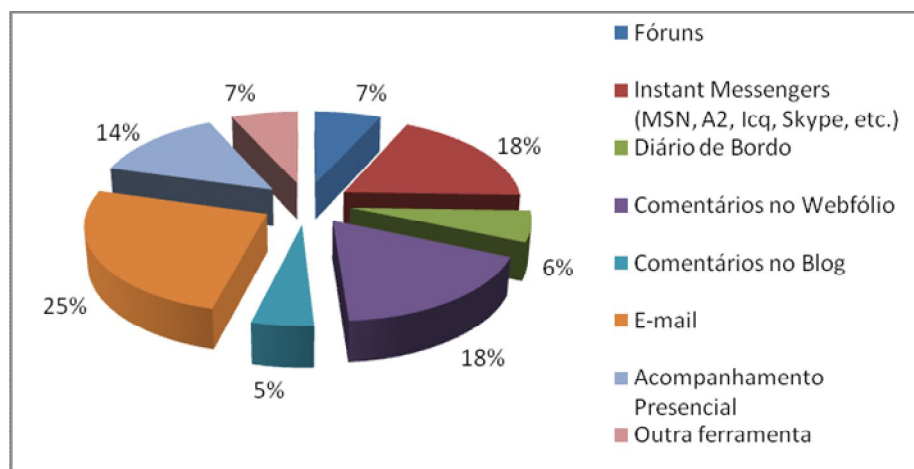


Gráfico 9 – Função Pedagógica 1.3.

As ferramentas exemplificadas no Gráfico nove são utilizadas, sendo que o e-mail e os comentários no *webfólio* são mais utilizados.

1.4 Dialogar com o tutor do polo sobre a realização das atividades

Segundo os tutores, esse diálogo é feito online e nas aulas presenciais que acontecem no polo e na sede. Dessa forma, dialogam sobre a realização das atividades e dificuldades encontradas pelas professoras-alunas que freqüentam o polo. Na medida em que as atividades são disponibilizadas às alunas, os prazos são os primeiros elementos que as preocupam. E posteriormente aos prazos é o entendimento superficial das atividades solicitada pela interdisciplina. Assim, o diálogo é fundamental para esse entendimento. O trabalho de parceria tutor de polo e tutor de sede é fundamental. Eles procuram trocar e-mails, “falar” através do A2, trocar idéias nas aulas do ESPEAD. Os tutores do polo mandam e-mails para as professoras-alunas com uma cópia para o tutor da sede, e vice-versa. Assim, ambos ficam a par do acompanhamento que está sendo feito.

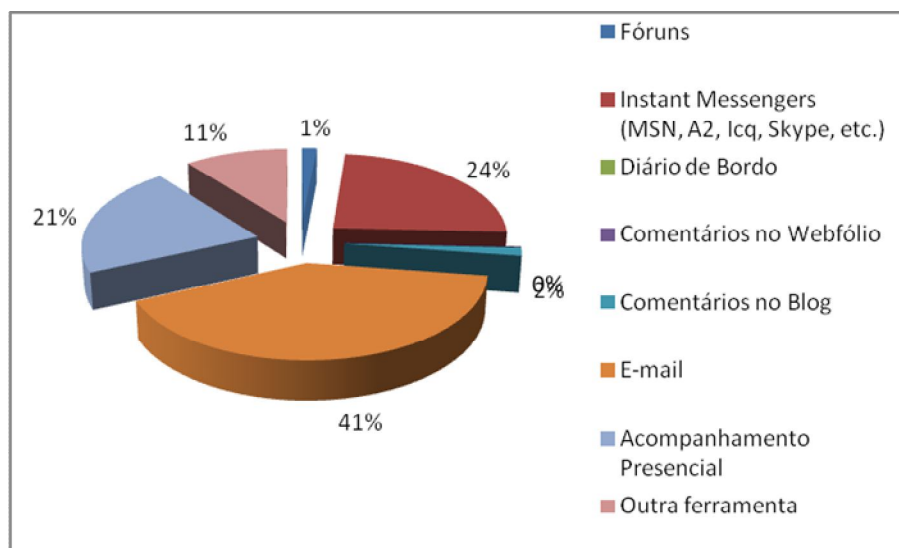


Gráfico 10 – Função Pedagógica 1.4.

O Gráfico 10 mostra as ferramentas mais usadas. Além dessas do gráfico, os tutores dialogam pelo telefone, *Breeze*, lista de discussão do polo. Usam o *chat* da planilha online do Google, em que são feitos os pareceres e as anotações das atividades realizadas nas interdisciplinas.

1.5 Acompanhar o entendimento de cada aluno das atividades e do conteúdo dos enfoques temáticos

Os tutores primeiramente, frente às novas atividades, enviam e-mail a todas as professoras-alunas sobre a atividade. Quando percebem que o prazo final de postagem da atividade está terminando e a professora-aluna ainda não postou, entram em contato individualizado, lembrando e oferecendo auxílio. Muitas vezes, eles não respondem ao contato e solicitam ajuda quando já passou o prazo final para publicação da atividade. Os tutores fazem plantões online com horário fixo no *MSN*, *Skype* e na sala de bate-papo do *ROODA*.

Efetuem as leituras antecipadamente dos textos e as leituras extras sobre o tema trabalhado. Fazem a mediação direta em todas as atividades das professoras-alunas, questionando, instigando as reflexões sobre suas produções, perguntando sobre suas colocações referentes às propostas das atividades, à compreensão dos textos. Sugerem endereços de sites, livros, visitas aos *webfólios* dos colegas, retornos ao texto obrigatório, etc., mantendo o retorno referente às mediações em tempo hábil.

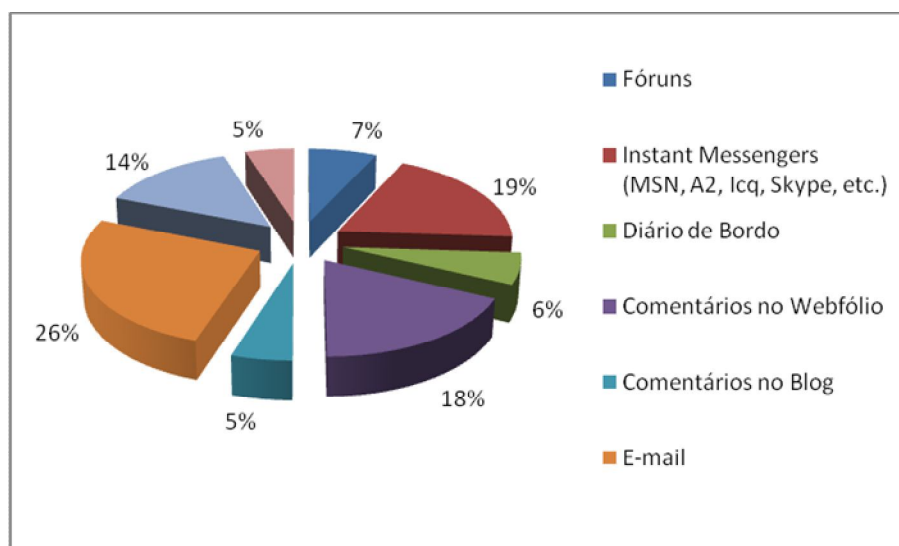


Gráfico 11 – Função Pedagógica 1.5.

Além das ferramentas do Gráfico 11 os tutores utilizam a lista de discussão, o telefone e os comentários no *Pbwiki*.

1.6 Analisar e sugerir realizações no *webfólio* do ROODA a partir das orientações das interdisciplinas

Os tutores relataram que é fundamental, para a compreensão das professoras-alunas, ler sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. Isso é feito por meio da leitura dos trabalhos postados e pelos comentários feitos no ROODA, que são previamente discutidos em reunião com o tutor e o docente da interdisciplina.

As professoras-alunas que possuem dúvidas entram em contato frequentemente por e-mail ou pelo *MSN*. Nas visitas diárias aos *Pbwikis* das professoras-alunas, os tutores deixam comentários e, quando necessário, as incentivam a reler o material publicado, dizendo o que falta para a atividade integralizar-se.

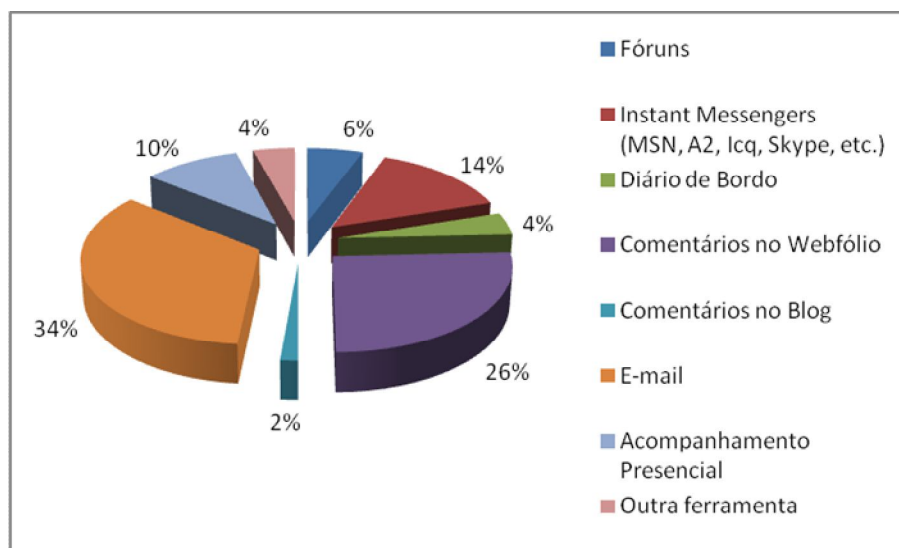


Gráfico 12 – Função Pedagógica 1.6.

O Gráfico 12 mostra que os comentários no *webfólio* e os e-mails são as ferramentas mais utilizadas nesta função.

2. FUNÇÃO SOCIAL

2.1 Incentivar a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos

Os tutores relatam que incentivam as professoras-alunas por meio das listas de discussão dos polos e pelos pedidos de que as professoras-alunas comentem determinadas atividades das colegas nos *pbwikis*, *webfólios* e nas postagens nos *blogs*. É primordial poder

sugerir trabalhos de colegas como suporte para a efetivação das atividades. Ao mesmo tempo em que os colegas recorrem à ajuda mútua, também é destacada a valorização de cada estudante nas suas construções teóricas e práticas.

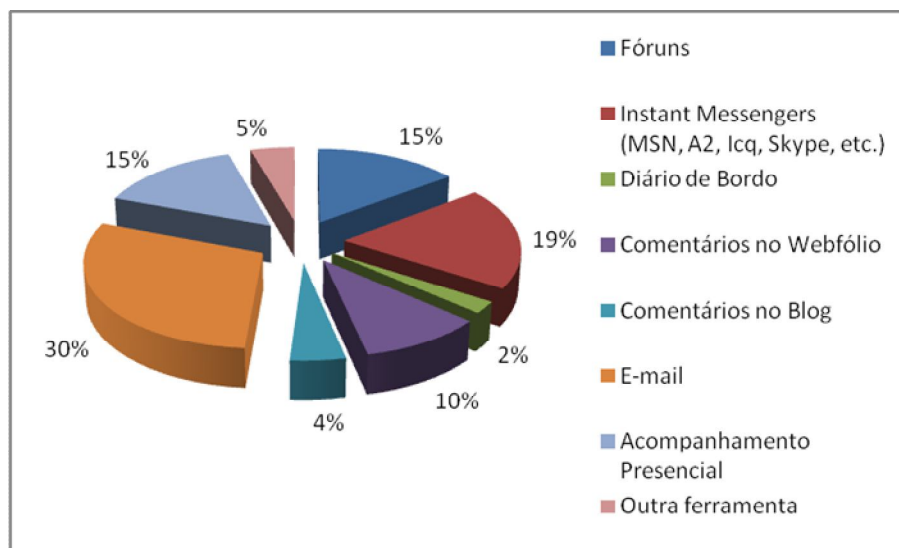


Gráfico 13 – Função Social 2.1.

Além das ferramentas do Gráfico 13, os tutores utilizam a lista de discussão do polo, o *Breeze* e os comentários no *Pbwiki*.

2.2 Acolher as dúvidas e as sugestões dos estudantes

Segundo os tutores, é fundamental manter uma relação flexível com as professoras-alunas, ouvindo suas dúvidas, suas sugestões e dificuldades enfrentadas no cotidiano de estudante. Pode-se, assim, encaminhar uma reflexão embasada no que realmente acontece e no que é importante para a formação de qualidade a que o curso se propõe. Trabalham com as professoras-alunas, no sentido de buscar atender às sugestões e às solicitações de prorrogação de prazos e aulas presenciais extras, visando realizar um trabalho conjunto com os docentes e com os outros tutores, na busca por um trabalho integrado, pela relação de companheirismo e respeito entre os sujeitos e construtores desse processo de formação. Acolher as dúvidas sempre. Acolher as sugestões, nem sempre é possível. Algumas sugestões são de cunho teórico e, para acolhê-las, seria necessário modificar a atividade ou a bibliografia, ou a proposta da atividade.

Dessa forma, os tutores procuram explicar os motivos para determinada atividade e, assim, a professora-aluna conseguirá fluir no seu desenvolvimento. Eles precisam ter bom

senso para conseguir distinguir sugestões relevantes de não-relevantes: sempre afetuosamente e explicitando os objetivos de determinadas atividades.

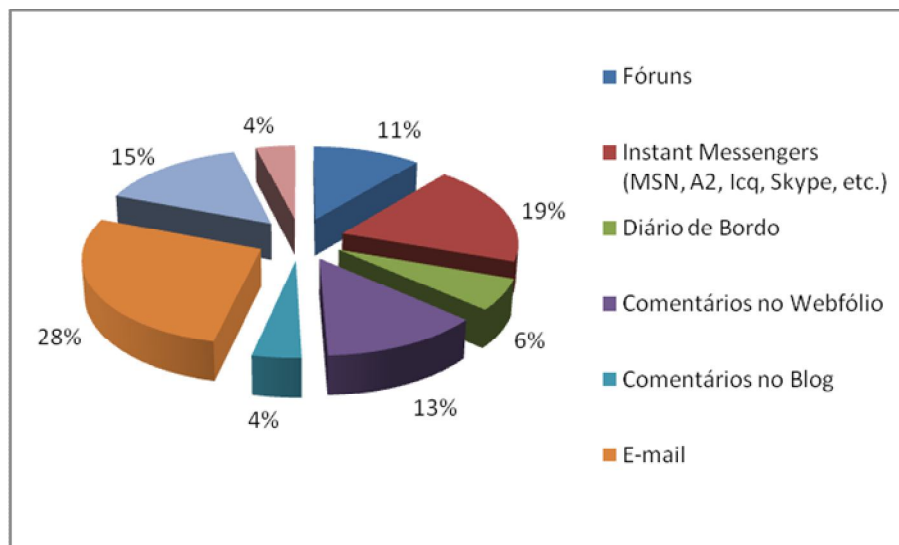


Gráfico 14 – Função Social 2.2.

Além das ferramentas do Gráfico 14, os tutores utilizam a lista de discussão, o *Breeze* e o *Pbwiki*.

2.3 Aceitar críticas e desenvolvê-las como desafio

Os tutores responderam que aceitam as críticas e costumam devolvê-las, no sentido de levar as professoras-alunas a retomar a situação, como às vezes acontece na planilha de acompanhamento das atividades ou em alguns comentários com os quais as professoras-alunas não concordam. Toda a crítica é construtiva, na medida em que se tem habilidade de fazer críticas, pois é um assunto que envolve muitos desdobramentos, além da regra básica que recomenda franqueza e educação na hora de expor as dificuldades dos outros. Isso vale tanto na hora de fazê-las como de recebê-las. Acolher dúvidas e aceitar críticas e sugestões é função de qualquer profissional.

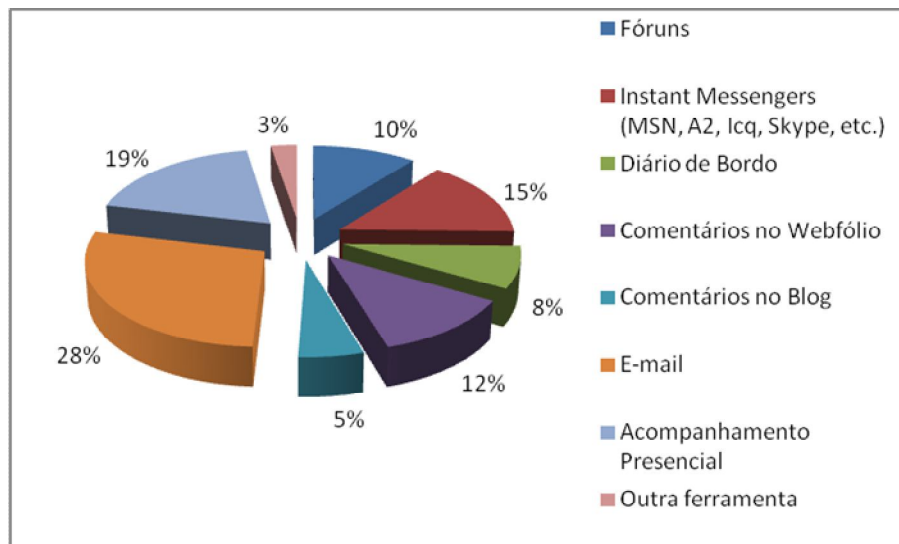


Gráfico 15 – Função Social 2.3.

Além das ferramentas do Gráfico 15, os tutores utilizam a lista de discussão do polo, o *Breeze* e o *Pbwiki*.

2.4 Zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos

Quando surge uma situação problemática, os tutores fazem a intervenção no grupo ou individualmente, no ambiente que julgam adequado, conforme o caso. Desde o início do curso, incentivam, cada vez mais, a troca entre os pares, visando enriquecer o trabalho realizado. Trabalham a questão da ética nas produções acadêmicas desde o Eixo I, com sugestões de textos, além de conversas em aulas presenciais, de comentários por e-mails e *webfólios*. Essa questão tem-se discutido especialmente em relação à realização dos trabalhos (cópias, reprodução das idéias dos textos, tempo das postagens, respeito às orientações).

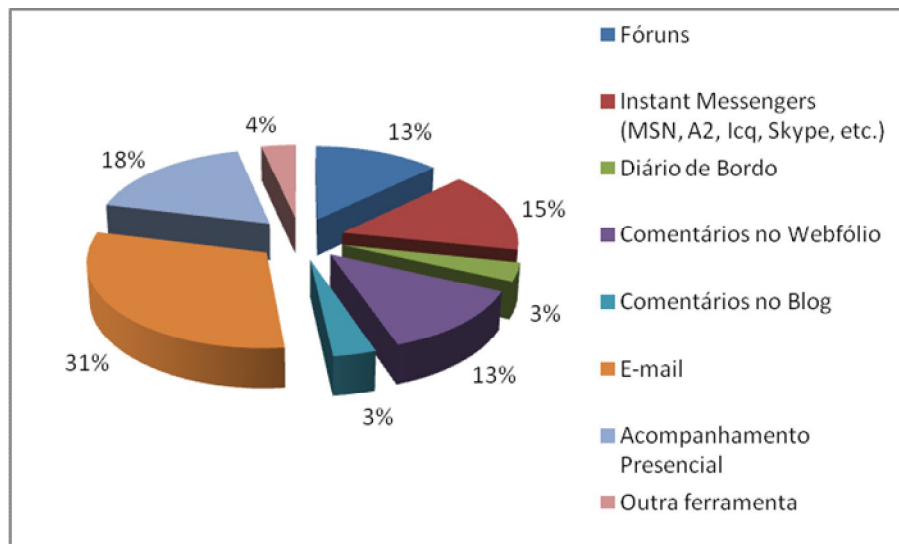


Gráfico 16 – Função Social 2.4.

No Gráfico 16, a ferramenta mais utilizada pelos tutores para esta função é o e-mail com 31 % e depois o acompanhamento presencial e em terceiro com 13% os comentários no *webfólio*.

FUNÇÃO ORGANIZATIVA

3.1 Dialogar constantemente com a equipe do eixo e, em especial, com a equipe da interdisciplina, pela qual também é responsável

Os tutores relatam que esse diálogo é realizado constantemente. São feitas reuniões presenciais e a distância, algumas pelo *Breeze*. A autonomia é um aspecto sempre muito privilegiado e incentivado pelos docentes e coordenadores. A interação com os docentes e colegas é freqüente sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras-alunas e sobre o andamento das interdisciplinas. O acompanhamento é feito, geralmente, pela lista de discussão e por e-mail. O *Pbwiki* de acompanhamento também ajuda a conhecer melhor as professoras-alunas e a realizar com qualidade esse trabalho de monitoramento. Nas reuniões presenciais, são pensados encaminhamentos para ajudar as professoras-alunas com dificuldades a superá-las. Aproveitam as reuniões das interdisciplinas, as aulas do ESPEAD e os e-mails para trocar idéias, experiências – tanto positivas quanto negativas –, sugestões e aprendizagens. A disponibilidade de todos em ajudar no que for preciso é muito importante.

