**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

LUCI FERRAZ DE MELLO

**Educomunicação na Educação a Distância: o Diálogo
a partir das Mediações do Tutor**

**São Paulo
2010**

LUCI FERRAZ DE MELLO

Educomunicação na Educação a Distância: o Diálogo
a partir das Mediações do Tutor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em “Ciência da Comunicação”, Área de “Interfaces Sociais da Comunicação”, Linha de Pesquisa “Educomunicação”, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Comunicação.

Orientador: Prof^o Dr^o Ismar de Oliveira Soares

São Paulo
2010

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

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Mello, Luci Ferraz de
Educomunicação na Educação a Distância: o Diálogo a partir das Mediações do Tutor / Luci Ferraz de Mello; orientador Ismar de Oliveira Soares. – São Paulo, 2010.

215 f.; l.

Nome: MELLO, Luci Ferraz de

Título: Educomunicação na Educação a Distância: o Diálogo a partir das Mediações do Tutor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em “Ciência da Comunicação”, Área de Interfaces Sociais da Comunicação”, Linha de Pesquisa “Educomunicação”, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Comunicação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura:

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a todos os educadores que atuam como professores tutores e que, como eu, vislumbram na educação a distância mediada pelas novas tecnologias, um caminho consistente para a oferta de educação de qualidade, acessível a um número cada vez maior de brasileiros.

Dedico também a meus pais, Iulisca Vargas de Mello e Oswaldo Ferraz de Mello (in memorian), e a Lucia Helena de Vasconcelos Menezes Paz, grande amiga e uma segunda mãe para mim.

Agradecimentos

A toda equipe do Programa FGV Online, na pessoa do Prof. Dr. Stavros Panagiotis Xanthopoulos, por toda ajuda, disponibilidade e incentivo, ao longo de toda minha pesquisa.

Carinhosamente à Profª Drª Mary Kimiko Guimarães Murashima, à Profª Drª Elisabeth Silveira e Profª Ms. Maristela Rivera Tavares, pelas reflexões e contribuições quanto aos caminhos a serem seguidos e ajustados, bem como pelas ricas reflexões e debates sobre o papel do professor tutor no processo de aprendizagem a distância.

Aos professores tutores do FGV Online, pelo compartilhamento de experiências durante a realização da pesquisa de campo, nas pessoas de Ilan Chamovitz e Flavia Galindo. E aos alunos do FGV Online, pela disponibilidade e exposição de vivências na educação a distância, nas pessoas de Janaína Fazan e José de Moraes Carvalho Neto. Que vocês tenham muito sucesso!

Sincera e imensamente ao Prof. Dr. Luciano Sathler Rosa Guimarães, por todas as contribuições, ricas indicações de bibliografia e reflexões conjuntas sobre o papel desse polêmico agente educacional, inclusive das orientações sugeridas quando de sua participação em minha banca de qualificação, que muito contribuíram para o desenvolvimento e enriquecimento desta pesquisa.

Aos professores doutores Brasilina Passarelli, Lucilene Cury, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassalo Lopes e Mauro Wilton Sousa, por todos os pertinentes questionamentos, rico compartilhamento de saberes e incentivos providenciais.

A toda equipe do PPGCOM – Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação, da Universidade de São Paulo, na pessoa de Rosely Vieira de Sousa, que sempre esteve à disposição com presteza e delicadeza, amparando e elucidando com agilidade, sobre detalhes acadêmicos e burocráticos em vários momentos críticos.

A todos os colegas do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação, da USP, nas pessoas de Carmen Lúcia Melges Elias Gattás, Claudemir Consani, Maria Izabel Leão e Patricia Horta Alves, por toda ajuda e indicações de materiais.

A toda equipe da Hughes Telecomunicações do Brasil, nas pessoas de seu presidente Delio Morais e de seu diretor Rafael Meinking Guimarães, pela paciência e apoio, que muito contribuíram para a finalização deste estudo.

Ao prof. Mestre José Augusto de Melo Neto e à prof^a Mestre Maria Augusta da Silva Ximenes Melo, do Centro de Mídias, da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, pelas longas reflexões sobre a educação a distância no Brasil e os possíveis rumos para uma educação de qualidade, por meio do uso das novas tecnologias.

A meus queridos amigos e companheiros desta jornada de estudos, André Genesini, Cesar Augusto Amaral Nunes, Cristiana Mattos Assumpção, Liliane Pellegrini, Maria Helena Farinha Veríssimo, Marlene Barbosa de Sousa, Mirian Hasegawa, Patricia de Vasconcelos Menezes Paz, Raimundo Nonato Almeida, Rene Birocchi, Roberto Camargo F.F., Sabrina Campos, Sabrina Ferrari, Tatiana de Vasconcelos Menezes Paz e Valmir Baptista, por toda paciência, apoio, reflexões, indicações, compreensão e, acima de tudo, todo carinho e incentivo, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Finalmente, meus sinceros e especiais agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, por todo conhecimento compartilhado, disponibilidade, apoio, incentivo, estímulo à autonomia do pensamento, orientações para correções de percurso e imensurável paciência.

Epígrafe

“**S**e, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

Resumo

Esta dissertação se dedica ao estudo dos processos comunicacionais mediados pelo tutor a distância junto a cursos oferecidos na modalidade de EAD, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, que fazem uso de várias ferramentas digitais de comunicação, tendo como principal objetivo verificar se esse agente educacional pode ser chamado de educador. Partimos da revisão de duas teorias emergentes da EAD surgidas em países como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido que fundamentam e consolidam as práticas voltadas ao estabelecimento da comunicação dialógica dentro desses espaços virtuais, práticas essas edificadas na adoção de processos ligados à gestão da comunicação e que são desenvolvidas por esse tutor a distância, para que pudéssemos mapear indicadores que fossem comuns também às práticas educacionais. Valemo-nos também da análise de estudos sobre programas de EAD já implementados na França e na Austrália, que têm esse tutor a distância como um dos pilares dessa modalidade de ensino. A possibilidade de aproximação da EAD com a Educação nas práticas desse agente educacional foi verificada a partir da realização de um estudo de caso como pesquisa de campo junto ao programa FGV *Online*. Uma das conclusões foi que esse tutor a distância ou professor tutor, como denominado pela referida instituição, pode ser chamado de educador, posto que houve a identificação de atividades voltadas à comunicação dialógica e ao estímulo do protagonismo dos alunos conjuntamente com esses educadores virtuais, enfatizando que se observou a ocorrência desse contexto por conta da opção de abordagem metodológica focada em tais práticas pelo programa de EAD da instituição e quando há uma formação prévia desse agente educacional sobre as práticas educacionais voltadas à gestão da comunicação e à formação de ecossistemas comunicativos.

Palavras chave: Educação, EAD, Tutor, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Gestão da Comunicação.

Abstract

This dissertation is dedicated to the study of communication processes mediated by the e-moderator at distance education courses, through virtual learning environments that use various digital communication tools, to verify if this agent might be called “educommunicator” (educunicador). We developed a review of some key recent theories of Distance Education emerged in countries like Canada, USA and UK, along these last 20-30 years, which underpin and consolidate practices of dialogical communication in these virtual spaces, built in processes linked to communication management, which are developed by the e-mentoring, so we could map indicators which were also common to the new educommunication practices. We have also analysed studies on distance education programs already implemented in France and Australia, that have this e-mentoring as one of the pillars of this context. In order to verify the possibility of rapprochement between Distance Education and Educommunication based on the practices of that education agent, we adopted the method of case study in conducting our field research near FGV Online Program. One of the conclusions reached was that the e-moderator may be called educunicador according to dialogic communication and leadership traits of the students along with this virtual environments, since the program of distance education institution adopts the use of such practices and this agent attends a previous course on specific communicative practices focused on communication management and training of communication ecosystems.