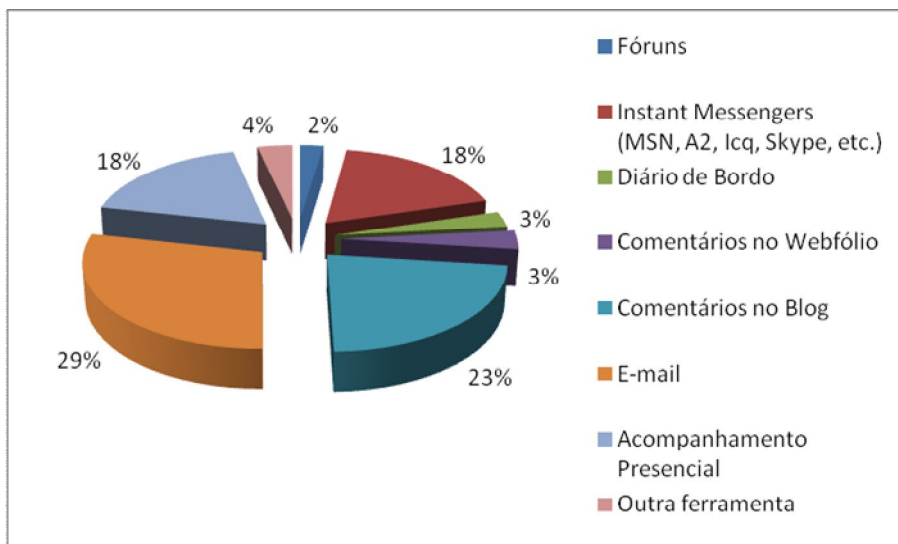


Gráfico 17 – Função Organizativa 3.1.

No Gráfico 17, podemos ver que para esta função as ferramentas mais utilizadas são o e-mail, e os comentários do blog.

3.2 Realizar relatórios parciais mensais sobre a turma e sua aprendizagem

Os relatórios são efetivados por meio de uma tabela com itens importantes a serem observados e avaliados, normalmente realizados nas planilhas online do Google. Os registros sobre as professoras-alunas que possuem características peculiares incluem itens como “quem está sempre em dia com as atividades”, “quem atrasa a postagem de todas as atividades”, “professoras-alunas desistentes”, “possíveis desistências”, “licença saúde”, entre outros. Atualizam constantemente as tabelas de atividades realizadas no Google que são de acesso às professoras-alunas, para que elas saibam se estão ou não em dia e se conseguimos ou não abrir suas atividades. Esse é um elemento que tem sido muito importante para o trabalho do tutor, pois as professoras-alunas ficam mais tranquilas sabendo que os tutores viram os seus trabalhos.

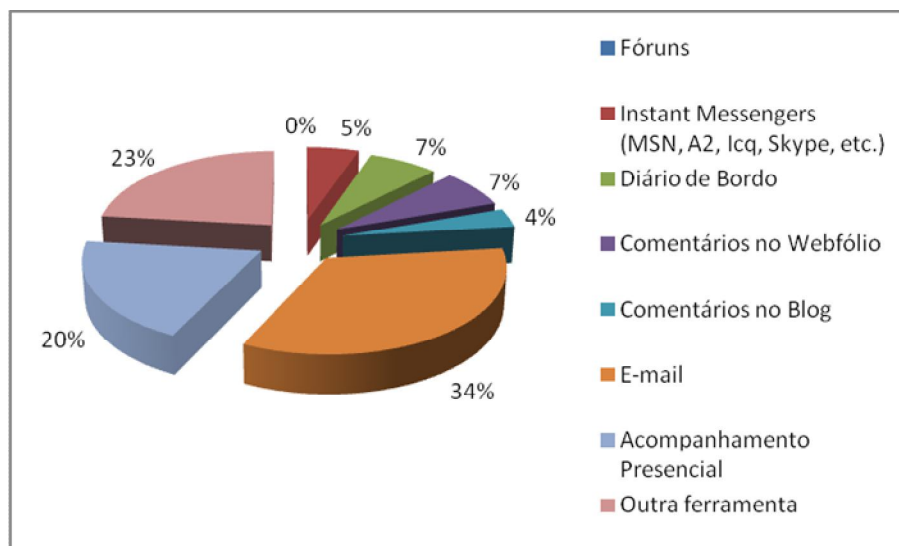


Gráfico 18 – Função Organizativa 3.2.

No Gráfico 18, podemos ver que o e-mail é muito utilizado e o acompanhamento presencial também. A planilha online do Google foi outra ferramenta mais citada, visto que o registro dos relatórios é feito nela.

3.3 Informar e solicitar ajuda para questões pedagógicas específicas da interdisciplina e dos enfoques temáticos

Aos tutores, solicita-se ajuda por razões diversas. As tutoras do polo realizam aquele acompanhamento presencial que somente cabe nessa condição. Por exemplo: professoras-alunas de licença, professoras-alunas com problemas técnicos, professoras-alunas sem computador, professoras-alunas em estados diversos, visto que elas ligam para o polo ou vão até ele para informar. As tutoras da sede solicitam-se ajuda e auxílio na organização das planilhas de acompanhamento, no entendimento e na avaliação das atividades (para ter um consenso e não ser superficial), entre outras coisas. Aos docentes, solicita-se ajuda em casos muito particulares de problemas com as professoras-alunas. Naqueles casos em que os tutores têm dúvidas sobre como encaminhar, como responder, pede-se auxílio aos docentes. E quando os tutores precisam de ajuda para resolver questões pedagógicas específicas, entram em contato também com os docentes coordenadores do Seminário Integrador.

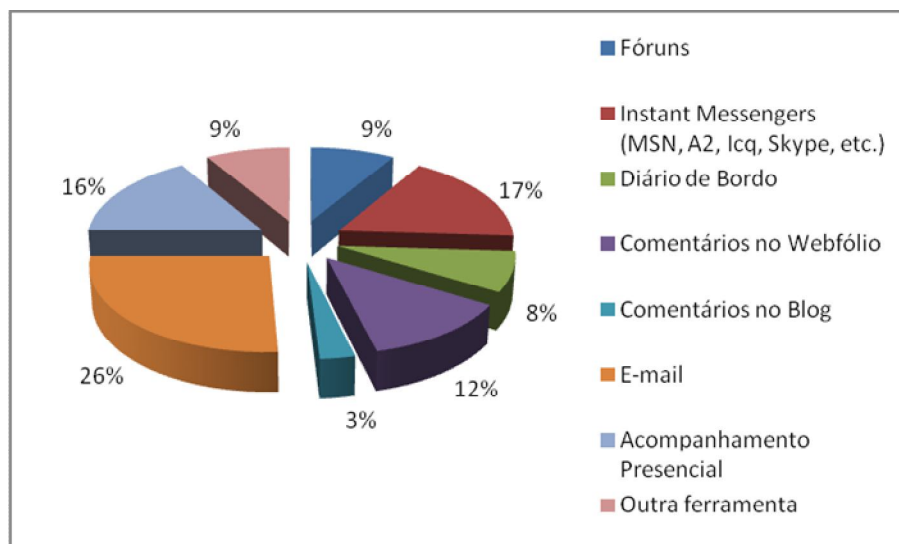


Gráfico 19 – Função Organizativa 3.3.

No Gráfico 19, podemos ver que as ferramentas mais utilizadas são o e-mail, o acompanhamento presencial e os comentários no *webfólio*.

3.4 Registrar casos particulares de ausências ou dificuldades nas atividades e nos ambientes

Os tutores têm o registro de todos os e-mails enviados e recebidos das professoras-alunas que apresentaram e demonstraram suas dificuldades. Há um *Pbwiki* privado por polo com senha em que os tutores fazem o registro do acompanhamento das professoras-alunas. Quanto à ausência no ambiente, eles registram nas tabelas de acompanhamento das atividades. Dessa forma, todas que participaram e as professoras-alunas que não participaram têm esse registro.

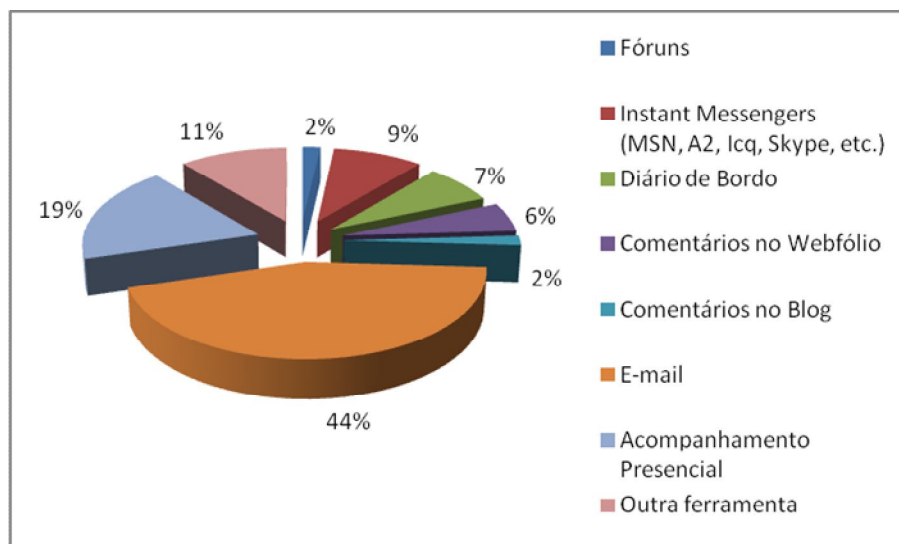


Gráfico 20 – Função Organizativa 3.4.

O Gráfico 20 mostra que a ferramenta mais utilizada pelas professoras-alunas é o e-mail, e os comentários no *Blog*.

3.5 Relatar à equipe do eixo as dificuldades de compreensão dos alunos sob sua responsabilidade

Os tutores colocam que os problemas são pensados durante as reuniões presenciais e também por e-mail enviado ao docente coordenador, encaminhamentos para ajudar a professora-aluna com dificuldades. Esse é um trabalho constante, visto que, às vezes, as dificuldades de compreensão das professoras-alunas também são as dificuldades de compreensão do próprio tutor. Por vezes, a proposta de atividade tem sentido impreciso, o que acaba confundindo. Dessa forma, há professoras-alunas que realmente apresentam dificuldades de compreensão, mas têm aquelas que não compreendem porque a atividade está com problemas na elaboração.

Dessa maneira, os tutores relatam à equipe da interdisciplina em que estão atuando todas as dificuldades identificadas para que as atividades sejam revistas. Eles procuram ler a atividade logo que esta é disponibilizada na plataforma. Contatam o docente relatando as suas dúvidas – antes mesmo de virem às dúvidas das professoras-alunas.

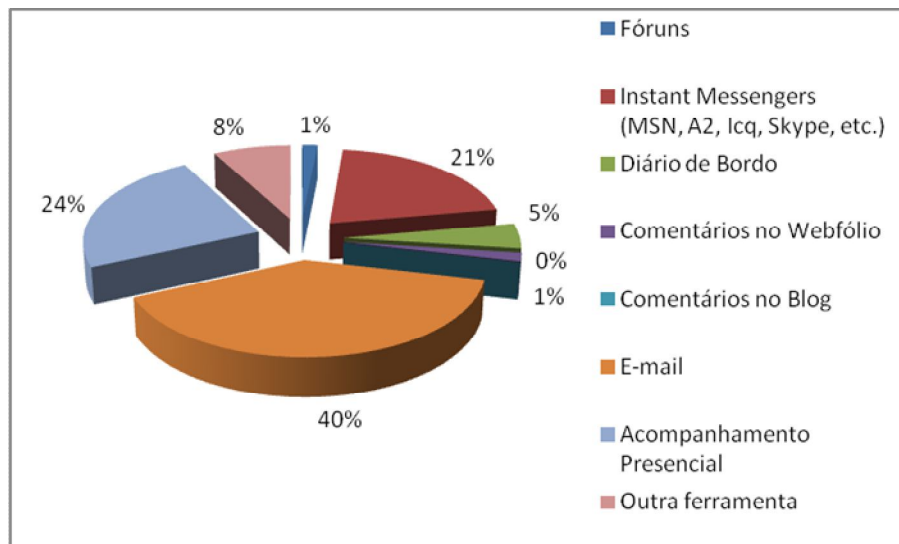


Gráfico 21 – Função Organizativa 3.5.

Além das ferramentas do Gráfico 21, os tutores utilizam a lista de discussão, as tabelas online do Google e os comentários do *Pbwiki*.

3.6 Manter o Diário de Bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações

Os tutores relataram que escrevem seguidamente no Diário de Bordo, porém esses registros deveriam ser mais constantes, para refletirem o real trabalho no curso. Poderiam descrever melhor as atividades distribuídas ao longo da jornada semanal, prestando mais atenção na postagem. Os tutores têm um *Blog* intitulado “Portfólio de Aprendizagens”, e muitos acabam fazendo registro neste espaço. Ou se envolvem tanto com a leitura de material da interdisciplina e das professoras-alunas, com postagem de comentário, com recebimento e envio de e-mails, que acabam não se lembrando de registrar no Diário de Bordo. Alguns mantêm uma planilha do Google com as atividades mensais que desenvolvem e depois colocam o link no Diário de Bordo.

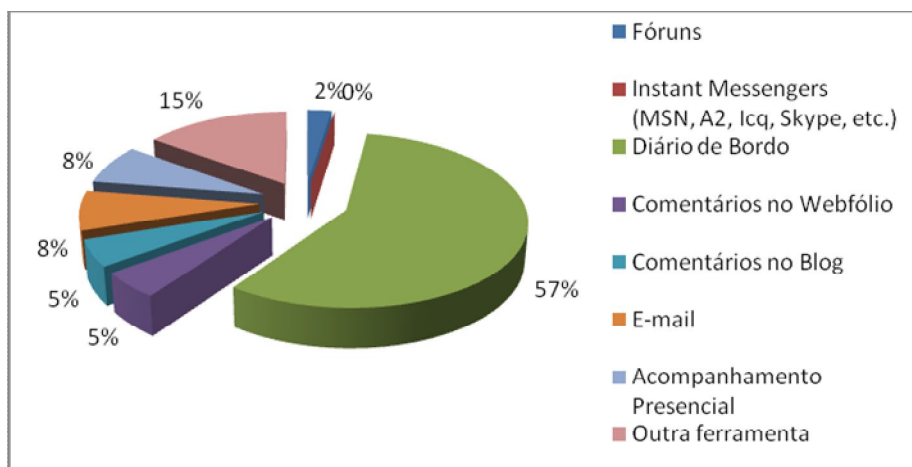


Gráfico 22 – Função Organizativa 3.6.

O Diário de Bordo do ROODA é mais usado, mas alguns escrevem nos *Blogs* e na planilha online.

FUNÇÃO DE APOIO DOCENTE PARA TUTOR NO POLO

1 FUNÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 Ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso

Os tutores registram o que acontece, a partir de conversas no polo e e-mails, o que precisa ainda ser feito ou refeito, eventos, aulas presenciais, atividades realizadas pela coordenação, bem como respeito aos prazos propostos para tais. A função pedagógica leva em consideração a idéia de que o tutor é aquele que presencialmente está no polo representando o curso, os docentes, e disposto a orientar e auxiliar as professoras-alunas em sua caminhada no processo de realização das atividades propostas e na construção do conhecimento desenvolvido pelas ferramentas (referenciadas no gráfico abaixo). Geralmente orientam as professoras-alunas por e-mails coletivos ou individuais. Procuram informá-los sobre atividades pendentes, prazos, arquivos que não abrem, além de parabenizá-los quando postam as atividades dentro do prazo.

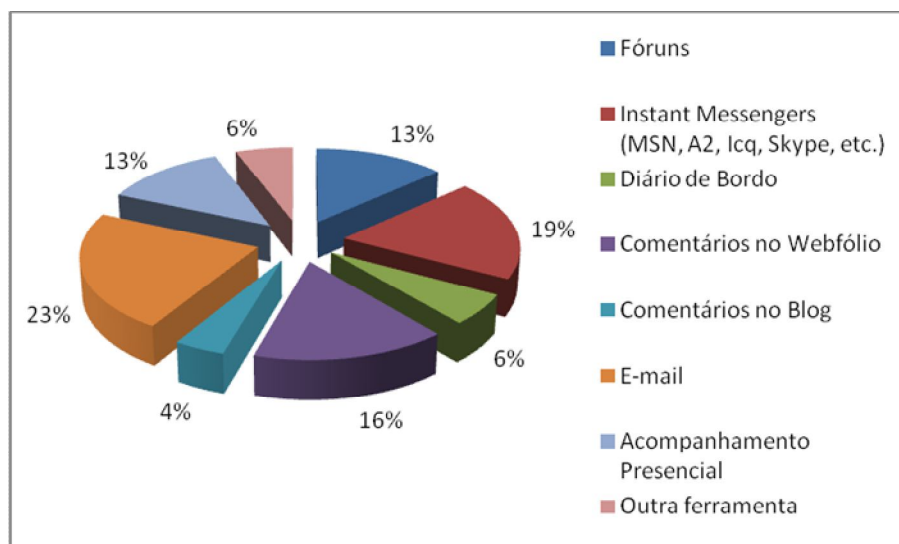


Gráfico 23 – Função Pedagógica 1.1b.

O gráfico 23 mostra as ferramentas usadas pelos tutores para esta categoria. Além destas, usam o telefone, o espaço dos comentários nos *Pbwikis* das professoras-alunas e a lista de discussão do polo.

1.2 Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, cada estudante: os interesses, as necessidades e habilidades

Quando as professoras-alunas vão ao polo, os tutores realizam atendimentos individuais; quando eles realizam as atividades em casa e não vão com frequência ao polo, precisam ser atendidos por e-mail ou *MSN*. Enquanto os tutores consideram a sua função de muita relevância no acompanhamento das professoras-alunas na sua trajetória do PEAD, sabem que é um acompanhamento no sentido de que reflitam e tomem conhecimento daquilo que necessitam aperfeiçoar. Aproveitando seus interesses para motivar e significar o que estão aprendendo, e utilizando suas habilidades para compartilhar na rede.

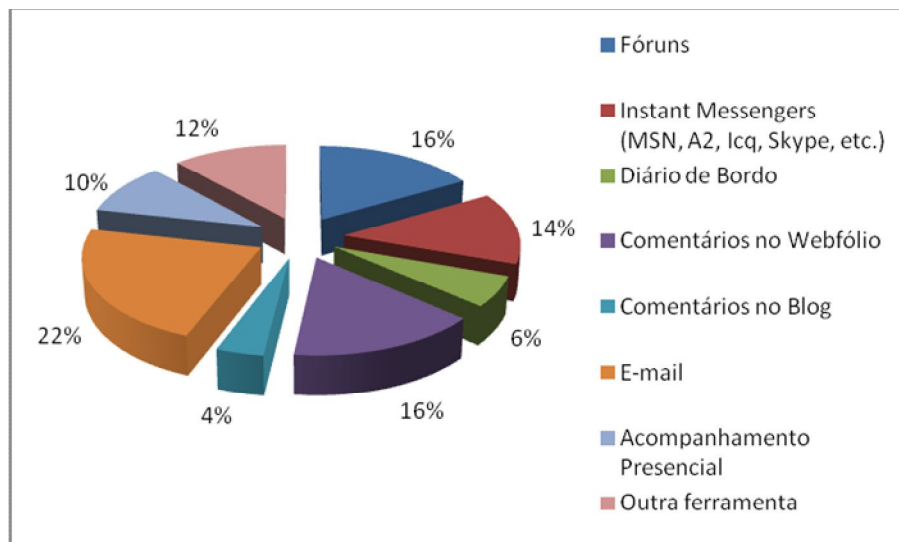


Gráfico 24 – Função Pedagógica 1.2b.

No Gráfico 24 podemos observar que o e-mail é o mais usado. Além das ferramentas acima, os tutores usam a Planilha de acompanhamento online do Google para anotações pessoais, registro de habilidades e necessidades.

1.3 Analisar sistematicamente o *webfólio* educacional com vistas à orientação, bem como manter equipe da interdisciplina informada

Habitualmente os tutores do polo visitam os *webfólios* das professoras-alunas para verificar se as postagens foram realizadas no local adequado, se o arquivo abre corretamente e sinalizam na planilha do Google – documento utilizado pelas equipes. As tutoras da sede, após constatarem alguma dificuldade ou o não alcance dos objetivos da proposta por alguma professora-aluna, entram em contato com as tutoras do polo para que elas conversem com as professoras-alunas quando estas forem ao polo.