Keywords: Educommunication, Distance Education, E-moderator, Virtual Learning Environments, Communication Management

Índice de Tabelas

Tabela 1 Esquema sobre Síntese dos Elementos da Mediação / Perguntas Contextualizadoras. (CONSANI, 2007, pág. 169)	32
--	----

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema sobre as mídias de comunicação utilizadas na aprendizagem mediada por computador, desenvolvido a partir da relação da sua capacidade de interação com sua independência em termos de tempo e espaço (GARRISON, D.R.; ANDERSON, T., 2003, p.40.)	77
Figura 2 Diagrama de Milgram (TORI, Romero, 2009, p.125).....	87
Figura 3 Diagrama de Milgram, adaptado por Luci Ferraz de Mello	88
Figura 4 Esquema ilustrativo sobre as interações passíveis de ocorrerem num ambiente virtual de aprendizagem (GARRISON, 2004, p.46)	92
Figura 5 Esquema ilustrativo das relações entre Presença Social, Presença Cognitiva e Presença Educacional, referente à teoria sobre Comunidade de Investigação (GARRISON, R., ANDERSON, T., ARCHER, W., 2000, P. 88	128
Figura 6 Esquema Ilustrativo “Modelo dos Cinco Estágios”, sobre os processos comunicacionais do tutor a distância para o estabelecimento do diálogo reflexivo (SALMON, 2002, p.. 29)	148

Lista de Abreviaturas

ABE-EAD	Associação Brasileira de Estudantes de Educação a Distância
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IES	Instituições de Ensino Superior
LMS	Learning Management System
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
ROL	Reunião <i>Online</i>
USP	Universidade de São Paulo

Índice de Anexos*

Anexo 1 – Questionário Aplicado aos Tutores a Distância e Respectivas Respostas

Anexo 2 – Questionário Aplicado aos Alunos e Respectivas Respostas

Anexo 3 – Tabela das Características das Ferramentas de Comunicação Online

Anexo 4 – Tabela das Mediações do Ambiente Online

Anexo 5 – Exemplos de Comunicação de Tutores a Distância por Meio de Mensagem Escrita

Anexo 6 – Lista dos Tópicos de Pesquisa da Teoria “Comunidade de Investigação”

Anexo 7 – Quadro dos Resultados Compilados dos Professores Tutores e Alunos

Anexo 8 – Características Essenciais dos Professores Tutores

Anexo 9 – Características Essenciais dos Alunos

*Todos os anexos mencionados neste texto somente serão disponibilizados no formato digital, gravados no CD ROM que acompanha este material impresso.

Sumário

Banca Examinadora	Erro! Indicador não definido.
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Epígrafe	viii
Resumo	viii
Abstract	ixx
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	xii
Lista de Abreviaturas.....	xii
Índice de Anexos*	xiii
Sumário	xiv
Introdução	1
CAPÍTULO 1 – A Pesquisa	5
1.1. – O Problema	5
1.2. – Objeto da Pesquisa.....	8
1.3. – Justificativa	8
1.4. - A Pesquisadora e o Objeto de Estudo Escolhido.....	10
1.5. – Quadro Teórico de Referência	11
Capítulo 1 – A Pesquisa.....	12
Capítulo 2 – EAD e a Educomunicação	12
Capítulo 3 – Educação a Distância	12

Capítulo 4 – Teorias Emergentes em EAD.....	13
Capítulo 5 – O Tutor a Distância (<i>Online</i>) na Gestão da EAD	13
Capítulo 6 – Estudo de Caso: Práticas de Tutoria no FGV <i>Online</i>	14
1.6. – Hipóteses.....	14
1.7. – Procedimentos Metodológicos.....	16
1.7.1 – Amostra e Técnicas Adotadas	17
CAPÍTULO 2 – Educomunicação e a EAD	21
2.1. Educomunicação: O Surgimento De Um Novo Campo	21
2.2. EAD e as Áreas de Estudo da Educomunicação.....	31
2.2.1. Mediação Tecnológica na Educação e a EAD	31
2.2.2. Gestão da Comunicação e a EAD.....	33
2.3. Educomunicador, o Gestor da Comunicação.....	35
2.4. NCE – Núcleo de Comunicação e Educação (USP).....	37
2.5. Teoria Crítica, Diálogo e Ação Comunicativa na Educomunicação	38
2.5.1. Escola de Frankfurt, Karl Marx e Sigmund Freud	41
2.5.2. Diálogo em Paulo Freire.....	46
2.5.3. A Ação Comunicativa em Jürgen Habermas	48
2.5.4. Breves Reflexões Sobre a Educomunicação a Partir das Aproximações Eventuais do Diálogo em Freire com a Ação Comunicativa em Habermas	54
CAPÍTULO 3 - Educação a Distância	58
3.1. Cenário Geral de EAD	58
3.2. O Cenário de EAD no Brasil	62
3.3. Legislação de EAD no Brasil.....	67
3.3.1. Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (MEC)	69
3.3.2. O Tutor a Distância e o Tutor Presencial, com Base nos Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância	71
3.3.3. Reflexões Sobre a Legislação Brasileira e o Tutor	72
3.4. EAD e as Novas Tecnologias	73
3.4.1. Web 1.0, Web 2.0 e Web 3.0.....	78
3.4.2. EAD, Interatividade e a Interação Mediada Por Computador	81
CAPÍTULO 4 – Teorias Emergentes em EAD	94
4.1. Andragogia e Educação Adulta	96
4.1.1. Andragogia e Proposta Metodológica.....	98
a. Alunos Adultos Precisam Saber.....	100
b. Aprendizagem Autônoma e Autodirecionada.....	100
c. Experiência Prévia do Aluno	103
d. Disposição / Prontidão Para Aprender.....	105