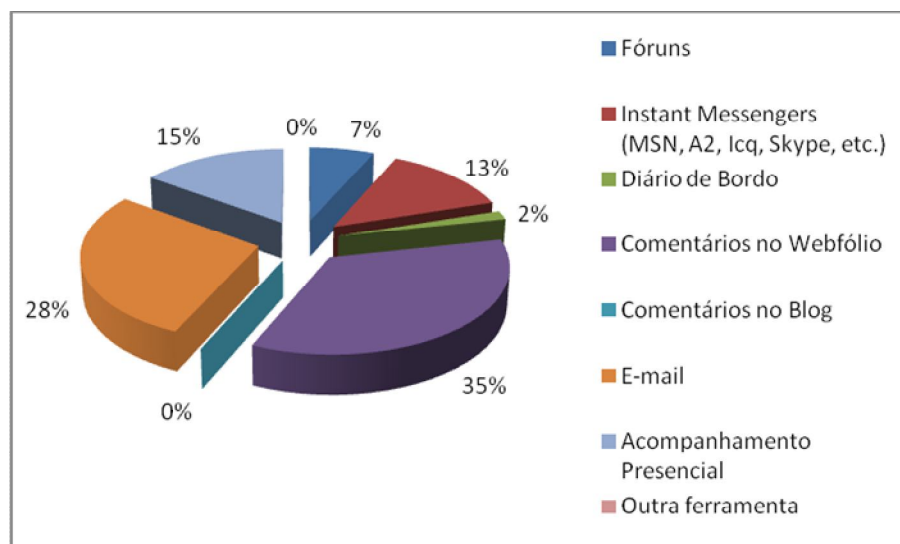


Gráfico 25 – Função Pedagógica 1.3b.

Para esta função podemos ver pelo Gráfico 25 que a ferramenta mais utilizada é o *webfólio* no qual os tutores fazem comentários nas atividades das professoras-alunas.

1.4 Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado

Por e-mails e orientação individual no polo, os tutores procuram incentivar as professoras-alunas a realizarem as atividades propostas, bem como lembrá-las dos prazos estabelecidos. Muitas professoras-alunas já não necessitam desse incentivo, se tornaram autônomas e capazes de realizar as produções das atividades sozinhas. Porém, algumas ainda necessitam desse auxílio, que se estende desde chamadas mais brandas e que, após tal ajuda, conseguem se organizar, a outras que necessitam de um chamamento mais constante e intermitente, em que há a necessidade de se convocar a comparecer no polo, pois as tentativas de auxílio online não foram suficientes. Procuram manter as alunas sempre informadas sobre o que acontece no curso, por isso mandam e-mails comunicando sobre atividades, eventos, buscando a participação de todos.

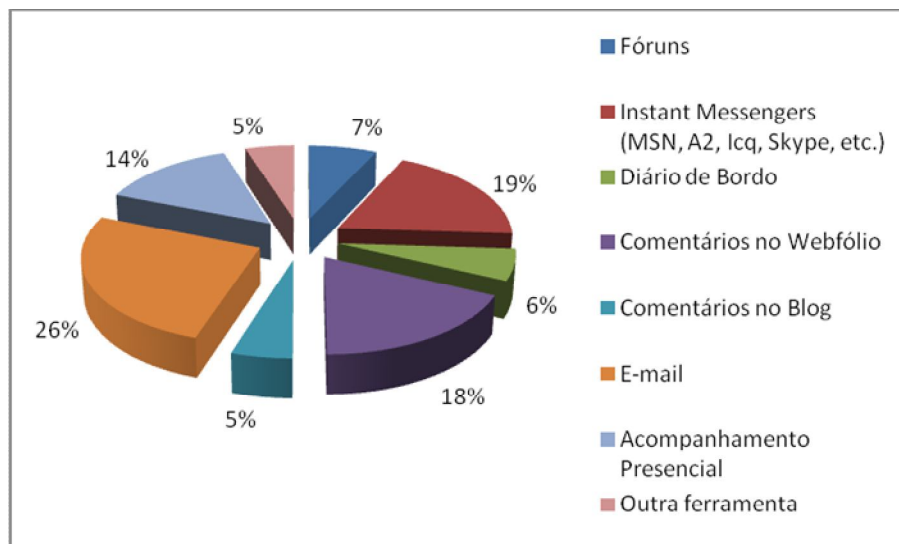


Gráfico 26 – Função Pedagógica 1.4b.

Além das ferramentas do Gráfico 26, os tutores usam os comentários do *Pbwiki* e a lista de discussão do polo.

1.5 Organizar, conduzir e acolher grupos de estudos

Alguns tutores dizem que, quando surgem dúvidas que se estendem a um grupo de professoras-alunas que são possíveis de perceber, pelo andamento da interdisciplina e do acompanhamento das dificuldades que vão surgindo, as próprias professoras-alunas já possuem formados entre si grupos de afinidades de trabalho. Esses grupos conversam com os tutores e se reúnem a fim de buscar a solução de suas angústias e dificuldades. Por vezes, solicitam um encontro presencial para sanar dificuldades. A criação de comunidades de interesses online também já pode ser percebida entre as professoras-alunas nas interações e comentários nos de Blogs e *Pbwikis* colaborativos.

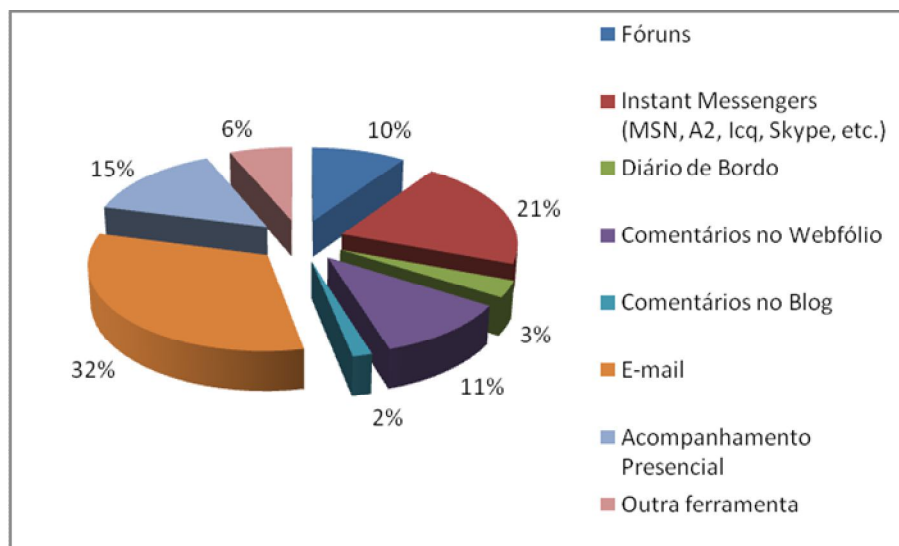


Gráfico 27 – Função Pedagógica 1.5b.

Além das ferramentas citadas no Gráfico 27 os tutores utilizam a lista de discussão do polo e o telefone quando as professoras-alunas não respondem as outras formas de comunicação.

1.6 Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse online entre os estudantes

Os tutores relatam que incentivam as professoras-alunas a adicionarem colegas, tutores e docentes no *MSN*, no *Skype*, no *Google Talk*, como forma de possibilitar o diálogo e a troca de informações online. Incentivam a organizarem grupos de estudo para a realização de atividades e discussões, bem como a utilizarem a lista de discussão. Quando surgem questões que se estendem a um grupo de professoras-alunas, auxiliam na formação de grupos por afinidade de trabalho. Os encontros, os bate-papos, as contribuições que se repassam entre mensagens e postagens demonstram que essa comunidade virtual está, por um trabalho interativo, buscando inovar seus relacionamentos e ressignificando o ato de ensinar e de aprender, e os papéis dos docentes e das professoras-alunas.

No início do semestre, os tutores auxiliaram todas as professoras-alunas a criarem uma conta no *hotmail* para usar o *MSN* hoje um grande grupo de professoras-alunas utiliza este recurso para tirar dúvidas, buscar informações, trocar idéias ou simplesmente conversar. Sempre que possível, os tutores ficam online para auxiliá-las em suas dúvidas e orientá-las.

Além disso, incentivam as professoras-alunas a enviar e-mails pela lista de discussão para que todos fiquem informados sobre o que acontece no curso.

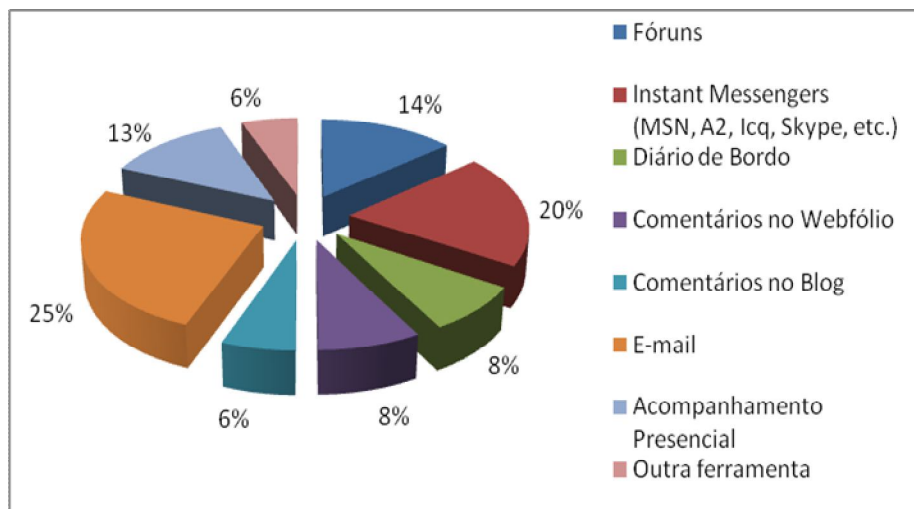


Gráfico 28 – Função Pedagógica 1.6b.

Além das ferramentas do Gráfico 28 os tutores usam os comentários no *Pbwiki*, a lista de discussão do polo.

1.7 Desenvolver uma pedagogia da pergunta com vistas a facilitar que as alunas esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências

As professoras-alunas procuram os tutores muitas vezes para receber respostas prontas. Eles relatam que neste momento, então, procuram instigá-las a buscar a resposta, propondo-lhes a participação e a leitura dos fóruns. Verifica-se, assim, que muitas perguntas já haviam sido feitas pelas colegas. Nas situações em que surgem dúvidas, eles propõem que as professoras-alunas reflitam antes de realizarem a atividade. Paralelamente, há uma grande procura pelas tutoras do polo para decifrar o que é solicitado. Na maior parte das situações, o que a professora-aluna procura é uma facilitação daquilo que é proposto; não tem a preocupação de reler a proposta e refletir sobre o assunto. Quando a dúvida persiste a respeito de alguma teoria, os tutores sugerem leituras complementares e materiais online para facilitar este entendimento.

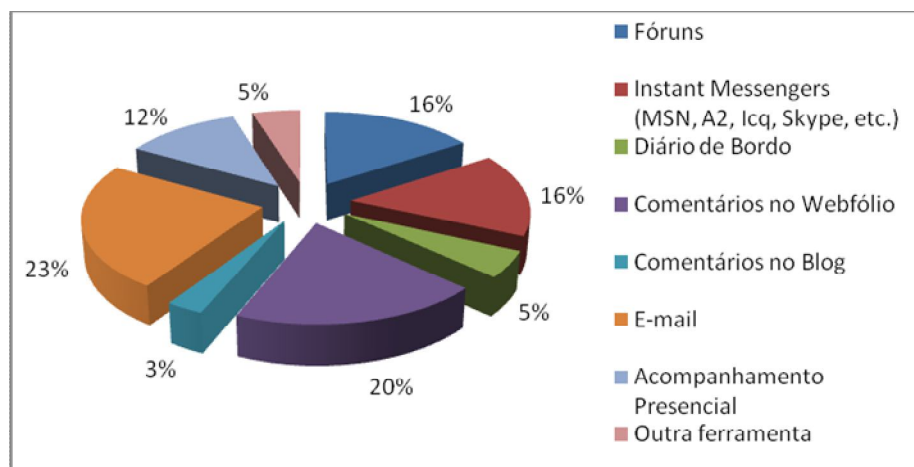


Gráfico 29 – Função Pedagógica 1.7b.

Os tutores, além das ferramentas do Gráfico 29, utilizam o *pbwiki* e o telefone para entrar em contato com as professoras-alunas.

1.8 Incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura geral

Os tutores do polo imprimem os textos colocados na biblioteca do ROODA para leitura e realização das atividades e disponibilizam para as professoras-alunas, pois muitas vezes elas aproveitam o horário de intervalo ou quando estão no ônibus para ler. Nos polos, há biblioteca com alguns livros solicitados pelos docentes. Os links de textos e revistas de assuntos relacionados ao curso e à atualidade são enviados pela lista de discussão. Os tutores indicam literaturas que complementa o que está sendo estudado, propondo aos docentes e também às professoras-alunas.

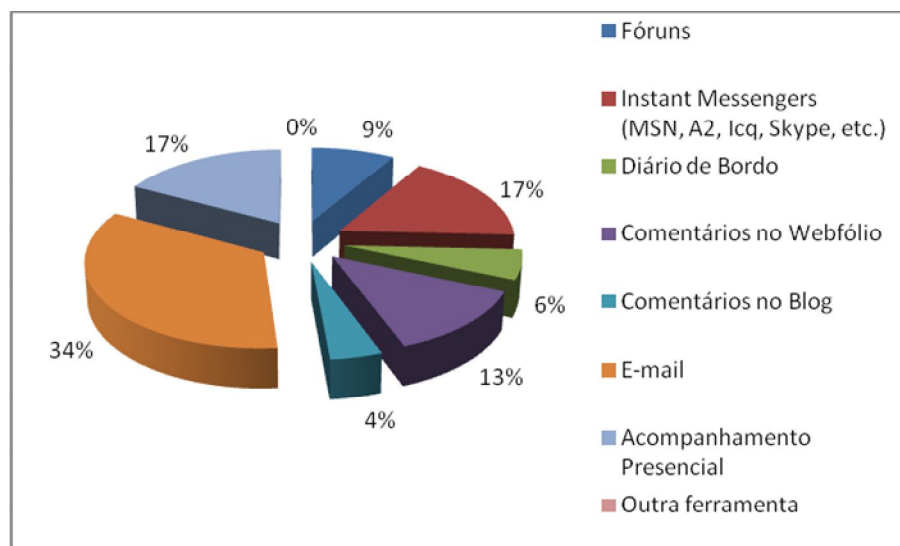


Gráfico 30 – Função Pedagógica 1.8b.

No Gráfico 30 a ferramenta mais utilizada é o e-mail, o acompanhamento presencial e os comentários no *webfólio*.

1.9 Atuar como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas presenciais, sobretudo, manter postura acolhedora

Os tutores participam dos encontros presenciais, atuando diretamente com as professoras-alunas, quando solicitados pelos docentes. Assumem principalmente a função de mediadores desse processo em que as professoras-alunas do PEAD se encontram, auxiliando-as a encontrar, a organizar e gerenciar a construção do conhecimento. Incentivando, pelo diálogo permanente, a busca da colaboração, do intercâmbio de conhecimentos e experiências, propondo reflexões e questionamentos.

Procuram incentivar as professoras-alunas a participarem de todas as atividades promovidas pelo curso, a se organizarem para, juntas, reivindicarem seus interesses, evidenciando uma filosofia ou postura de grupo. Procuram acolher bem as professoras-alunas, atendendo-as no que precisam, esclarecendo suas dúvidas, orientando-as nas atividades, colocando-se sempre à disposição para auxiliá-las quando vem ao polo, ou mesmo a distância. Nas aulas presenciais, em que recebem todas as professoras-alunas, procuram fazer um lanche para animar, aproximar, alegrar, pois é um momento em que todos se encontram. Nesses momentos, aproveitam para conversar em particular com cada professora-aluna e saber como estão, já que muitas delas realizam suas atividades em casa e raramente vão ao polo. É uma forma de sempre manter o contato, de estar próximo delas.

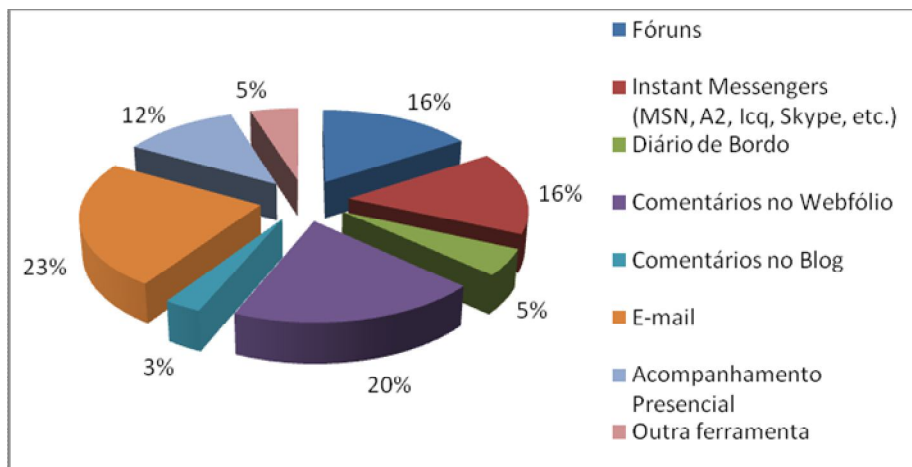


Gráfico 31 – Função Pedagógica 1.9b.

Os tutores como mostra o Gráfico 31 usam os e-mails, os comentários dos *webfólios* e utilizam também como ferramentas para mediação a lista de discussão do polo e os comentários no *Pbwikis* das professoras-alunas.

2 FUNÇÃO SOCIAL

2.1 Criar ambiente agradável e acolhedor para a aprendizagem dos alunos

Os tutores relatam que procuram, na medida do possível, tornar o polo um ambiente propício para a aprendizagem. Um espaço que favoreça a integração e a participação, pois é um ambiente em que se fortalecem os vínculos e é uma das alternativas encontradas pelas professoras-alunas de estabelecerem suas parcerias. Por meio de uma cooperação social, buscam fazer com que o polo se torne um local de encontro, de trocas e de aprendizagens.

Procuram acolher os alunos com carinho, colocando-se à disposição para ajudá-los em postagens, visitas a ambientes diversos, e-mail, *Pbwiki*, *Blog* ROODA, bem como a familiarizarem-se com esses ambientes. A função social do tutor do polo compreende fortalecer os vínculos entre os indivíduos envolvidos no curso, utilizando os sistemas de comunicações e as tecnologias para isso.

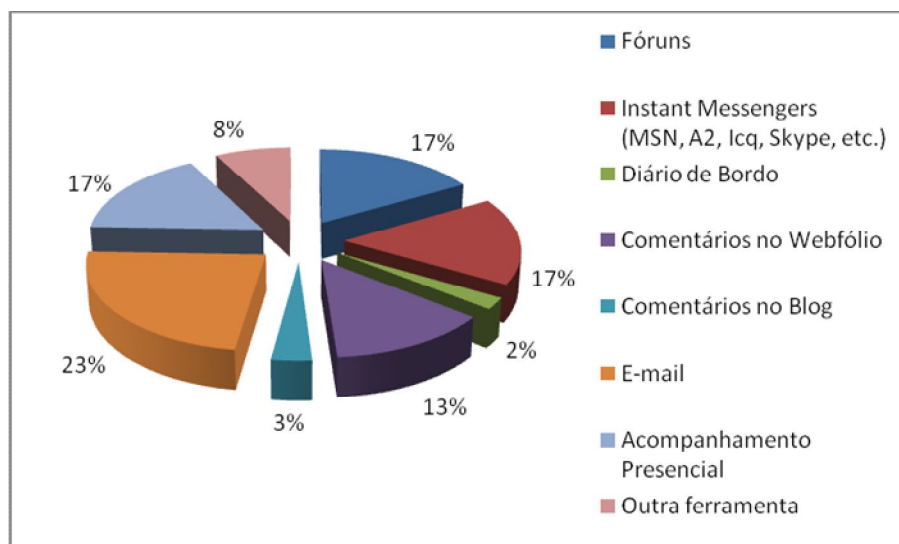


Gráfico 32 – Função Social 2.1b.

Além das ferramentas apresentadas no Gráfico32, os tutores utilizam o Bate-papo no ROODA e a lista de discussão.

2.2 Atuar como coordenador e incentivador à participação individual e coletiva

Os tutores relataram que muitas professoras-alunas necessitam desse incentivo, pois sendo um curso a distância, essa função é muito necessária, considerando-se que as professoras-alunas estão organizando sua rotina e seu tempo como estudantes. Essa função de auxílio no planejamento das atividades e de envolvimento acontece diariamente, tanto de modo presencial como online. Alguns desenvolvem essa atividade via *Breeze*, pelo *MSN* ou *Skype*, ou por e-mail, incentivando coletivamente nas listas de discussão ou no uso de e-mails particulares.

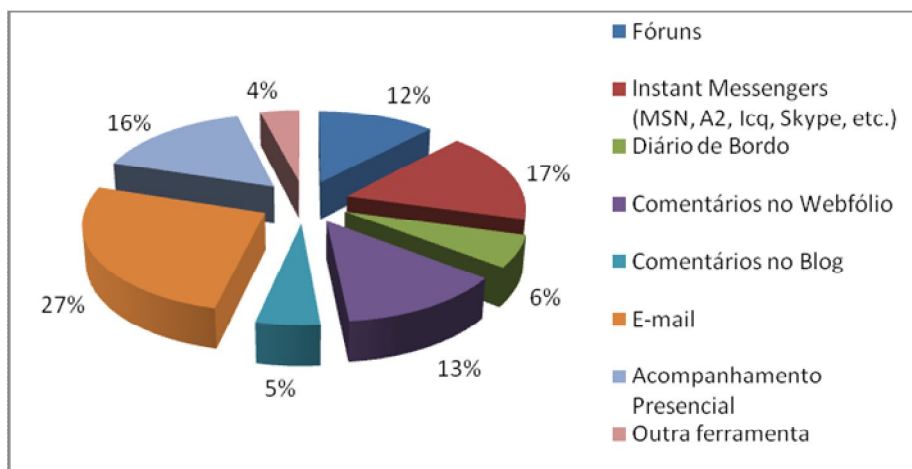


Gráfico 33 – Função Social 2.2b.

A ferramenta mais utilizada segundo os dados do Gráfico33 para tal função é o e-mail e os comentários no *webfólio*.

2.3 Criar condições para que os alunos estabeleçam parcerias com outros colegas ao sugerir grupos com afinidades temáticas

Na maioria dos dados analisados, os tutores relatam que costumam conversar individualmente com cada professora-aluna sobre suas dificuldades, necessidades quando vão ao polo. Percebem a falta de vínculo entre as professoras-alunas, que moram em vários municípios circunvizinhos ao polo. Então procuram mandar e-mail, convidá-las a participarem de *chats* e discussões pela lista para auxiliar que estas parcerias sejam constituídas.

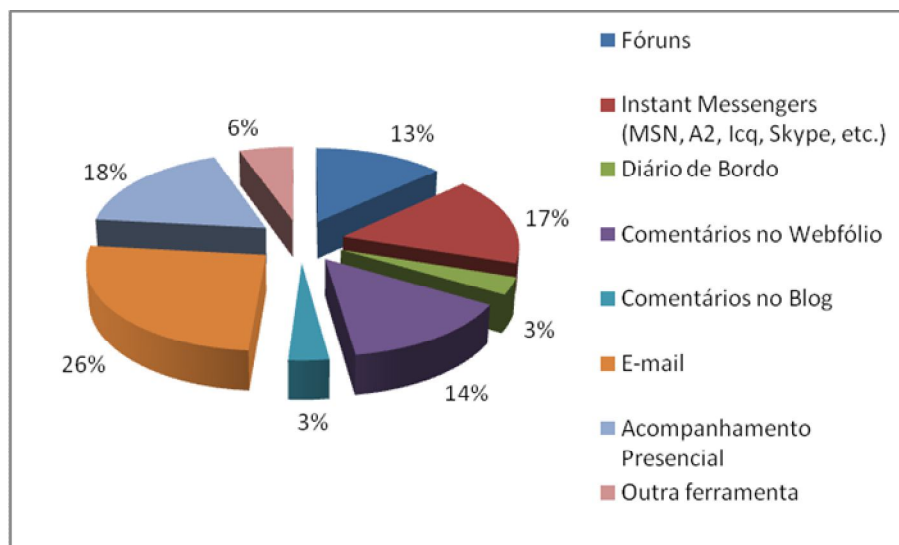


Gráfico 34 – Função Social 2.3b.

Além das ferramentas do Gráfico 34 os tutores utilizam o *Pbwiki* e a lista de discussão do polo.

2.4 Estabelecer e fortalecer vínculos com cada aluna

Os tutores na maioria descrevem que através de e-mails e conversas pelo MSN, procuram incentivar as professoras-alunas a realizarem suas atividades, a procurarem o polo, a estarem atentas a todos os acontecimentos do PEAD. Houve e há ocasiões em que os tutores enviam e-mails as professoras-alunas e muitos não leem, nem ao menos respondem para

saberem se receberam ou não. Então os tutores do polo telefonam para a casa das professoras-alunas para tentar fortalecer estes vínculos.

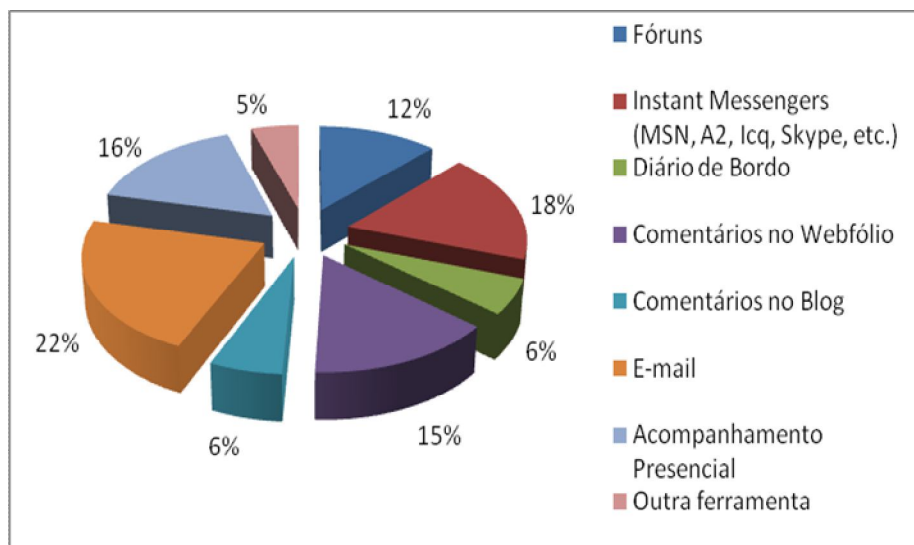


Gráfico 35 – Função Social 2.4b.

Além das ferramentas mostradas no Gráfico 35 os tutores postam os comentários no *Pbwiki* de discussão e utilizam o *Breeze*.

2.5 Chamar as alunas para estarem presentes no ambiente online. Sob hipótese alguma permitir que um aluno se ausente por mais de uma semana do ambiente. Demonstrar prontidão para buscar o aluno e acolher sua justificativa, estabelecendo um novo contrato de trabalho

Os tutores sugeriram as várias professoras-alunas essa parceria e tiveram êxito em muitos casos. Há professoras-alunas que ainda não têm acesso à internet, devido ao local em que residem ainda não disponibilizar conexão. Por e-mails e conversas pelo *MSN*, procuram incentivá-los a realizar suas atividades, a procurar o polo, estar atentas a todos os acontecimentos do PEAD.

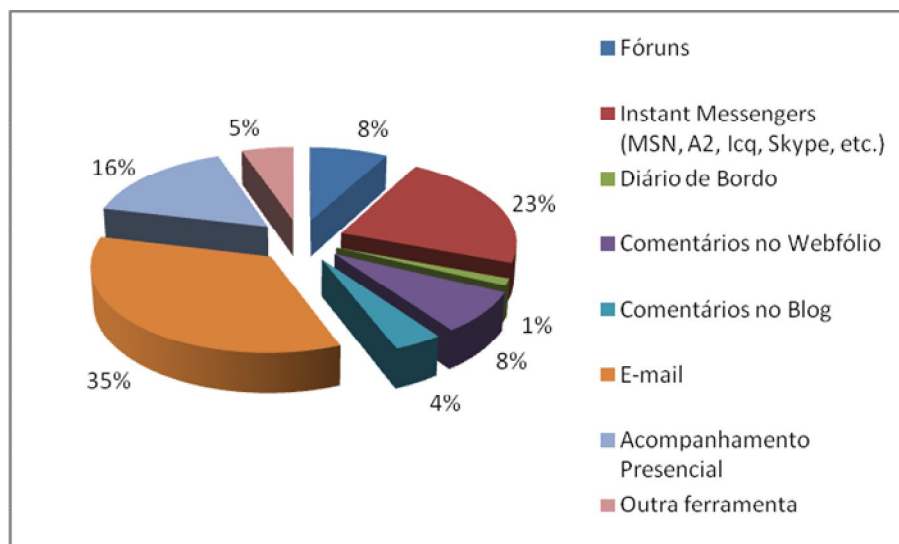


Gráfico 36 – Função Social 2.5b.

Além das ferramentas mostradas no Gráfico 36, os tutores usam a lista de discussão e o mural do ROODA para colocar avisos.

2.6 Zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos

Quando surge uma situação problemática, os tutores fazem a intervenção no grupo ou individualmente no ambiente que julgam adequado, conforme o caso. Desde o início do curso incentivam, cada vez mais, a troca entre os pares, visando enriquecer o trabalho realizado. Conversam nos encontros presenciais sobre a importância de colocar os autores nas citações utilizadas nas atividades. Trabalham a questão da ética nas produções acadêmicas desde o início do curso, com sugestões de textos, além de conversas em aulas presenciais, comentários por e-mails e nos *webfólios*.

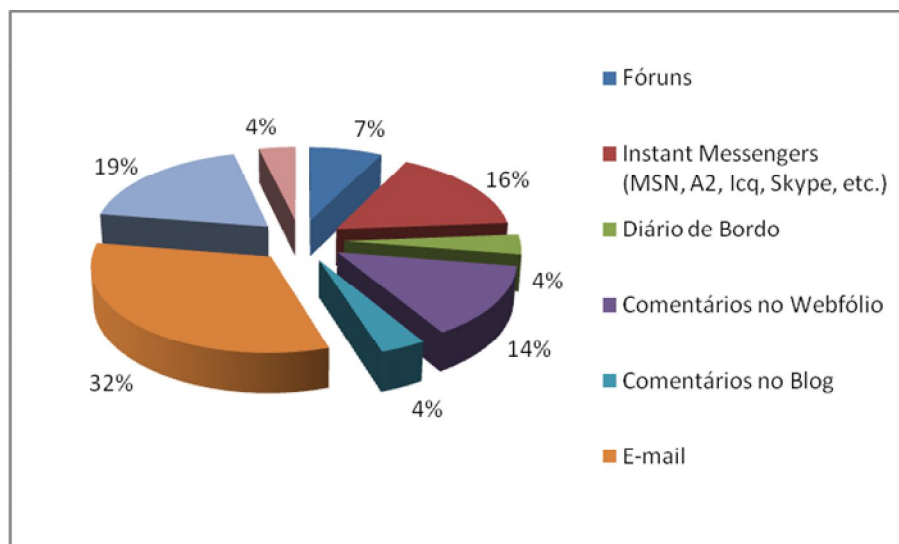


Gráfico 37 – Função Social 2.6b.

O Gráfico 37 mostra que para esta função a ferramenta mais utilizada pelos tutores é o e-mail e o acompanhamento presencial.

FUNÇÃO ORGANIZATIVA

3.1 Estabelecer com cada aluna uma agenda de tempos e realizações

Os tutores organizam no polo um cronograma com todas as atividades e enviam por e-mail para facilitar a realização e organização das atividades das professoras-alunas com respeito aos prazos estabelecidos. Com certeza, as professoras-alunas estão mais autônomas, mas muitas ainda precisam ser orientadas e chamadas para a realização das atividades. Em algumas situações, os tutores precisam recorrer ao telefone, pois algumas professoras-alunas não têm internet em casa. Assim, em conjunto com as combinações estabelecidas pelo docente de cada interdisciplina, auxiliam as professoras-alunas a se organizarem para a realização das atividades.

O perfil geral das professoras-alunas do PEAD é o de pessoas que, em sua maioria, possuem uma jornada de trabalho de muitas horas, e atendem suas famílias. O resultado é a dificuldade, ainda, de organização de suas rotinas, com as demandas do PEAD. Os tutores buscam, portanto, ajudá-las, propondo encontros virtuais ou agendando momentos em que compareçam ao polo para organizar suas atividades. Fazem isso presencialmente no polo ou via e-mail que enviam orientando as professoras-alunas sobre atividades e prazos. Algumas professoras-alunas, muito independentes, postam suas atividades sempre em dia, organizam-

se com facilidade, entram com frequência nos ambientes. Mas há outras que precisam constantemente de ajuda para se organizarem.

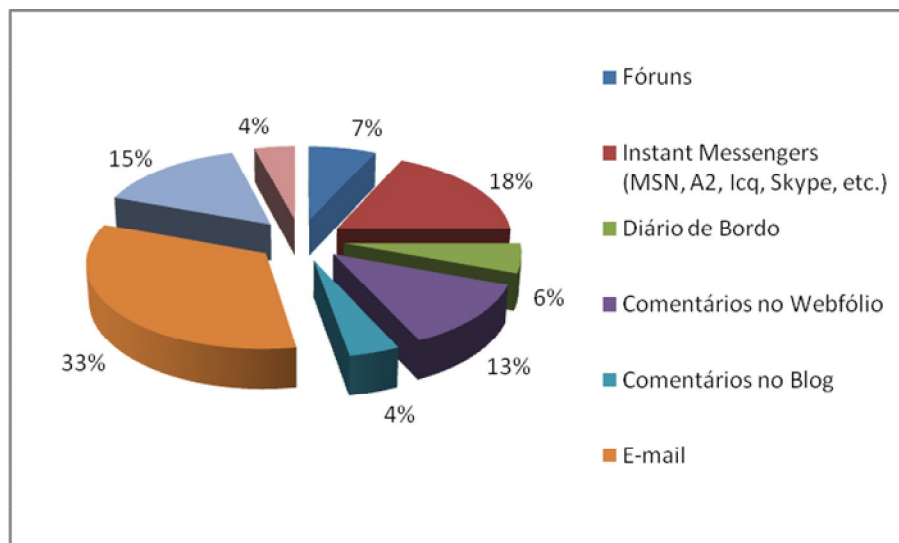


Gráfico 38 – Função Organizativa 3.1b.

Além das ferramentas do Gráfico 38, os tutores utilizam a tabela online no Google, a lista de discussão do polo e o *Pbwiki*.

3.2 Zelar pelas regras, procedimentos e normas de acordo com as orientações da equipe

Os tutores desenvolvem as atividades procurando seguir as orientações da coordenação: realizando os registros no Diário de Bordo quando possível. Visitam regularmente os ambientes utilizados pelo curso, *Pbwiki*, *Blog*, *ROODA*. Nesses ambientes são postadas as atividades das interdisciplinas e as professoras-alunas também realizam as postagens de seus trabalhos. Visitam regularmente os *webfólios* e fóruns para acompanhar a participação das professoras-alunas, fazendo o registro na planilha do Google. Utilizam com mais frequência a lista de discussões, a fim de enviar informações comuns ao grupo. Dessa forma, eles conseguem manter-se informados e podem informar as professoras-alunas sobre o que está acontecendo no curso e auxiliá-las a seguirem as orientações gerais. Toda a ação dos tutores é realizada tendo em vista os princípios e as combinações do curso. Por isso, sempre esclarecem com a coordenação quando surge qualquer dúvida por parte das professoras-alunas, assim como também por parte de alguns docentes.

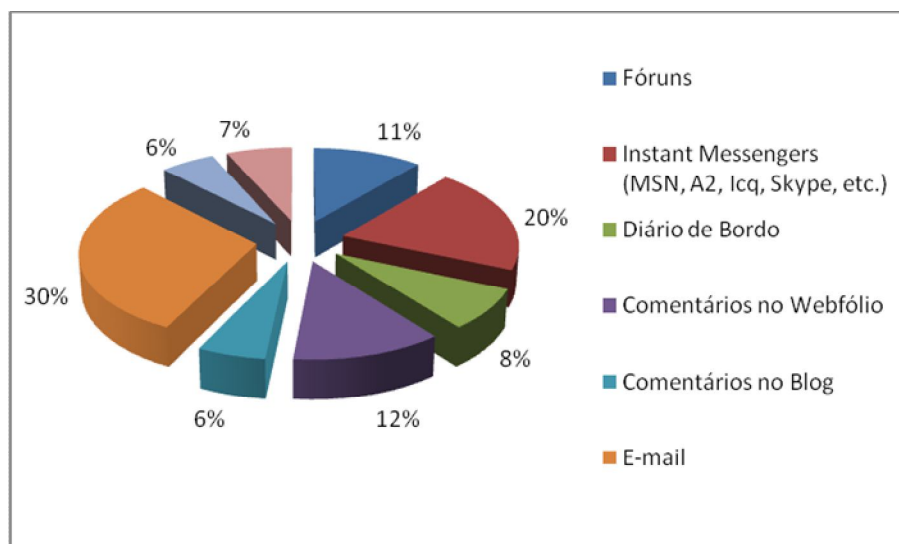


Gráfico 39 – Função Organizativa 3.2b.

Os tutores utilizam a lista de discussão do polo, as planilhas online do Google e o *Pbwiki*, além das ferramentas que mostram o Gráfico 39.

3.3 Acompanhar as atividades propostas pela equipe do eixo

Os tutores relatam que sentem a necessidade de visualizar e realizar as atividades antes das professoras-alunas, para que possam melhor ajudá-los, proporcionando-lhes questionamentos pertinentes. Acessam frequentemente os ambientes utilizados pelo curso, a fim de manterem-se informados e poderem informar as professoras-alunas sobre o que está sendo proposto. Acreditam ser essa uma atitude que auxilia a sua atuação como tutores e que possibilita vivenciar as situações que as professoras-alunas virão a ter, assim prevenindo dificuldades, literaturas auxiliares e demais recursos que podem ser utilizados. A leitura dos e-mails é algo indispensável na atuação deles, pois diariamente estão recebendo e encaminhando orientações e esclarecimentos às professoras-alunas e à equipe de docentes, tutores e coordenação.

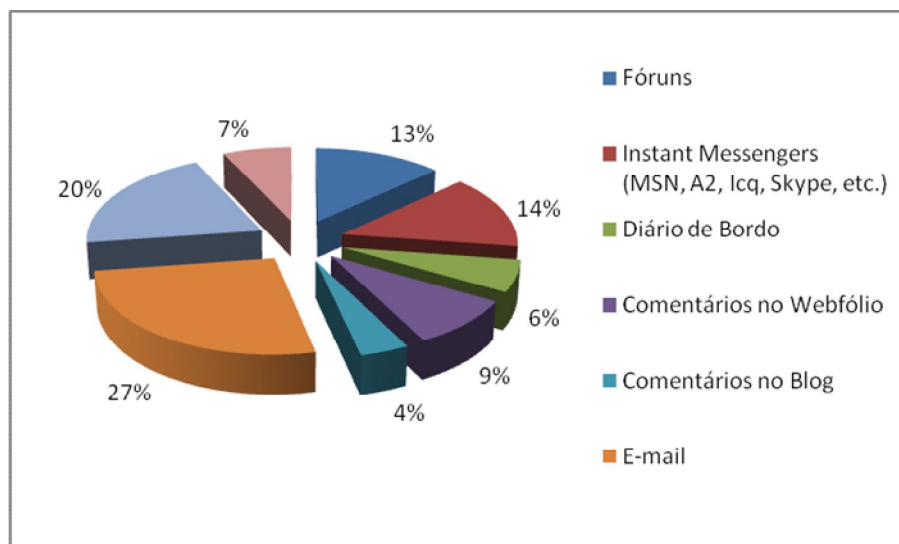


Gráfico 40 – Função Organizativa 3.3b.

Além das citadas no Gráfico 40, utilizam o *Pbwiki*, as aulas e a biblioteca no ROODA e a lista de discussão do polo.

3.4 Aplicar atividades definidas pela interdisciplina

Sempre que solicitados pelos docentes e coordenação, os tutores auxiliam no entendimento das atividades propostas pelas interdisciplinas. Comparecem, assim, nos encontros presenciais, auxiliando no que for necessário, e participam dos encontros online. As atividades são todas postadas nos ambientes para que as professoras-alunas realizem de acordo com seu tempo e ritmo, claro que observando os prazos previstos pelos docentes.

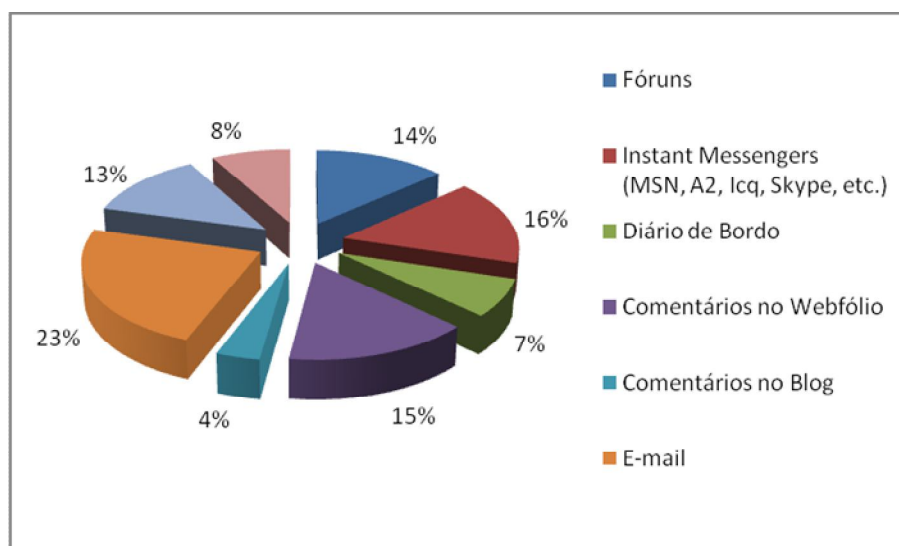


Gráfico 41 – Função Organizativa 3.4b.