e. Orientação Para Aprendizagem	106
f. Motivação Para Aprender.....	106
4.2. Novos Fundamentos Para a EAD	107
4.2.1. Bases Teóricas da EAD a partir do Pensamento Crítico e do Diálogo	108
4.2.2. Teoria da Distância Transacional	118
4.2.3. Teoria da Comunidade de Investigação (<i>Community Of Inquiry</i>)	125
4.3. Aproximações Possíveis da Educomunicação com os Fundamentos da EAD	133
Capítulo 5 – O Tutor a Distância na Gestão da EAD	136
5.1. O Tutor a Distância e suas Principais Práticas.....	141
5.2. Práticas de Tutoria nos Principais Modelos de EAD	149
A. <i>E-Learning</i> com Tutoria Reativa	150
B. <i>E-Learning</i> com Tutoria Ativa (LMS com Ferramentas para Interação Mútua).....	150
C. Telepresencial com Transmissão Via Satélite Uni e Bidirecional (Pólos)	150
5.3. O Tutor a Distância e o Educomunicador	151
CAPÍTULO 6 – Estudo de Caso: Práticas de Tutoria no FGV Online	153
6.1. O Programa FGV Online	154
6.2. O Tutor a Distância	161
6.3. Resultados e Breves Análises	168
6.3.1. Aplicação de Questionários Junto aos Tutores a Distância e aos Alunos	168
6.3.2. Salas de Aula dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....	168
6.3.3. Dados Qualitativos Coletados a Partir de Debates e Contribuições Individuais dos Tutores a Distância e dos Alunos	174
6.4. Análises Gerais dos Resultados	183
Considerações e Conclusões Finais	185
Referências Bibliográficas	188

Introdução

A rapidez com que as novas tecnologias de informação e comunicação têm evoluído e inovado propiciaram o crescimento da oferta de cursos na modalidade de educação a distância pelas instituições de ensino superior, demandando uma constante atualização do conhecimento sobre a interrelação comunicação e educação. Tais ofertas não são todas iguais, ou seja, dependendo do curso, do perfil do aluno ao qual se destina, das políticas internas da instituição de ensino e do orçamento que a mesma tem disponível para a implementação desses, entre outros fatores, deparamo-nos com vários modelos baseados em diferentes abordagens pedagógicas e comunicacionais.

Contudo, a mera disponibilização desses recursos digitais não parece suficiente para estimular o uso dos mesmos para o estabelecimento do diálogo com base em reflexões críticas desenvolvidas pelos alunos sobre os temas em estudo, junto aos ambientes virtuais de aprendizagem por meio do qual tais cursos são ofertados. Os estudiosos da área sinalizam para a necessidade da presença de um educador que esteja voltado às mediações das práticas comunicacionais nos ambientes virtuais, mas alertam para o fato de que o docente a distância pode assumir papéis diversos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, dependendo desses novos e diferentes modelos de educação a distância praticados por tais instituições (JACQUINOT, 2008).

Pratt & Palloff (2009), dentre outros autores, destacam que estamos vivenciando a segunda grande onda da EAD em relação às práticas comunicacionais e pedagógicas desse agente, e as Instituições de Ensino Superior (IES) começam a conhecer e entender melhor a

aplicabilidade das mídias digitais às práticas educacionais. Essas transformações têm propiciado uma revisão e redesenho das práticas desse educador por parte das equipes coordenadoras de vários programas ofertados nessa modalidade que, em função exatamente do desenvolvimento das novas tecnologias, já permitem comunicações a distância pessoa-pessoa de vários tipos e com a utilização de diversas linguagens.