Além das ferramentas do Gráfico 41, os tutores utilizaram a lista de discussão do polo, as planilhas de acompanhamento do Google e o *Breeze*.

3.5 Informar aos professores todas as questões pedagógicas referentes a cada aluna, como ausências, afastamentos, dificuldades, alternativas

Os tutores encaminham às professoras-alunas as solicitações dos docentes via e-mail e conversam no polo, deixando-as a par dos acontecimentos do curso. Todas as informações são repassadas diretamente aos docentes coordenadores do Seminário Integrador. Os tutores realizam uma tabela na qual verificam se as professoras-alunas estão ou não realizando as atividades. Essa tabela é feita online e discutida nas reuniões com o professor responsável e com o outro tutor que atua na mesma interdisciplina. Quanto mais estreita é essa relação, portanto, maior a compreensão do processo de construção de cada professora-aluna.

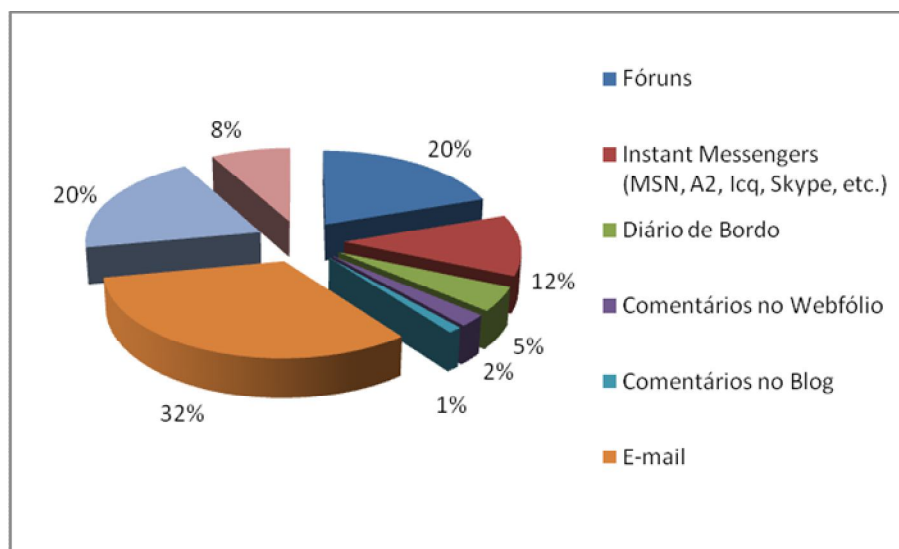


Gráfico 42 – Função Organizativa 3.5b.

Além das ferramentas representadas no do Gráfico 42 os tutores usam o telefone, a lista de discussão do polo, o *Breeze* e as tabelas online do Google.

3.6 Realizar relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade

Os tutores realizam relatórios de acompanhamento das professoras-alunas e atualizam constantemente a planilha online no Google. Relatam as dúvidas, angústias e conquistas e como realizarão as intervenções para melhorar as produções e motivar as professoras-alunas. Remetem as informações de professoras-alunas com dificuldades, afastamentos, diretamente

para os docentes coordenadores do Seminário Integrador e para as tutoras e docentes das interdisciplinas propostas.

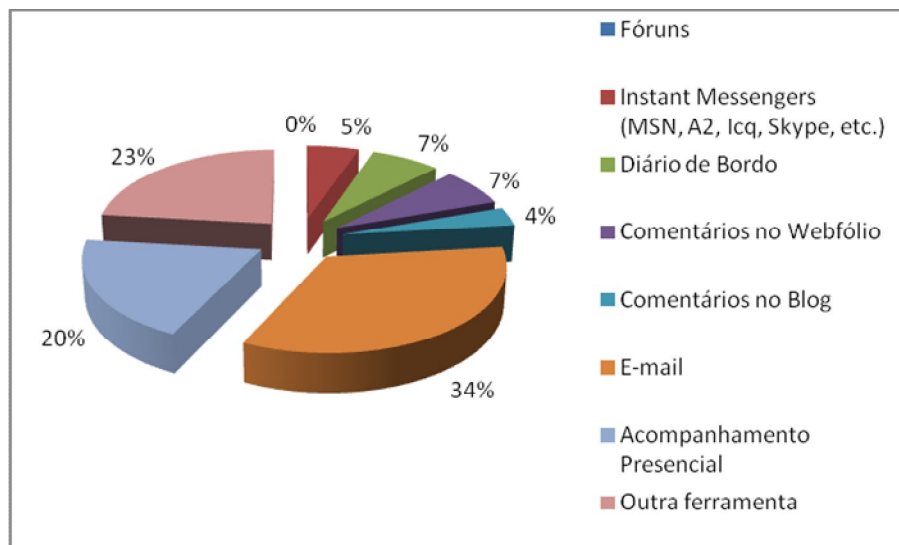


Gráfico 43 – Função Organizativa 3.6b.

Além das ferramentas do Gráfico 43, os tutores mantêm a planilha de acompanhamento online atualizada e a partir dela discutem nas reuniões.

3.7 Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas

Os tutores registram os casos particulares de dificuldades pedagógicas por parte das professoras-alunas e trocam informações com tutores da sede e docentes via e-mail. Esse tipo de registro ocorre quando percebem que, na realização de alguma atividade, mesmo depois de suas intervenções, a professora-aluna continua com grandes dificuldades. Procuram saber se o problema está relacionado a alguma dificuldade que a professora-aluna possa estar vivenciando. Em caso positivo ou de mais gravidade, encaminham a situação para a docente da interdisciplina.

Procuram cumprir as orientações da coordenação, dentre elas: fazer registros regularmente no Diário de Bordo, manter os demais tutores informados sobre as atividades das professoras-alunas no polo, auxiliar os docentes nas aulas presenciais, manter contato com as professoras-alunas, mantendo-as informadas sobre o curso, visitar regularmente os webfólios, atualizar as planilhas do Google com frequência, procurar manter-se sempre informado sobre as atividades das interdisciplinas em andamento.

Quanto às professoras-alunas, acompanhá-las também no sentido de seguirem as orientações do curso: abrir seus e-mails todos os dias, postar as atividades no prazo, participar dos eventos promovidos pelo curso, visitar os ambientes, manter contato com tutores de polo e de sede, reunir-se em pequenos grupos para discutir os textos das interdisciplinas, etc. Esse acompanhamento é feito em conversas, no polo, por e-mail e por *MSN*.

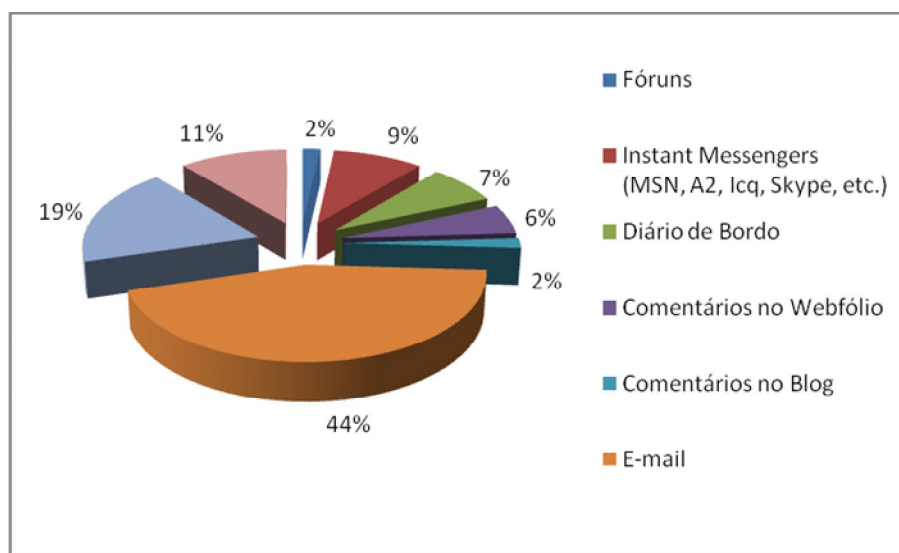


Gráfico 44 – Função Organizativa 3.7b.

O Gráfico 44 mostra que a ferramenta mais utilizada para desempenhar esta função é o e-mail.

3.8 Manter contato com a coordenação do eixo e com a coordenação geral

Os tutores de polo mantêm contato com a coordenação, com os docentes e colegas constantemente. Sempre que surgem situações adversas ou imprevistas com cada professora-aluna, procuram levar ao conhecimento da coordenação, dos docentes e colegas para que o acompanhamento do processo seja realizado em conjunto. Procuram realizar esses encaminhamentos por e-mail ou em conversas pelo *MSN*. Em algumas situações, procuram a equipe de professores e tutores para esclarecimento de dúvidas a fim de melhor atender as professoras-alunas. O contato estabelecido com a coordenação do eixo e a coordenação geral são favorecidos com os encontros quinzenais da tutoria. Nesses momentos, que são muito ricos e produtivos, trocas, experiências e vivências são avaliadas, orientações são dadas e novos aprendizados são construídos nessas interações.

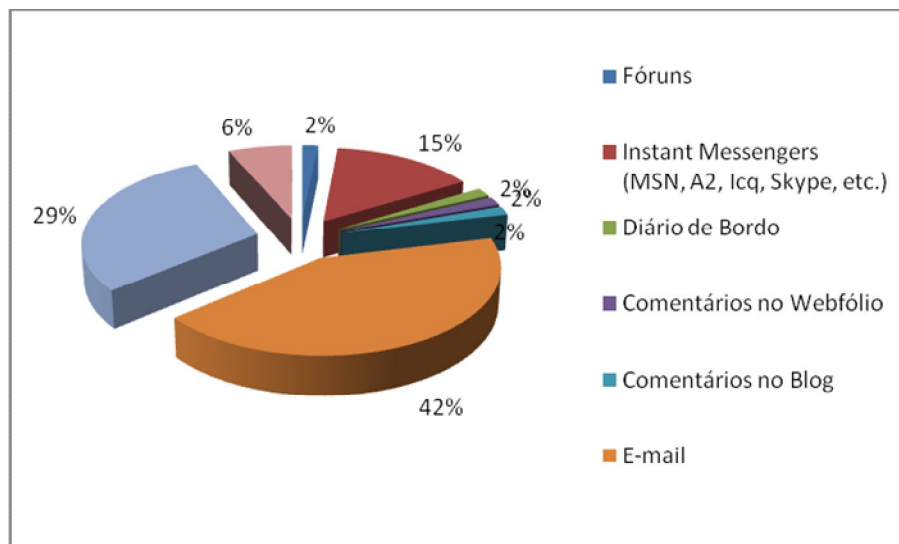


Gráfico 45 – Função Organizativa 3.8b.

Além das ferramentas dos Gráfico 45 os tutores usam o *Breeze*, o telefone, a lista de discussão do polo e comentários nos *Pbwikis* das professoras-alunas.

3.9 Manter contato permanente com os professores e tutores responsáveis pelas interdisciplinas

Os tutores mantêm contato com os docentes das interdisciplinas das quais são diretamente responsáveis, participam das reuniões e procuram auxílio em questões de conteúdo quando não conseguem responder sozinhos. Em alguns polos começaram a usar o *Breeze* para reuniões virtuais semanais entre tutores da sede e do polo – este tem se mostrado um espaço importante para as trocas.

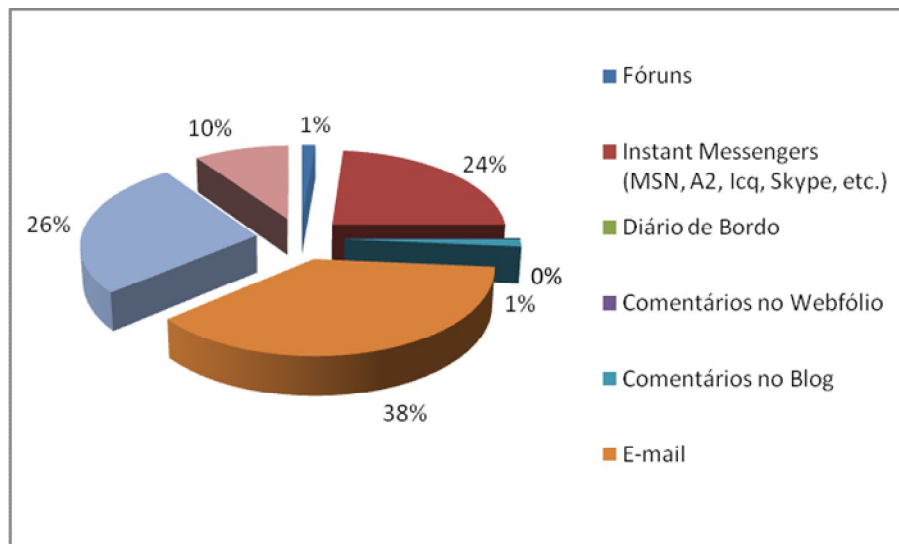


Gráfico 46 – Função Organizativa 3.9b.

Além das ferramentas do Gráfico 46 os tutores utilizam o telefone, a lista de discussão dos polos e o *Breeze*.

3.10 Manter o Diário de Bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações

Os tutores, durante o semestre, relatam parte do trabalho realizado no Diário de Bordo. Descrevem situações variadas, dúvidas e dificuldades encontradas por algumas professoras-alunas, suas angústias e problemas. Procuram mantê-lo atualizado, mas, por vezes, devido à demanda de atividades, alguns tutores não têm conseguido fazer registros no Diário – quando não conseguem registrar as atividades no dia em que as realizam, fazem uma postagem semanal.

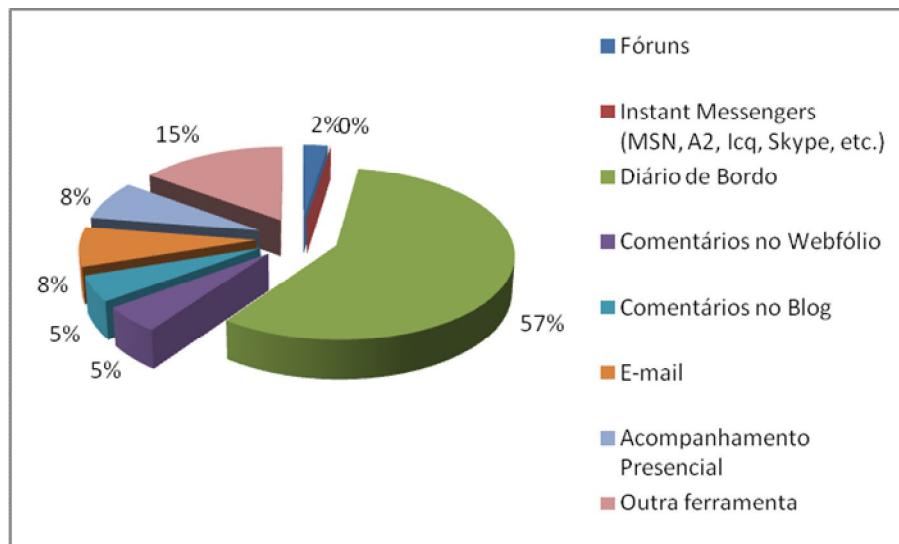


Gráfico 47 – Função Organizativa 3.10b.

Além do uso das ferramentas do Gráfico 47 os tutores registram as atividades no *Blog*, e alguns se utilizam da planilha online do Google para elencar as atividades mensais que desenvolvem.

Os tutores tinham conhecimento no início do curso das funções que deveriam desempenhar, pois estavam no “guia do tutor” que haviam recebido como suporte para desenvolver a atividade de tutoria. Porém desempenhavam a função sem o entendimento da proposta, caracterizado por tomadas de consciência ainda muito periféricas, centradas apenas em características imediatamente observáveis. Eles “tentavam” realizar as intervenções e interagir com as professoras-alunas, mas ainda muito tímidos com medo de “errar”. A partir das tomadas de consciência que foram acontecendo no decorrer dos quatro eixos eles passaram a desenvolver as funções de acordo com a proposta do curso como vimos na análise acima.

Paulo Freire diz que:

Por isso que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

O tutor no PEAD tem vivido um processo de ressignificação constantemente das suas funções dentro do Curso a partir de uma formação diferenciada, tempo de dedicação e compromisso com a sua própria formação e com o atendimento as demanda do curso, além de

flexibilidade para trabalhar dentro de uma proposta que se reconstrói nas interações dentro de uma rede de aprendizagem.

9.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEAD tem uma duração de nove semestres, dentre os quais vamos poder seguir acompanhando o processo de construção da tutoria.

É a partir da tomada de consciência (PIAGET, 1974) na passagem de uma assimilação por meio de conceitos que o sujeito pode avançar na construção de conhecimento. Toda nova aprendizagem é uma invenção ou reinvenção que está sempre em movimento, e nunca com a idéia de algo pronto e acabado.

Analisando os referenciais de qualidade de 2007 citados no Capítulo 6, podemos perceber que a proposta do PEAD esta contemplando a maioria deles. A interação entre tutores, docentes e professoras-alunas é um dos principais focos, e é realizada nos *chats*, *fóruns*, *blogs*, listas de discussão, videoconferência enfim em todos ambientes virtuais do curso.

Os materiais usados são desenvolvidos especialmente para o Curso e publicados no ROODA, *Pbwiki e Blog*, cada semestre os tutores e docentes discutem, pensam refazem os materiais adequando a prática e as possibilidades das professoras-alunas.

Esta construção da função do tutor possibilitou uma releitura do que é aprendizagem e de como as professoras-alunas aprendem. Foi necessário um repensar nos modelos de curso a distância que temos e qual que queremos para os nossos alunos. O curso está acontecendo e as mudanças estão surgindo. A especialização em tutoria (ESPEAD) tem contribuído para este repensar, pois nas aulas são abordados temas teórico-práticos que auxiliam a compreensão dos tutores para determinadas situações. Os tutores participam dos encontros presenciais acompanhando os docentes das interdisciplinas, apoiando e intermediando o trabalho com as professoras-alunas. Para que ocorra um trabalho em equipe os tutores necessitam ter um bom relacionamento tutor/professor e professor/tutor. As reuniões com os professores, tutores e coordenadores são fundamentais para afinar esse trabalho. O vínculo afetivo que os tutores estabelecem com as professoras-alunas é essencial para este trabalho, pois os professores das interdisciplinas trocam todos os semestres e os tutores seguem, sendo aquele parceiro, no qual as professoras-alunas desabafam suas angustias. É necessário, afetividade, reflexão, comprometimento e respeito mútuo. Encontrar o momento mais adequado para uma intervenção, estar ciente da situação e perfil de cada professora-aluna demanda organização

de tempo, conhecimento pedagógico, tecnológico e capacidade para planejar estratégias de intervenção. E principalmente habilidade para realizar as intervenções, tanto online como presencial, pois esclarecer dúvidas, auxiliar as construções e acompanhar postagens são atividades desempenhadas diariamente. As comunidades virtuais de aprendizagem estão se organizando entre os tutores e as professoras-alunas de cada polo.

No PEAD as professoras-alunas são desafiadas a serem pró-ativas e construir suas aprendizagens de modo autônomo. Realizam suas atividades individuais ou em grupos, discutem nas listas dos polos e publicam nos *webfólios* ou portfólios. A estrutura do curso privilegia a interação impedindo assim que as professoras-alunas sintam o que Moore (2007) define como distância transacional.

Com esta construção e reconstrução permanente da função dos tutores no PEAD nos aproximamos do “conhecimento enformado”, discutido no capítulo cinco. Lidar com esse conhecimento exige uma nova postura por parte dos professores, tutores e professoras-alunas, que passam a buscar um novo conhecimento que se estabelece com um significado e em uma dinâmica não convencionais: a professora-aluna é solicitada a saber buscar e gerenciar esse conhecimento, que está disponível na rede e o tutor, através da metodologia problematizadora, é solicitado a desafiar as professoras-alunas a realizarem esta busca.

O PEAD é desenvolvido na WEB e em redes de aprendizagem, o que vem modificando as práticas pedagógicas tradicionais, nas quais as professoras – alunas, tutores e docentes foram formados e preparados para o mercado de trabalho. Estas transformações na educação, a partir do uso das TICs associadas a novas formas de conceber e fazer a educação mostra possibilidades privilegiadas para a formação de um novo professor, de um novo tutor e, por conseguinte, de um novo aluno, basta que estejamos abertos para tais mudanças.

Esta dissertação foi um trabalho minucioso, que exigiu tempo e dedicação da pesquisadora. No decorrer dos quatro eixos muito material de qualidade foi produzido nos ambientes do curso pelas professoras-alunas e pelos tutores. Foi necessário selecionar e organizar este material para conseguir responder aos meus questionamentos.

As mudanças e o crescimento no grupo de tutores eram visíveis para quem acompanhou toda esta trajetória. As dificuldades que surgiram no meio do caminho foram sendo substituídas pela vontade de crescer e aprender cada vez mais. Os relatos da professoras-alunas nos *Blogs* e *Pbwikis* muitas vezes deixavam os tutores emocionados, pois eles sabem que fazem parte da história de cada uma delas.

Em estudos futuros pretendo manter este foco e buscar proximidades e /ou distanciamentos entre cursos na modalidade presencial e a distância. A maioria dos docentes

que aceitaram este desafio de trabalhar no PEAD trabalha em cursos regulares e acabaram levando esta experiência para sua sala de aula. Estão trabalhando com *Blog*, *Pbwiki* e outros ambientes virtuais. Percebendo que é possível trabalhar de forma colaborativa e cooperativa na construção do conhecimento de seus alunos mesmo sendo a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- ALMEIDA, M. R. D. de G. **O Tutor no veredas**. Belo Horizonte: SEE, 2002.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001.
- ARREDONDO, S. C. e ARETIO, L. G. **El profesor tutor e la tutoria em el modelo UNED**. In: ARETIO, L. G. (org.) *La Educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED, 1996.
- BATTRO, A M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER. F. Franco, S. R. K. **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BODER, A. 'Esquema familiar': a unidade cognitiva de procedimento preferida. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. et al. **O desenrolar das descobertas da criança**: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DÉLORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, M.J.S.; NEVADO, R.A.D.; BORDAS, M.C. **Licenciatura em pedagogia a distância: anos iniciais do ensino fundamental** – Guia do aluno. Porto Alegre: PEAD/UFRGS, 2006a.
- _____; NEVADO, R.A.D.; BORDAS, M.C. **Licenciatura em pedagogia a distância: anos iniciais do ensino fundamental** – Guia do tutor. Porto Alegre: PEAD/UFRGS, 2006b.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERCATO, Schana Castilho. **Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico: uma reflexão e análise no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul**. Tese de dissertação de mestrado. 2006. UCS.

DELVAL, J. O método clínico de Piaget. In: DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FAGUNDES, Léa da Cruz et al. Projetos de Aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes telemáticos. **Workshop Brasileiro de Informática na Educação – WIE 2005**. Disponível em: <http://amadis.lec.ufrgs.br/downloads/artigos/amadis_wie2005_versao_final.pdf>

_____; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. **Aprendizes do Futuro: as Inovações Começaram**. Coleção Informática para a Mudança na Educação – Ministério da Educação. Brasília: Estação Palavra, 1999. Disponível em: <<http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos/aprender.pdf>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Editora Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 24. Editora Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

KAMII, C. **A criança e o número**. 30. Editora São Paulo: Papyrus, 2003.

LÉVY, Pierre. (2000). **Educação e Cibercultura**. In < <http://www.sescsp.org.br>> Acesso em ago/2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LITTO, Fredric. **Previsões para o futuro da aprendizagem**. 2002. Disponível em: <www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/f_litto/id260202.htm>. Acesso em: 02 mar. 2007.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAÇADA, Débora Laurino Rede Virtual de Aprendizagem: Interação em uma Ecologia Digital. 2001. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

MAGGIO, M. **O tutor na educação a distância**. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para um debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro verde. Brasília, 2000.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Editora Thompson Learning, 2007.

NEVADO, Rosane Aragón de, A.MARASCHIN, Cleci . O desenvolvimento cognitivo de crianças com necessidades especiais em interação com o ambiente LOGO. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, POA, RS, v. 5, n. 1, p. 101-122, 1992.

_____. **Um recorte no estado da arte: o que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma?** 2000. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~sbie2001/figuras/artigos/a187/a187.htm>>. Acesso em: 15.mar.2007.

_____. **Algumas considerações sobre a inteligência, a afetividade e a inteligência artificial**. 1997. Disponível em:< <http://teclec.psico.ufrgs.br/oea2000/iafim.html>. > Acesso em: 17.abr.2007.

_____. **Estudo do possível piagetiano em ambientes de aprendizagem: é possível inovar em EAD utilizando recursos telemáticos**. 2000/2001. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/espanhol/capitulo09.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2007.

_____. **Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”**. Acesso em junho de 2007. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>> acesso em:18. jun. 2008.

_____. **Processos interativos e a construção de conhecimento por estudantes de licenciatura em contexto telemático**. 1996. Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br/portalEaD/rosane/nte2cd/apoio/paap.htm>>. Acesso em: 17.abr.2007.

_____.CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de. **Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço**. 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25159.pdf>>. Acesso em: 20de maio.2007.

NEVADO, Rosane Aragon. **Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”**. Acesso em junho de 2007. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>.

NÓVOA, A. (Org.). **O passado e o presente dos professores**. In:_____. Profissão professor. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza. São Paulo: Educação e Pesquisa, 1999.

PALLOFF, M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

_____. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PEAD Tutores. **Blog colaborativo dos tutores do PEAD**. Disponível em: <<http://peadtutores.blogspot.com>>. Acesso em: 13.jun.2007a.

_____. **Pbwiki**. Disponível em: <<http://peadtutores2.pbwiki.com>>. Acesso em: 20jul.2007b.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

_____. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973 a.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973b.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. In: PIAGET, J. & GRECIO, P. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

_____. **A construção do real na criança**. Editora Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Editora. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Editora Pioneira, 1976a.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas** – Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976 b.

_____. **Ensaio de lógica operatória**. São Paulo: Editora Edusp, 1976c.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1977.

_____. **A epistemologia Genética**. In: Os pensadores. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2ª edição, 1983.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

_____. **Em biologia e conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996,

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1977

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: uma prática educativa mediada e mediatizadora. In:

_____. (org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRIMO, Alex e CASSOL, Márcio. **Explorando o Conceito de interatividade**: definições e taxonomias. Disponível em: <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>>. Acesso em 05.jun.2007.

PRIMO, M.B.F. **Explorando o conceito de interatividade**: definições e taxonomias. Revista Informática na Educação: Teoria&prática, v. 2, n. 2, out. 1999.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

ROODA. Rede Cooperativa de Aprendizagem. **Ambiente ROODA**. Disponível em: <<https://www.EaD.ufrgs.br/ROODA/index.php>>. Acesso em: 10.jun.2007.

SÁ, I.M.A. **A educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: CEC, 1998.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANCHES, Fábio. **Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Ed. Instituto Monitor – São Paulo 2008

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SECRETARIA da Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação – MEC. **Mídias na educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=199&Itemid=341>>. Acesso em 20.jun.2007.

SILVA, Marco. **Que é Interatividade in Boletim Técnico do Senac**, v. 24, n. 2. Rio de Janeiro: maio/ago, 1998.

_____. **Um convite à interatividade e à complexidade**: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 1999.

SOUZA, Tiago Daniel de. **Guia prático de HTML**: parte 1. Disponível em: <<http://www.linhadecodigo.com.br/Artigo.aspx?id=1184>>. Acesso em 20.jun.2007.

TAYLOR, James C. **Fifth generation distance education. 20th ICDE World Conference. Düsseldorf, Alemanha**, 1-5 abr. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. **Educação a distância: uma oportunidade para mudanças no ensino**. In: MAIA, C. (Coord.) **EaD. br**: educação a distância no Brasil na era da internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000b.

VALENTINI, Carla Beatris, Soares, Eliana Maria do Sacramento organizadoras. **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários 2005. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2005.

ZIEDE, Mariangela; NEVADO Rosane. **A Formação Continuada Dos Tutores Do Curso De Pedagogia A Distância No Modelo De Comunidades De Aprendizagem** 2008. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2008/artigos/3a_mariangela.pdf>

ANEXOS

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMATIVO

A aluna Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS realizará uma investigação com os Tutores do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na Modalidade a Distância, desta Universidade. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de formação continuada destes tutores, relacionando com sua prática no decorrer do curso.

Esta pesquisa será realizada de agosto de 2006 a agosto de 2008, e serão sistematicamente aplicados questionários e analisadas as produções textuais registradas no ambiente de aprendizagem. Alguns casos serão selecionados para uma investigação em maior profundidade, possivelmente através de entrevistas.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 81369546 ou do e-mail mariangela.pEaD@gmail.com

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas:

Eu _____, R.G. sob o nº _____

concordo em participar desta pesquisa.

_____ Assinatura do participante

_____ Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, _____, de _____ de 2007.

ANEXO B
QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
PELOS TUTORES

Esse questionário objetiva coletar informações relativas às atividades que vocês já têm desenvolvido junto ao PEAD e às ferramentas que têm utilizado para esse fim. Pedimos, assim, o comprometimento e a atenção de todos ao responder às questões, pois, assim, poderemos melhorar cada vez mais nosso trabalho. **Endereço do questionário:** <http://www.pEaD.faced.ufrgs.br/sites/sgq/index.php?sid=28>

Grupo 1 – Identificação

1) Nome Completo:

2) Qual a Interdisciplina que você atende?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Seminário Integrador
- Escola, Cultura e Sociedade
- Escola, Projeto Pedagógico e Currículo
- Educação e Tecnologias da Comunicação e da Informação

3) Qual o Polo que você atende?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Alvorada
- Gravataí
- Sapiranga
- São Leopoldo
- Três Cachoeiras

Grupo 2 – Função Pedagógica 1

Destina-se a mapear as funções pedagógicas desempenhadas pelos Tutores.

1) Com que frequência você ajuda os alunos a planejarem suas aprendizagens, ajudando-os a se envolver com o curso?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

Responda somente a esta pergunta se você respondeu '**Sempre**' ou '**Frequentemente**', '**Algumas vezes, mas com periodicidade**' ou '**Algumas vezes, mas sem periodicidade**' para a pergunta anterior.

2) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no Webfólio
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

3) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

4) Com que frequência você costuma mapear e registrar as necessidades e habilidades dos alunos?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca

Não se aplica (não sei do que se trata)

5) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

6) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

7) Com que frequência você analisa o *webfólio* educacional de seus alunos e orientanta-os, mantendo os professores da interdisciplina informados?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

8) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail

Acompanhamento Presencial

Outra ferramenta

9) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

10) Com que frequência você costuma incentivar os alunos a acompanhar e realizar todos os trabalhos solicitados?

Escolha apenas uma das alternativas:

Sempre

Frequentemente

Algumas vezes, mas com periodicidade

Algumas vezes, mas sem periodicidade

Nunca

Não se aplica (não sei do que se trata)

Responda somente esta pergunta se você respondeu '**Sempre**' ou '**Frequentemente**', '**Algumas vezes, mas com periodicidade**' ou '**Algumas vezes, mas sem periodicidade**' para a pergunta anterior.

11) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

Fóruns

Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)

Diário de Bordo

Comentários no *Webfólio*

Comentários no Blog

E-mail

Acompanhamento Presencial

Outra ferramenta

12) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

13) Com que frequência você costuma organizar, conduzir e acolher os grupos de estudo?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

14) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

15) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

16) Com que frequência você costuma incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse online entre os estudantes?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

17) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

18) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

19) Com que frequência você costuma se utilizar da pedagogia da pergunta para ajudar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

20) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

21) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

22) Com que frequência você costuma incentivar os alunos a lerem livros acadêmicos e de literatura em geral?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

23) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

24) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

25) Com que frequência você costuma atuar como mediador e facilitador das discussões acadêmicas presenciais mantendo, sempre, uma postura acolhedora?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade

- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

26) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

27) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

Grupo 3 – Função Social 1

Destina-se a mapear as funções sociais desempenhadas pelos Tutores.

1) Com que frequência você costuma criar ambientes agradáveis e acolhedores para a aprendizagem dos alunos?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

2) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)

- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

3) Se respondeu outra ferramenta, nos diga qual e a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

4) Com que frequência você costuma atuar como coordenador e incentivador da participação individual e coletiva?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

5) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

6) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

7) Com que frequência você costuma criar condições para que os alunos estabeleçam parcerias com outros colegas?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

8) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

9) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

10) Com que frequência você costuma estabelecer e fortalecer vínculos com os alunos?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

11) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

12) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

13) Com que frequência você costuma chamar os alunos para estarem presentes no ambiente online?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

14) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

15) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

16) Com que frequência você costuma zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos entre os alunos?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

17) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

18) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

Grupo 4 – Função Organizativa 1

1) Com que frequência você costuma estabelecer com os alunos uma agenda de tempo e realizações?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

2) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

3) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

4) Com que frequência você costuma zelar pelas regras, procedimentos, normas e orientações da equipe e do projeto?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca

Não se aplica (não sei do que se trata)

5) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

6) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

7) Com que frequência você costuma acompanhar as atividades propostas pela equipe do eixo?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

8) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail

Acompanhamento Presencial

Outra ferramenta

9) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

10) Com que frequência você costuma aplicar as atividades definidas pelas interdisciplinas?

Escolha apenas uma das alternativas:

Sempre

Frequentemente

Algumas vezes, mas com periodicidade

Algumas vezes, mas sem periodicidade

Nunca

Não se aplica (não sei do que se trata)

11) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

Fóruns

Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)

Diário de Bordo

Comentários no *Webfólio*

Comentários no Blog

E-mail

Acompanhamento Presencial

Outra ferramenta

12) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

13) Com que frequência você costuma informar os professores sobre as questões pedagógicas referentes a cada aluno como ausências, afastamentos, dificuldades, etc.?

Escolha apenas uma das alternativas:

Sempre

- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

14) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

15) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

16) Com que frequência você costuma manter contato com a coordenação do eixo e a coordenação geral?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

17) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)

- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

18) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

19) Com que frequência você costuma manter contato com os tutores das interdisciplinas?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

20) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

21) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

22) Com que frequência você costuma manter o diário de bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

23) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

24) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

25) Com que frequência você costuma manter relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

26) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

27) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

28) Com que frequência você costuma registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

29) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

30) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

Grupo 5 – Função Pedagógica 2

Mapear as funções pedagógicas desempenhadas pelos tutores.

1) Com que frequência você costuma disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar sobre as atividades propostas na interdisciplina?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

2) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

3) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

4) Com que frequência você costuma realizar intervenções diretas com anuência da equipe?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente

- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

5) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

6) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

7) Com que frequência você costuma dialogar com o tutor do polo sobre a realização das atividades?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

8) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo

- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

9) Se respondeu outra ferramenta, nos diga qual e a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

10) Com que frequência você costuma acompanhar o entendimento de cada aluno sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

11) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

12) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

13) Com que frequência você costuma analisar e sugerir realizações no *webfólio* a partir das orientações das interdisciplinas?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

14) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

15) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

Grupo 6 -Função Social 2

1) Com que frequência você incentiva a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

2) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

3) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

4) Com que frequência você acolhe as dúvidas e sugestões dos estudantes?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

5) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

6) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

7) Com que frequência você costuma aceitar críticas e desenvolvê-las como desafio?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

8) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

9) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

Grupo 7 – Função Organizativa 2

1) Com que frequência você costuma dialogar com a equipe do eixo sobre a interdisciplina da qual é responsável?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade

Algumas vezes, mas sem periodicidade

Nunca

Não se aplica (não sei do que se trata)

2) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

Fóruns

Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)

Diário de Bordo

Comentários no *Webfólio*

Comentários no Blog

E-mail

Acompanhamento Presencial

Outra ferramenta

3) Se respondeu **outra ferramenta, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.**

4) Com que frequência você costuma solicitar ajuda a equipe da interdisciplina para a resolução ou enfrentamento de questões pedagógicas?

Escolha apenas uma das alternativas:

Sempre

Frequentemente

Algumas vezes, mas com periodicidade

Algumas vezes, mas sem periodicidade

Nunca

Não se aplica (não sei do que se trata)

5) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

Fóruns

Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)

Diário de Bordo

Comentários no *Webfólio*

Comentários no Blog

- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

6) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

7) Com que frequência você costuma registrar os casos particulares de ausência ou dificuldades de uso do ambiente?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

8) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

9) Se respondeu **outra ferramenta**, nos diga qual é a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

10) Com que frequência você costuma relatar à equipe do eixo as dificuldades de compreensão dos alunos sob sua responsabilidade?

Escolha apenas uma das alternativas:

- Sempre

- Frequentemente
- Algumas vezes, mas com periodicidade
- Algumas vezes, mas sem periodicidade
- Nunca
- Não se aplica (não sei do que se trata)

11) Quais destas ferramentas você utiliza para este fim?

Escolha tudo o que se aplica:

- Fóruns
- Instant Messengers (MSN, A2, Icq, Skype, etc.)
- Diário de Bordo
- Comentários no *Webfólio*
- Comentários no Blog
- E-mail
- Acompanhamento Presencial
- Outra ferramenta

12) Se respondeu outra ferramenta, nos diga qual e a forma que a utiliza para desenvolver essa atividade.

ANEXO C
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

EDITAL DE 30 DE MAIO DE 2006

PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA MODALIDADE ENSINO A DISTÂNCIA

1 – ABERTURA

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de acordo com a legislação vigente, torna pública a abertura de inscrições ao Processo Seletivo para ingresso em seu curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido na modalidade de ensino a distância, conforme o disposto na Resolução Nº. 25 de 03/05/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), para o segundo semestre de 2006, a todos os professores que integram o quadro do magistério público e estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no estado do Rio Grande do Sul, nos municípios polo ou circunvizinhos dos polos de ensino estabelecidos para este processo, conforme item 3.2 deste Edital, em classes de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio (curso de 2º Grau ou equivalente).

2 – INSCRIÇÃO

Para o Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade ensino a distância de 2006, as inscrições serão exclusivamente pela internet. No ato da inscrição o candidato deverá optar obrigatoriamente por um polo de ensino circunvizinho ao seu local de exercício profissional no magistério público, conforme item 3.2 deste Edital, no qual serão realizadas atividades presenciais de caráter obrigatório.

2.1 – Período e Regulamento

As inscrições serão recebidas via internet no endereço < [www. ufrgs. br/coperse/ead](http://www.ufrgs.br/coperse/ead)>, da 00 hora do dia 14/06 até as 23h59min do dia 25/06/2006. O candidato receberá um comprovante provisório de inscrição e um documento para pagamento da respectiva taxa, que

deverá ser efetuado em qualquer banco, impreterivelmente até o dia 26/06/2006, independente de feriados. O pagamento no dia 26/06/2006 deverá ser efetuado exclusivamente em horário bancário. A Universidade, em hipótese alguma, processará qualquer registro de pagamento com data posterior ao último dia estabelecido para o pagamento da taxa de inscrição. O candidato terá sua inscrição provisória homologada somente após o recebimento da confirmação do pagamento de sua taxa de inscrição.

2.2 – Candidato Portador de Necessidade Especial

O candidato portador de necessidade especial permanente que necessite de atendimento diferenciado para realização das provas deverá formalizar sua solicitação à Coordenação Geral do Concurso. Os formulários estarão à disposição no site www.ufrgs.br/coperse/ead, a solicitação poderá ser feita do dia 14/06 até o dia 27/06/2006, pelo fax: (51) 33165908 ou pelo e-mail vestibular@ufrgs.br, a documentação comprobatória deverá ser encaminhada à COPERSE, no mesmo período. Conforme o disposto no Art. 27 do Decreto 3298/99, serão providenciadas adaptações de provas, condições adequadas e os apoios necessários para realização do Concurso, conforme as características da necessidade especial, levando em consideração critérios de viabilidade e razoabilidade.

2.3 – Manual do Candidato

O Manual do Candidato estará à disposição dos interessados a partir de 14/06/2006, na internet, no site www.ufrgs.br/coperse/ead.

2.4 – Taxa

Inscrição via internet: R\$ 75,00 (setenta e cinco reais).

2.5 – Documentação

2.5.1 – Para prestar provas o candidato terá de apresentar o documento de identidade original usado para fins de inscrição no Processo Seletivo. Não serão aceitos documentos onde se lê não-alfabetizado, bem como os com fotografia desatualizada do candidato. São considerados, para fins de identificação, os seguintes documentos: Carteira ou Cédula de Identidade expedida por Secretaria de Segurança Pública dos Estados, Forças Armadas ou Polícias Militares, Carteira Nacional de Habilitação (desde que com fotografia e assinatura), Passaporte, Carteira expedida por Ordens ou Conselhos criados por lei federal e controladores do exercício profissional, desde que contenha fotografia e número do documento de

identificação que lhe deu origem. Não será aceito protocolo de encaminhamento de quaisquer dos documentos acima especificados.

2.5.2 – Os candidatos pré-selecionados deverão apresentar documento comprobatório de que integram o quadro do magistério público e estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no estado do Rio Grande do sul, observando o item 3.2 deste Edital, em classes de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.6 – Confirmação da Inscrição

A COPERSE disponibilizará na internet no endereço www.ufrgs.br/coperse/ead a informação do registro de pagamento de inscrição e a indicação do local de realização das provas.