Há atualmente a possibilidade de se planejar dinâmicas colaborativas objetivando intensas práticas comunicacionais entre os alunos de cursos a distância, práticas essas aparentemente apenas viabilizadas pelas mediações do educador *online*. Entretanto, ainda há muita divergência sobre esse tema entre os estudiosos, especialmente no que se refere à importância desse agente na implementação dos processos comunicacionais objetivando a aprendizagem de um determinado conteúdo.

E se por um lado há países que já estão com as questões sobre esse tema aparentemente muito bem articuladas, como observamos em algumas universidades do Canadá, dos EUA e do Reino Unido, por exemplo, por outro nos deparamos com casos como no Brasil onde, apesar de já existir a obrigatoriedade da presença do educador a distância estipulada pelo MEC (2007), o planejamento de suas atividades e reconhecimento da importância de seu papel parece ainda não ocorrer de forma organizada e estruturada junto a várias de suas IES. Jacquinet (2008) nos revela que esse quadro polêmico acerca do referido agente é verificado também na França.

A partir do conteúdo e competências a serem trabalhadas num determinado curso, bem como do modelo de educação a distância que está sendo ofertado, há diferenças na oferta dos serviços específicos de acompanhamento e apoio ao aluno, o que inclui a tutoria – nome conferido pelo MEC (2007) às práticas do docente da modalidade de EAD *online* e presencial –, sendo que as tarefas ligadas a esse educador podem variar de meras informações administrativas e controles de secretaria, até a implementação e acompanhamento de procedimentos comunicacionais bidirecionais, voltados ao estímulo da interação e colaboração aluno-aluno e aluno-educador, para a concretização da aprendizagem.

Paralelamente a este contexto, em 1999, a pesquisa temática realizada pela equipe do Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo, e financiada pela FAPESP confirmou o surgimento de um novo campo de estudo então denominado de Educomunicação, nascido da intensificação das interações Comunicação e Educação. A identificação do mesmo resultou no início de várias pesquisas mais específicas focadas num

melhor entendimento dessas interfaces, sendo que as mesmas se dão principalmente a partir de quatro temas específicos, os quais são tratados ao longo deste texto.

O Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM-USP) já apresenta um número significativo de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre o tema Educomunicação, a partir de sua linha de pesquisa Interfaces Sociais da Comunicação. De fato, este estudo se dá exatamente a partir do referido tema e são utilizados indicadores identificados em alguns desses trabalhos de pesquisa e extensão já concluídas, com o objetivo de verificar se já existe a adoção de procedimentos educacionais quando do planejamento e implementação de cursos na modalidade a distância.

Frente à indefinição quanto às várias atribuições desse cargo e quanto à real necessidade da presença desse docente no ambiente de educação a distância *online*, a presente pesquisa tem, pois, como objetivo investigar as práticas comunicacionais mediadas exatamente por esse agente nos ambientes virtuais de aprendizagem. O trabalho busca verificar se tais mediações poderiam abranger a adoção de eventuais procedimentos educacionais ao longo desses processos comunicacionais estabelecidos nos ambientes virtuais de aprendizagem e analisar se o educador *online* poderia ser chamado de educador.

Iniciamos dedicando o primeiro capítulo à descrição da pesquisa em questão, apresentando maiores informações sobre o problema, o objeto e a justificativa bem como as hipóteses levantadas, a amostra escolhida e a metodologia. Ainda neste capítulo apresentamos o quadro teórico de referência, com apresentação dos principais autores nos quais nos fundamentamos para o desenvolvimento deste trabalho.

No segundo capítulo, fazemos uma breve explanação sobre o surgimento do campo da Educomunicação e destacamos também alguns trabalhos de mestrado e doutorado sobre o mesmo, os quais nos auxiliam com indicadores básicos de práticas educacionais para a realização de nossa pesquisa.

O terceiro capítulo tem como foco a análise da modalidade da educação a distância a partir de seus principais aspectos. Mostra-se, pois, o cenário geral da modalidade da educação a distância no mundo e no Brasil, a partir do surgimento das chamadas novas tecnologias e os desafios encontrados para a implementação de tais cursos. Aqui são apresentadas características da área, com a descrição dos modelos mais comumente adotados pelas IES credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) para ofertarem esta modalidade de educação no Brasil, especialmente aqueles que têm como base de sua abordagem

metodológica a figura central de um tutor a distância¹ como mediador dos processos comunicacionais necessários à aprendizagem. Há ainda um tópico dedicado especificamente à legislação vigente no país para a oferta de cursos de educação a distância no Brasil, a fim de que possamos conhecer um pouco do contexto legal sobre o tema e como ele influencia nas práticas desse agente educacional.

Ao nos propormos estudar as práticas desse educador específico, dedicamos nosso quarto capítulo também à apresentação de alguns dos principais fundamentos da modalidade de educação a distância adotados no Reino Unido, no Canadá e nos EUA, dentre outros países, a partir de programas que têm o tutor a distância como um dos pilares de seu processo de educação. Iniciamos discorrendo sobre os fundamentos da educação adulta, das práticas de andragogia, bem como resgatamos a importância da adoção de práticas fomentadoras da socialização e diálogo entre alunos adultos, para a construção do conhecimento. O objetivo é iniciarmos uma reflexão sobre os processos comunicacionais desenvolvidos pelo referido ator, a partir das interações que ele desenvolve com os alunos, para uma maior socialização e o estabelecimento do diálogo, e a consequente construção do conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O capítulo cinco é dedicado exatamente a esse tutor a distância, sendo que falamos dos termos utilizados para nominá-lo, refletimos brevemente sobre o significado do nome tutor a distância adotado pelo MEC e por várias das instituições de ensino superior que oferecem esta modalidade de educação, bem como abordamos as principais interações que ele pode desenvolver nos cursos nessa modalidade voltados ao estabelecimento do diálogo. Nós destacamos também alguns dos principais modelos de tutoria praticados atualmente no Brasil e alguns países de referência em educação a distância, de maneira a ilustrarmos a diversidade de práticas pelas quais ele pode estar responsável, dependendo do papel que assume no processo de ensino-aprendizagem.

Após estas contextualizações e fundamentações teóricas iniciais, dedicamos o capítulo seis para a descrição do Programa FGV *Online*, sobre o qual desenvolvemos este estudo de caso. O mesmo oferece cursos diversos na modalidade de educação a distância, na área de Administração de Empresas, em sua maioria no modelo de *e-learning*, via *web*, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Ainda no capítulo seis, apresentamos os indicadores trabalhados, os resultados apurados durante a pesquisa de campo e a análise dos mesmos.

E, por fim, seguem-se as considerações e conclusões.

¹ Termo definido pelo MEC, quando da publicação dos “Referenciais de qualidade de Educação a Distância”, em agosto de 2007.

CAPÍTULO 1 – A Pesquisa

1.1. – O Problema

A Era da Informação, que se estabeleceu com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente a partir dos anos setenta, vem transformando todas as estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade atual. O surgimento das novas ferramentas digitais e o aumento do fluxo de informações transmitidas por elas tem impactado principalmente na forma como as pessoas se relacionam e se comunicam entre si (CASTELLS, 1999), dentre outros aspectos. As mudanças dessas interrelações pessoais têm transformado consistentemente algumas áreas de estudo, como a Comunicação e a Educação, fazendo surgir inclusive um novo campo de estudo, focado em pesquisas sobre as interrelações desses dois campos.

Um aspecto importante a ser mencionado sobre essa aproximação de campos refere-se exatamente à modalidade de educação a distância, a qual evoluiu à medida que surgiram novos meios de comunicação ao longo da história da humanidade, como os livros escritos e imprensa, por exemplo. Ou seja, desde o início de suas práticas observa-se a necessidade de adoção de um meio de comunicação para que se viabilize a educação, sendo que o contexto

que vivenciamos atualmente obriga os estudiosos do tema a se reinventarem e reestruturarem completamente em termos comunicacionais e pedagógicos, posto que as novas mídias digitais oferecem a cada dia inúmeras possibilidades de interações entre os seus quatro pilares essenciais: aluno, educador, conteúdo e