A informação do registro de pagamento estará disponível, na internet, 48h após a efetivação do mesmo. Caso o pagamento, tenha sido efetuado e não conste a informação pela internet do respectivo registro, o candidato deverá dirigir-se à COPERSE, munido dos documentos que comprovem sua inscrição impreterivelmente, até as 17h do dia 29/06/2006, sob pena de ser considerado não inscrito.

2.7 – Correção nos Dados Cadastrais

A correção de dados cadastrais deverá ser solicitada em caso de aprovação, no momento da matrícula.

2.8 – Indicação do Local de Provas

A informação individualizada sobre o local de realização das provas estará disponível, na internet, até o dia 04/07/2006.

2.9 – Critérios Específicos

2.9.1 – É expressamente proibido ao candidato efetuar mais de uma inscrição no Processo Seletivo. Caso isso ocorra, a COPERSE confirmará a última inscrição registrada na internet e confirmada.

2.9.2 – O candidato que deixar de preencher sua opção de Polo ou optar por Polo inexistente não terá sua inscrição homologada.

2.9.3 – O candidato terá confirmada sua inscrição somente após a comprovação do pagamento da respectiva taxa, que deverá ser efetuado em qualquer banco.

2.9.4 – Não será permitida a troca de opção de Polo em relação àquela originalmente indicada no Requerimento de Inscrição do candidato.

2.9.5 – Caso sobre(m) vaga(s) em algum polo, será avaliada a possibilidade do chamamento de candidatos pré-selecionados de outro polo, mediante análise do critério de circunvizinhança, conforme item 3.2 deste Edital.

3 – POLO E VAGAS

3.1 – Tabela de vagas por Polo/Atos de Criação/Local de Funcionamento.

Polo	Vagas 2006	Ato de Criação	Local de Funcionamento
Alvorada	80	Convênio UFRGS / Prefeitura de Alvorada – Processo nº. 23078. 011534/06-78 de 22/05/2006	Município Polo
Gravataí	80	Convênio UFRGS / Prefeitura de Gravataí – Processo nº. 23078. 010396/06-09 de 22/05/2006	Município Polo
Sapiranga	80	Convênio UFRGS / Prefeitura de Sapiranga – Processo nº. 23078. 10548/06-67	Município Polo
São Leopoldo	80	Convênio UFRGS / Prefeitura de São Leopoldo – Processo nº. 23078. 10258/06-67	Município Polo
Três Cachoeiras	80	Decisão CONSUN Nº. 055 de 31/03/2006	Município Polo

* Estão previstas até 20% de atividades na modalidade presencial, de caráter obrigatório, que ocorrerão nos respectivos Polo à noite e/ou finais de semana.

3.2 – Definição das cidades circunvizinhas por Polo.

Polo	Cidades
Alvorada ou Gravataí	Alvorada, Cachoeirinha, Glorinha, Gravataí, Viamão, Porto Alegre
Sapiranga ou São Leopoldo	Alto Feliz, Ararica, Barão, Bom Princípio, Brochier, Campo Bom, Canoas, Capela de Santana, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Feliz, Harmonia, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Morro Reuter, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Poço das Antas, Portão, Presidente Lucena, Salvador do Sul, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Leopoldo, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Sapucaia, Taquara, Três Coroas, Tupandi, Vale Real.
Três Cachoeiras	Arroio do Sal, Cambará do Sul, Capão da Canoa, Dom Pedro de Alcântara, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Terra de Areia, Tôres, Três Cachoeiras, Três Forquilhas.

4 – PROVAS

4.1 – Avaliação de Conhecimentos

O Processo Seletivo, na etapa de pré-seleção, constitui-se de três provas, uma por área, com trinta questões de escolha múltipla cada, mais a prova de Redação, que visam à avaliação dos candidatos.

As áreas de conhecimentos estão definidas conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Área I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Área II – Ciências da Natureza, Matemática, Física, Química e suas Tecnologias e Área III – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A prova relativa à Área I constituir-se-á de 30 (trinta) questões envolvendo 18 (dezoito) questões de Língua Portuguesa, 08 (oito) questões de Literatura Brasileira e 4 (quatro) questões de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. A prova relativa à Área II constituir-se-á de 08 (oito) questões de Matemática, 07 (sete) questões de Física, 07 (sete) questões de Química e 08 (oito) questões de Biologia. A prova relativa à Área III constituir-se-á de 15 (quinze) questões de História e 15 (quinze) questões de Geografia.

A prova de Redação registrará um escore máximo equivalente a 30 acertos, o que corresponde às 30 questões de cada uma das três provas objetivas de escolha múltipla.

A prova de Redação será avaliada por dois examinadores, e o escore resultante desse procedimento será formado pela média dos escores por eles atribuídos. A nota de cada prova realizada pelo candidato será obtida pela padronização do escore bruto obtido na mesma, calculado pela seguinte fórmula:

$$E_p = \frac{E_b - \mu}{\sigma} \times 100 + 500$$

Onde: E_p = escore padronizado da prova;

E_b = escore bruto do candidato na prova

μ = média dos escores brutos da prova

σ = desvio padrão da prova

Os candidatos não eliminados do Processo Seletivo serão pré-selecionados para preenchimento das vagas oferecidas nos polos a que estão concorrendo, segundo a ordem decrescente do argumento de concorrência, obtido calculando-se a média harmônica

ponderada dos escores padronizados que obtiverem no conjunto das provas, calculada pela seguinte fórmula:

$$AC = \frac{10}{\frac{3}{EpPR} + \frac{3}{EpP1} + \frac{2}{EpP2} + \frac{2}{EpP3}}$$

Onde: AC = argumento de concorrência;

EpPR = escore padronizado da prova de Redação;

EpP1 = escore padronizado da prova da Área 1 – Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias;

EpP2 = escore padronizado da prova da Área II – Ciências da Natureza, Matemática, Física, Química e suas Tecnologias

EpP3 = escore da prova da Área III – Ciências Humanas e suas Tecnologias

No caso de empate, será considerado melhor classificado o candidato com a maior soma dos escores brutos.

Persistindo o empate, será considerado o melhor escore na prova de Redação.

Serão eliminados do Processo Seletivo, automaticamente, os candidatos que se enquadrarem em pelo menos uma das seguintes situações:

- a) não tiverem realizado qualquer das provas;
- b) que não acertarem no mínimo uma questão em qualquer uma das três provas constituídas por itens de escolha múltipla;
- c) que obtiverem aproveitamento inferior a 30% do escore máximo na prova de Redação;
- d) que obtiverem aproveitamento inferior a 30% no total da soma dos escores brutos no conjunto das provas objetivas de escolha múltipla;
- e) que obtiverem, em qualquer uma das provas, escore padronizado igual ou menor do que zero.

4.2 – Calendário das Provas de Conhecimento

As provas da Pré-Seleção ocorrerão no dia 09 de julho de 2006, de acordo com o que segue:

Turno	Provas
Manhã: 08h30min*	-Prova de Redação; -Prova da Área I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – 30 questões.
Tarde: 14h30min*	-Prova da Área II -Ciências da Natureza, Matemática, Física, Química e suas Tecnologias – 30 questões; -Prova da Área III – Ciências Humanas e suas Tecnologias – 30 questões.

* Desde já ficam os candidatos convocados a comparecer com no mínimo 30 minutos de antecedência, aos respectivos locais de realização das provas (manhã: 08h; tarde: 14h). Não será permitida a realização das provas do turno ao candidato que comparecer após às 08h30min no turno da manhã e/ou após as 14h30min no turno da tarde.

Os candidatos terão 3h30min para responder a todas as questões das provas do turno e preencher a folha ótica de respostas e de Redação. É de inteira responsabilidade do candidato a observância entre sua prova e sua folha de respostas.

O candidato somente poderá realizar a prova na cidade sede do polo para o qual se inscreveu. Não será permitido a qualquer candidato realizar a prova fora das dependências previamente estabelecidas, exceto em casos especiais autorizados pela COPERSE/UFRGS.

É de responsabilidade dos candidatos conhecer, com antecedência, os locais de realização das provas.

O tempo de permanência na sala de prova é de, no mínimo, 02h. Os dois últimos candidatos deverão se retirar da sala de prova ao mesmo tempo.

4.3 – Prova Documental

Os candidatos pré-selecionados, conforme item 4.1, cuja classificação final estiver dentro do limite de vagas de cada polo, deverão apresentar documentação comprobatória, no prazo estabelecido no Manual do Candidato, da conclusão do Ensino Médio (2º Grau) e que integram o quadro do magistério público e estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no estado do Rio Grande do sul, nos municípios polo ou circunvizinhos dos respectivos polo, conforme estabelecido no item 3.2 deste Edital, em classes de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como os

demais documentos definidos no Manual do Candidato, disponível no site www.ufrgs.br/coperse/ead.

O candidato pré-selecionado no limite das vagas que não comparecer pessoalmente, ou não constituir procurador para apresentar prova documental e efetuar a matrícula inicial no prazo estabelecido no Manual do Candidato, perderá o direito à vaga e será substituído pelo candidato imediatamente subsequente na lista de pré-selecionados.

4.4 – Programas

Os programas das áreas e da prova de Redação encontram-se divulgados no Manual do Candidato disponível no site www.ufrgs.br/coperse/ead.

5 – DISPOSIÇÕES GERAIS

Conforme estabelece a Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982, mesmo pré-selecionado, não poderá se matricular para estudos em grau superior o candidato que não tenha cumprido o estágio regular nos cursos em que ele é indispensável (Parecer n° 379/87 do Conselho Estadual de Educação/RS).

As disposições do Manual do Candidato relativas à inscrição, ao calendário do Processo Seletivo e da matrícula, à realização das provas, aos critérios de seleção e classificação, à sistemática de matrícula, ao sistema de opções e distribuição de vagas por Polo, bem como as demais regulamentações nele constantes, constituem normas que passam a integrar o presente Edital.

Não haverá devolução da taxa de inscrição seja qual for o motivo alegado.

A COPERSE procederá, no dia da realização das provas e durante as mesmas, como forma de identificação, à coleta de impressão digital de todos os candidatos.

A UFRGS poderá proceder, por ocasião da matrícula, como forma de confirmação de identificação, à coleta de impressão digital dos candidatos pré-selecionados.

Não serão concedidas revisão nem vista de provas e/ou gabaritos deste processo seletivo.

Os resultados deste Processo Seletivo são válidos exclusivamente para o segundo semestre de 2006, não sendo, portanto, necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao término do referido período letivo.

A não observância das disposições e instruções contidas neste Edital, no Caderno de Prova, no Manual do Candidato, e Avisos Oficiais que a COPERSE venha a divulgar no site

<[www. ufrgs. br/coperse/ead](http://www.ufrgs.br/coperse/ead)> poderá acarretar a eliminação do candidato do presente Processo Seletivo.

6 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

As atividades dos alunos serão desenvolvidas presencialmente e a distância. As atividades presenciais obrigatórias serão realizadas por professores da UFRGS e tutores de polo. As atividades à distância serão atendidas por professores e tutores de sede, em ambiente virtual através da internet. Para o desenvolvimento das atividades a distância os alunos contarão ainda com os tutores sediados nos polos, que estarão disponíveis para atendimento presencial, em horários pré-determinados. Cada aluno terá um tutor de polo responsável por seu acompanhamento. Em cada polo estará disponível um laboratório, uma biblioteca, um espaço para atividades coletivas e espaços para o atendimento presencial.

Durante o seu desenvolvimento, o curso será adequado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006).

Jose Carlos Ferraz Hennemann

Reitor

ANEXO D

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

EDITAL DE 27 DE FEVEREIRO DE 2007

Publicado no Diário Oficial de 28/02/2007

**PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM
PEDAGOGIA – LICENCIATURA
(MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA)****1 – ABERTURA**

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de acordo com a legislação vigente, torna pública a abertura de inscrições ao Processo Seletivo para ingresso em seu curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura (modalidade de ensino a distância), conforme o disposto na Resolução Nº. 25 de 03/05/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Resolução Nº 02/2006 da Comissão de Graduação/EDUAD, para o primeiro semestre de 2007, a todos os professores que integram o quadro do magistério público e estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no Estado do Rio Grande do Sul, nos municípios polo ou circunvizinhos dos polos de ensino estabelecidos para este processo, conforme item 3.2 deste Edital, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou em atividades de apoio e gestão escolar, e que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio (curso de 2º Grau ou equivalente).

2 – INSCRIÇÃO

No Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (modalidade de ensino a distância) em 2007, as inscrições serão exclusivamente pela internet. No ato da inscrição o candidato deverá optar obrigatoriamente por um polo de

ensino circunvizinho ao seu local de exercício profissional no magistério público, conforme item 3.2 deste Edital, no qual serão realizadas atividades presenciais de caráter obrigatório.

2.1 – Período e Regulamento

As inscrições serão recebidas via internet no endereço [www. ufrgs. br/coperse/ead](http://www.ufrgs.br/coperse/ead), da 00 hora do dia 11/3/2007 até as 23h59min do dia 22/3/2007. O candidato receberá um comprovante provisório de inscrição e um documento para pagamento da respectiva taxa, que deverá ser efetuado em qualquer banco, impreterivelmente até o dia 23/3/2007, independente de feriados. O pagamento no dia 23/3/2007 deverá ser efetuado exclusivamente em horário bancário. A Universidade, em hipótese alguma, processará qualquer registro de pagamento com data posterior ao último dia estabelecido para o pagamento da taxa de inscrição. O candidato terá sua inscrição provisória homologada somente após o recebimento da confirmação do pagamento de sua taxa de inscrição.

2.2 – Candidato Portador de Deficiência

O candidato portador de deficiência que necessite de atendimento diferenciado para realização das provas deverá formalizar sua solicitação à Coordenação Geral do Concurso. Os formulários estarão à disposição no site www.ufrgs.br/coperse/ead, a solicitação poderá ser feita do dia 12/3/2007 até o dia 26/3/2007, pelo fax: (51) 33085908 ou pelo e-mail [vestibular@ufrgs. br](mailto:vestibular@ufrgs.br), a documentação comprobatória deverá ser encaminhada à COPERSE, no mesmo período. Conforme o disposto no Art. 27 do Decreto nº 3298/99, serão providenciadas adaptações de provas, condições adequadas e os apoios necessários para realização do Concurso, conforme as características da deficiência, levando em consideração critérios de viabilidade e razoabilidade.

2.3 – Manual do Candidato

O Manual do Candidato estará à disposição dos interessados a partir de 11/3/2007, na internet, no site www.ufrgs.br/coperse/ead.

2.4 – Taxa

Inscrição via internet: R\$ 75,00 (setenta e cinco reais).

2.5 – Documentação

2.5.1 – Para prestar provas o candidato terá de apresentar o documento de identidade original usado para fins de inscrição no Processo Seletivo. Não serão aceitos documentos onde se lê não-alfabetizado, bem como os com fotografia desatualizada do candidato. São considerados, para fins de identificação, os seguintes documentos: Carteira ou Cédula de Identidade expedida por Secretaria de Segurança Pública dos Estados, Forças Armadas ou Polícias Militares, Carteira Nacional de Habilitação (desde que com fotografia e assinatura), Passaporte, Carteira expedida por Ordens ou Conselhos criados por lei federal e controladores do exercício profissional, desde que contenha fotografia e número do documento de identificação que lhe deu origem. Não será aceito protocolo de encaminhamento de quaisquer dos documentos acima especificados.

2.5.2 – Os candidatos pré-selecionados deverão apresentar documento comprobatório de que integram o quadro do magistério público e estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no Estado do Rio Grande do sul, observando o item 3.2 deste Edital, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou em atividades de apoio e gestão escolar.

2.6 – Confirmação da Inscrição

A COPERSE disponibilizará na internet no endereço www.ufrgs.br/coperse/ead a informação do registro de pagamento de inscrição e a indicação do local de realização das provas.

A informação do registro de pagamento estará disponível, na internet, 48h após a efetivação do mesmo. Caso o pagamento, tenha sido efetuado e não conste a informação pela internet do respectivo registro, o candidato deverá dirigir-se à COPERSE, munido dos documentos que comprovem sua inscrição impreterivelmente, até as 17h do dia 28/3/2007, sob pena de ser considerado não inscrito.

2.7 – Correção nos Dados Cadastrais

A correção de dados cadastrais deverá ser solicitada em caso de aprovação, no momento da matrícula.

2.8 – Indicação do Local de Provas

A informação individualizada sobre o local de realização das provas estará disponível, na internet, até o dia 29/3/2007.

2.9 – Critérios Específicos

2.9.1 – É expressamente proibido ao candidato efetuar mais de uma inscrição no Processo Seletivo. Caso isso ocorra, a COPERSE confirmará a última inscrição registrada na internet e confirmada.

2.9.2 – O candidato que deixar de preencher sua opção de polo ou optar por polo inexistente não terá sua inscrição homologada.

2.9.3 – O candidato terá confirmada sua inscrição somente após a comprovação do pagamento da respectiva taxa, que deverá ser efetuado em qualquer banco.

2.9.4 – Não será permitida a troca de opção de polo em relação àquela originalmente indicada no Requerimento de Inscrição do candidato.

2.9.5 – Caso sobre(m) vaga(s) em algum polo, será avaliada a possibilidade do chamamento de candidatos pré-selecionados de outro polo, mediante análise do critério de circunvizinhança, conforme item 3.2 deste Edital e obedecida a ordem de classificação.

3 – POLO E VAGAS

3.1 – Tabela de vagas por Polo/Atos de Criação/Local de Funcionamento

Polo	Vagas 2007	Ato de Criação	Local de Funcionamento
Alvorada	18	Convênio UFRGS/Prefeitura de Alvorada – Processo n°. 23078. 011534/06-78 de 22/05/2006	Município Polo
Gravataí	35	Convênio UFRGS/Prefeitura de Gravataí – Processo n°. 23078. 010396/06-09 de 22/05/2006	Município Polo
Sapiranga	52	Convênio UFRGS/Prefeitura de Sapiranga – Processo n°. 23078. 10548/06-67	Município Polo
São Leopoldo	17	Convênio UFRGS/Prefeitura de São Leopoldo – Processo n°. 23078. 10258/06-67	Município Polo
Três Cachoeiras	33	Decisão CONSUN N°. 055 de 31/03/2006	Município Polo

OBS.: Estão previstas até 20% de atividades na modalidade presencial, de caráter obrigatório, que ocorrerão nos respectivos polo à noite e/ou finais de semana.

3.2 – Definição das cidades circunvizinhas por polo

Polo	Cidades
Alvorada ou Gravataí	Alvorada, Cachoeirinha, Glorinha, Gravataí, Viamão, Porto Alegre.
Sapiranga ou São Leopoldo	Alto Feliz, Ararica, Barão, Bom Princípio, Brochier, Campo Bom, Canoas, Capela de Santana, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Feliz, Harmonia, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Morro Reuter, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Poço das Antas, Portão, Presidente Lucena, Salvador do Sul, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Leopoldo, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Sapucaia, Taquara, Três Coroas, Tupandi, Vale Real.
Três Cachoeiras	Arroio do Sal, Cambará do Sul, Capão da Canoa, Dom Pedro de Alcântara, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Terra de Areia, Tôrres, Três Cachoeiras, Três Forquilhas.

4 – PROVAS

4.1 – Avaliação de Conhecimentos

O Processo Seletivo, na etapa de pré-seleção, constitui-se de três provas, uma por área, com trinta questões de escolha múltipla cada, mais a prova de Redação, que visam à avaliação dos candidatos.

As áreas de conhecimentos estão definidas conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Área I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Área II – Ciências da Natureza, Matemática, Física, Química e suas Tecnologias e Área III – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A prova de Redação registrará um escore máximo equivalente a 30 acertos, o que corresponde às 30 questões de cada uma das três provas objetivas de escolha múltipla.

A prova de Redação será avaliada por dois examinadores, e o escore resultante desse procedimento será formado pela média dos escores por eles atribuídos.

Os candidatos não eliminados do Processo Seletivo serão pré-selecionados para preenchimento das vagas oferecidas nos polo a que estão concorrendo, segundo a ordem decrescente do argumento de concorrência.

Serão eliminados do Processo Seletivo, automaticamente, os candidatos que se enquadrarem em pelo menos uma das seguintes situações

- a) não tiverem realizado qualquer das provas;
- b) que não acertarem no mínimo uma questão em qualquer uma das três provas constituídas por itens de escolha múltipla;

c) que obtiverem aproveitamento inferior a 30% do escore máximo na prova de Redação;

d) que obtiverem aproveitamento inferior a 30% no total da soma dos escores brutos no conjunto das provas objetivas de escolha múltipla;

e) que obtiverem, em qualquer uma das provas, escore padronizado igual ou menor do que zero.

4.2 – Calendário das Provas de Conhecimento

As provas da Pré-Seleção ocorrerão no dia 01 de abril de 2007, de acordo com o que segue:

Turno	Provas
Manhã: 08h30min*	- Prova de Redação; - Prova da Área I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – 30 questões.
Tarde: 14h30min*	- Prova da Área II -Ciências da Natureza, Matemática, Física, Química e suas Tecnologias – 30 questões; - Prova da Área III – Ciências Humanas e suas Tecnologias – 30 questões.

* Desde já ficam os candidatos convocados a comparecer com no mínimo 30 minutos de antecedência, aos respectivos locais de realização das provas (manhã: 8h; tarde: 14h). Não será permitida a realização das provas do turno ao candidato que comparecer após às 8h 30min no turno da manhã e/ou após as 14h 30min no turno da tarde.

Os candidatos terão 3h30min para responder a todas as questões das provas do turno e preencher a folha ótica de respostas e a de Redação. É de inteira responsabilidade do candidato verificar a correspondência das respostas marcadas na sua folha ótica de respostas com as da sua prova.

O candidato somente poderá realizar a prova na cidade sede do polo para o qual se inscreveu. Não será permitido a qualquer candidato realizar a prova fora das dependências previamente estabelecidas, exceto em casos especiais autorizados pela COPERSE/UFRGS.

É de responsabilidade dos candidatos conhecer, com antecedência, os locais de realização das provas.

O tempo de permanência na sala de prova é de, no mínimo, 02h. Os dois últimos candidatos deverão se retirar da sala de prova ao mesmo tempo.

4.3 – Prova Documental

Os candidatos pré-selecionados, conforme item 4.1, cuja classificação final estiver dentro do limite de vagas de cada polo, deverão apresentar documentação comprobatória, no prazo estabelecido no Manual do Candidato, da conclusão do Ensino Médio (2º Grau) e que

integram o quadro do magistério público e estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no Estado do Rio Grande do sul, nos municípios polo ou circunvizinhos dos respectivos polo, conforme estabelecido no item 3.2 deste Edital, em classes da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou em atividades de apoio e gestão escolar, bem como os demais documentos definidos no Manual do Candidato, disponível no site www.ufrgs.br/coperse/ead.

O candidato pré-selecionado no limite das vagas que não comparecer pessoalmente, ou não constituir procurador para apresentar prova documental e efetuar a matrícula inicial no prazo estabelecido no Manual do Candidato, perderá o direito à vaga e será substituído pelo candidato imediatamente subsequente na lista de pré-selecionados.

4.4 – Programas

Os programas das áreas e da prova de Redação encontram-se divulgados no Manual do Candidato disponível no site www.ufrgs.br/coperse/ead.

5 – DISPOSIÇÕES GERAIS

Conforme estabelece a Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982, mesmo pré-selecionado, não poderá se matricular para estudos em grau superior o candidato que não tenha cumprido o estágio regular nos cursos em que ele é indispensável (Parecer n° 379/87 do Conselho Estadual de Educação/RS).

As disposições do Manual do Candidato relativas à inscrição, ao calendário do Processo Seletivo e da matrícula, à realização das provas, aos critérios de seleção e classificação, à sistemática de matrícula, ao sistema de opções e distribuição de vagas por polo, bem como as demais regulamentações nele constantes, constituem normas que passam a integrar o presente Edital.

Não haverá devolução da taxa de inscrição seja qual for o motivo alegado.

A COPERSE procederá, no dia da realização das provas e durante as mesmas, como forma de identificação, à coleta de impressão digital de todos os candidatos.

A UFRGS poderá proceder, por ocasião da matrícula, como forma de confirmação de identificação, à coleta de impressão digital dos candidatos pré-selecionados.

Não serão concedidas revisão nem vista de provas e/ou gabaritos deste processo seletivo.

Os resultados deste Processo Seletivo são válidos exclusivamente para o primeiro semestre de 2007, não sendo, portanto, necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao término do referido período letivo.

A não observância das disposições e instruções contidas neste Edital, no Caderno de Prova, no Manual do Candidato e Avisos Oficiais que a COPERSE venha a divulgar no site www.ufrgs.br/coperse/ead poderá acarretar a eliminação do candidato do presente Processo Seletivo.

6 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O curso, embora na modalidade a distância, terá momentos presenciais obrigatórios, não ultrapassando 20% da carga horária do semestre. O desenvolvimento deste curso prevê um total de 3.225 horas, correspondendo a 215 créditos, integralizados no período de 9 (nove) semestres. Sua carga horária está dividida em: (a) 2820 horas dedicadas a atividades formativas: interdisciplinas de caráter teórico-prático; seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos. Dentre essas horas considere 180 horas para o desenvolvimento do trabalho de Conclusão de Curso (TCC); (b) 300 horas dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental, subdividido em Docência de 0 a 5 anos e Docência de 6 a 10 anos em sua escola ou em sala de aula na qual é associado com o professor, a partir de planejamento cooperativo e sob supervisão; (c) 105 horas de atividades complementares que compreendem todas as atividades teórico-práticas e ou estudos e práticas independentes, tais como: a iniciação científica, a monitoria, a extensão, a participação em eventos, as disciplinas eletivas, os estágios extracurriculares, a publicação, a representação discente, a participação em comissões.

Esse conjunto de atividades permitirá o desenvolvimento da autonomia cooperativa no exercício de uma prática escolar mais qualificada e condizente com os tempos atuais.

É importante esclarecer que os cursos de Formação de Professores, na UFRGS, presenciais ou a distância, apresentam similaridade de intenções e são reconhecidos pelo MEC, sem qualquer diferenciação nos registros acadêmicos, históricos escolares ou certificados.

As atividades presenciais obrigatórias serão realizadas por professores da UFRGS e tutores. As atividades a distância serão atendidas por professores e tutores de sede, em

ambiente virtual através da internet. Para o desenvolvimento das atividades a distância os alunos contarão com o apoio dos tutores sediados nos polos, que estarão disponíveis para atendimento presencial em horários pré-determinados. Em cada polo há disponível laboratório, biblioteca, espaço para atividades coletivas e espaços para o atendimento presencial.

Jose Carlos Ferraz Hennemann

Reitor

ANEXO E
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Edital Único

Seleção de Tutores-Bolsistas

Curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Modalidade a Distância

A Coordenadora Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Modalidade a Distância, no uso de suas atribuições, torna público que se encontram abertas as inscrições para o processo seletivo simplificado para **tutoria acadêmica de apoio docente**, no período de 03/04 a 13/04 de 2006.

Vagas

Serão oferecidas 20 vagas de tutoria acadêmica de apoio docente remuneradas com bolsa.

Requisito

Poderão participar da seleção graduados em Licenciatura, preferencialmente com curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado na área da Educação.

Inscrições

As inscrições para as bolsas de tutoria de apoio docente deverão ser realizadas junto à Secretaria do PEAD, no 8º Andar, sala 807, com Suzana Rumpel.

A inscrição não garante a seleção para a tutoria acadêmica.

Avaliação e Seleção

A avaliação e a seleção dos candidatos se darão conforme requisitos de caráter:

Eliminatório

1. Apresentar carta de uma página com justificativa para atuar como tutor ou tutora neste curso;

2. Apresentar Curriculum Vitae, preferencialmente o Lattes;

3. Apresentar cópia do Diploma de Graduação/Licenciatura, Especialização, Mestrado ou Doutorado;

Classificatório

4. Apresentar, no formato de referência bibliográfica juntamente com uma brevíssima descrição, materiais didático-pedagógicos digitais, objetos de aprendizagem, publicações científicas na área de Informática na Educação;

5. Experiência docente;

6. Em caso de dúvida ou empate o candidato, ou candidata, será chamado para entrevista.

Obs.: A documentação deverá ser entregue nesta ordem com as páginas numeradas reunidas em encadernação comum.

Avaliação Adicional

Após a seleção inicial, os candidatos participarão de curso de extensão específico que visa sua formação e, ao mesmo tempo, avaliar suas condições e desempenhos para exercer a tutoria acadêmica de apoio docente. O desempenho no curso balizará a finalização da seleção, bem como eventuais substituições.

Calendário

Atividade	Datas
a) Inscrições	03 a 13 de abril
b) Avaliação e seleção	17 a 20 de abril
c) Publicação dos resultados preliminares	24 de abril no endereço:
d) Curso de Formação	26 de abril a 30 de junho
e) Avaliação do desempenho	03 a 07 de julho
f) Publicação do resultado final	10 de julho
g) Contratação	12 a 14 de julho
h) Início das atividades	01 de agosto

Condições Institucionais

O candidato selecionado para a tutoria acadêmica de apoio docente receberá uma bolsa no valor de R\$ 600, 00 mensais. O tutor deverá cumprir a carga horária de 24 horas semanais.

A bolsa será concedida a partir de 01 de agosto de 2006, sem efeito retroativo, encerrando-se no dia 15 de dezembro de 2006.

Condições da Tutoria

São atribuições do tutor:

ACOMPANHAMENTO	FUNÇÃO
<p>TUTOR NA SEDE O tutor tem formação específica nas Interdisciplinas (área) a que atende. Ele deve acompanhar e facilitar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> •N. de alunos: 20. <p>Local de atendimento: sede e algumas vezes no presencial acompanhando os professores das Interdisciplinas.</p>	<p>Função pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> •Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar sobre as atividades propostas na Interdisciplina. •Trabalhar a partir da pedagogia da pergunta – propor perguntas que ajudem os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns e <i>webfólio</i> educacional. •Realizar intervenções diretas, com a anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas no <i>webfólio</i> educacional. •Dialogar com o tutor do polo sobre a realização das atividades. •Acompanhar o entendimento de cada aluno sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos. •Analisar e sugerir realizações no <i>webfólio</i> educacional a partir das orientações nas Interdisciplinas.
<ul style="list-style-type: none"> •Tipo de atendimento: online. •CH/semanal: 20 horas •Turno: manhãs, tarde e noite, com plantões no fim de semana 	<p>Função social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos. • Acolher as dúvidas e as sugestões das professoras-alunas. • Aceitar críticas e desenvolvê-las como desafio. • Zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos.
	<p>Função organizativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar constantemente com a equipe do eixo e, em especial, com a equipe da Interdisciplina, pela qual também é responsável. • Informar e solicitar ajuda para questões pedagógicas específicas da Interdisciplina e dos enfoques temáticos. • Realizar relatórios parciais mensais sobre a turma e sua aprendizagem. • Registrar os casos particulares de ausências ou dificuldades nas atividades e no ambiente. • Relatar à equipe do eixo as dificuldades na compreensão dos alunos sob sua responsabilidade. •Manter o diário de bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações.

Quadro 2 – Tutoria de Apoio Docente – Sede.

DISPOSIÇÕES FINAIS

O tutor que vier a ser desligado do curso perde imediatamente a bolsa a que tinha direito, mas não está impedido de candidatar-se novamente em outro Edital da mesma natureza.

Os casos omissos ou duvidosos serão resolvidos pelo Coletivo Coordenador do Curso.

Porto Alegre, 28 de março de 2006.

Rosane Aragon de Nevado
Coordenadora Geral

ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR DO PEAD

EIXOS ARTICULADORES E INTERDISCIPLINAS	CH/CR
1º SEMESTRE	
EIXO 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM I – EDUCAÇÃO E CULTURAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR I	105/7
ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE – ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ANTROPOLÓGICA	75/5
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	90/6
ESCOLA, PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO	105/7
2º SEMESTRE	
EIXO 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM II – O TRABALHO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE	
SEMINÁRIO INTEGRADOR II	45/5
ESCOLARIZAÇÃO, ESPAÇO E TEMPO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	105/7
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA I	105/7
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	75/5
INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	
3º SEMESTRE	
EIXO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM III – ARTES VISUAIS, LITERATURA, CORPOREIDADE: LUDICIDADE, EXPRESSIVIDADE E FRUIÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR III	75/5
ARTES VISUAIS	60/4
LITERATURA INFANTO JUVENIL E APRENDIZAGEM	60/4
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	60/4
MUSICA NA ESCOLA	60/4
TEATRO E EDUCAÇÃO	60/4
4º SEMESTRE	
EIXO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IV – CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	60/4
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA MATEMÁTICA	105/5
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELAS CIÊNCIAS NATURAIS	90/5
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELOS ESTUDOS SOCIAIS	90/5

EIXOS ARTICULADORES E INTERDISCIPLINAS	CH/CR
5º SEMESTRE	
EIXO 5 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM V: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR V	60/4
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	120/8
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	90/6
PSICOLOGIA DA VIDA ADULTA	45/3
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	60/4
6º SEMESTRE	
EIXO 6 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VI – DOCÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VI	75/5
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA II	90/6
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	75/5
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60/4
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	75/5
7º SEMESTRE	
EIXO 7 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VII – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VII	45/5
DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	75/5
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	75/5
PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO	90/6
8º SEMESTRE	
EIXO 8 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIII – TEORIAS EM AÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII Alternativas: Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: 0-5 anos Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: 7-10 anos Orientação e Acompanhamento do Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos	45/3
ESTÁGIO SUPERVISIONADO Alternativas para Estágio Supervisionado: Estágio em Docência: 0 a 3 anos Estágio em Docência: 4 a 7 anos Estágio em Docência: 6 a 10 anos Estágio em Docência: Educação de Jovens e Adultos	300/20
9º SEMESTRE	
EIXO 9 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IX – PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E PESQUISA	
SEMINÁRIO INTEGRADOR	90/6
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	180/12

Disciplinas Complementares – 105 horas

DISCIPLINAS ELETIVAS		
Código	Disciplina	CH / CR
EDUAD 000	EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	30/2
EDUAD 000	EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30/2
EDUAD 000	LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE	45/3
EDUAD 000	MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30/2
EDUAD 000	O ESCOLAR E A DROGA	30/2
EDUAD 000	SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO	30/2
EDUAD 000	EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO	45/3

ANEXO G
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Brasília, agosto de 2007

APRESENTAÇÃO

No contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade. Por esta razão, a SEED/ MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (em anexo). Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir

de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

Esta proposta de Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que ora apresentamos para discussão e aperfeiçoamento, tendo em vista sua posterior publicação, ainda neste ano de 2007, atualiza o primeiro texto oficial do MEC, de 2003. As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos.

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros.

Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos polos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o polo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância.

Finalmente, cumpre observar que essa proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância surge também norteadada pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País, sempre na busca de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade que todos almejamos.

O documento preliminar foi submetido à consulta pública. Agradecemos as Instituições e aos colaboradores que atenderam a este chamado e encaminharam sugestões e críticas ao documento e que, de fato, muito contribuíram ao seu aprimoramento.

Secretaria de Educação a Distância – MEC

INTRODUÇÃO

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

- a) a caracterização¹ de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polo descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações;

¹ O artigo 1o do Decreto caracteriza a educação a distância 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. Supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância. Sobre o último tópico destacado cabe observar que muito embora no ano de 2002, não houvesse determinação legal explícita, naquela ocasião o MEC instituiu a

primeira comissão de especialistas, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EAD, pelo MEC, em 2003, sendo, portanto, o ponto de partida para a atualização ora proposta, que está focada na oferta de cursos de graduação e especialização.

2 O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polo descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura.

Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;

(ii) Sistemas de Comunicação;

(iii) Material didático;

(iv) Avaliação;

(v) Equipe multidisciplinar;

(vi) Infra-estrutura de apoio;

(vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;

(viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

O conhecimento é o que cada sujeito constrói – individual e coletivamente -como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

De todo modo, o ponto focal da educação superior – seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância – é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização**. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram.

Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância. Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em seu artigo 2º, é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por fim, como o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado.

(II) Sistemas de Comunicação

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação.

No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes.

Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes.

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor –estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da

área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. A instituição deverá, em seu projeto político e pedagógico do curso:

- Descrever como se dará a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o modelo de tutoria;
- Quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes e quantificar a relação tutor/estudantes;
- Informar a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância, planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- Informar aos estudantes, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio;
- Informar locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);
- Descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante,
- Garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas a suas dúvidas, e incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- Assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial;
- Dispor de polo de apoio descentralizados de atendimento ao estudante, com infraestrutura compatível, para as atividades presenciais;
- Valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como
- Videoconferências, *chats* na internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes;
- Facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas;
- Planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos polo de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes;
- Abrir espaço para uma representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. Como estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

(III) Material Didático

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.

É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso – impresso e/ou em formato digital -, que:

- Oriente o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;
- Contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto – impresso e/ou disponível na rede – que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- Defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- Apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado a disposição dos estudantes um Guia – impresso e/ou digital, que:

- Oriente o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;
- Informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- Informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- Apresente cronograma (data, horário, local – quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação.

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- Com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;

- Ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- Prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- Detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- Dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- INDICAR bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado. Em particular, deve especificar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, *webdesigners*, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc). Deve especificar, também, a parcela deste material que estará produzida e pré-testada pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso.

(IV) Avaliação

Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância:

- a) A que diz respeito ao processo de aprendizagem;
- b) A que se refere à avaliação institucional.

(a) A Avaliação da Aprendizagem

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e

atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação.

Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

(b) A Avaliação Institucional

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo. Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

Organização Didático-Pedagógica

Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:

- a) Aprendizagem dos estudantes;

- b) Práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) Material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (mEDIATECAS);
- d) Currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- e) Sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial).
- f) Ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- g) Realização de convênios e parcerias com outras instituições.

Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos polos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Instalações físicas

- a) Infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) Infra-estrutura material dos polos de apoio presencial;
- c) Existência de biblioteca nos polos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- d) Sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no polo.

Meta-avaliação

Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo.

Finalmente, a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

(V) Equipe Multidisciplinar

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade:

- **Docentes;**
- **Tutores;**
- **Pessoal técnico-administrativo.**

Seguem os detalhes das principais competências de cada uma dessas classes funcionais.

Docentes

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados.

Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;

- Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- Elaborar o material didático para programas a distância;
- Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.

Tutores

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas

atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos.

Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores. Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- Capacitação no domínio específico do conteúdo;
- Capacitação em mídias de comunicação; e
- Capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.

O corpo técnico-administrativo

O **corpo técnico-administrativo** tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial. As

atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos polo de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos.

A atuação desses profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes.

No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do polo de apoio presencial** como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim prezar para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades.

Outra importante atribuição do coordenador do polo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. Portanto, para o exercício de suas funções, o coordenador do polo deve possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.

(VI) Infra-estrutura de apoio

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos

envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *standalone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

A infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- Na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- E nos polo de apoio presencial.

Coordenação acadêmico-operacional nas instituições, A despeito da diversidade de modelos de educação a distância adotados, é indispensável a existência, nas instituições, de infra-estrutura que centralize a gestão dos cursos ofertados. Estes espaços nas instituições podem se configurar em estruturas mais gerais como centros ou secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional.

Estas unidades de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância, em vista de garantir o padrão de qualidade, necessitam de infra-estrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional).

Além disso, como unidades responsáveis por garantir as ações e as políticas da educação a distância, devem promover ensino, pesquisa e extensão. Entre os profissionais com presença fundamental nestas unidades, destacam-se: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), os professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso.

Polo de Apoio Presencial

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o *polo de apoio presencial* é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (grifo nosso). Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente – além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras. Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os polos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região. Assim, os polos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir.

As **bibliotecas** dos polos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de

empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.

O **laboratório de informática**, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de *locus* para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Portanto, para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do polo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos. Um laboratório de informática no polo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a internet banda larga. Também é requisito importante que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá. Imprescindível também são os espaços físicos destinados a abrigar a **Secretaria do Polo e as Salas de Tutoria**. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do polo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir **laboratórios de ensino** nos polo de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso.

Para a instalação de polo, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico

que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O outro requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o polo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber), contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

O polo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do polo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria.

Finalmente, vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de polo de apoio presencial, somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005.

(VII) Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.

Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distância – os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante – precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

Por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de educação a distância em nível superior é complexa. É usual no meio de educação a distância a imagem de que o processo de ensino-aprendizagem a distância envolve os vários elos de uma corrente que compõe o "sistema" e de que a robustez do processo, como um todo, está relacionada com o elo mais frágil desta corrente.

A Instituição deve **explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão**, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos como:

- a) Um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) Um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;
- c) Um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade;
- d) Bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;
- e) Cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;
- f) Sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- g) Registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- h) Um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.

(VIII) Sustentabilidade Financeira

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de polo de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. No entanto, para

alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos.

Para garantir a continuidade de médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do projeto, como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos, mostrando em particular os seguintes elementos:

a) Investimento (de curto e médio prazo)

- Produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc.);
- Implantação do sistema de gestão;
- Equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc;
- Implantação dos polos descentralizados de apoio presencial e centro de
- Educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmico operacional nas instituições.

b) Custeio:

- Equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo;
- Equipe de tutores para atividades de tutoria;
- Equipe multidisciplinar;
- Equipe de gestão do sistema;
- Recursos de comunicação;
- Distribuição de material didático;
- Sistema de avaliação.

Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos estudantes, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento.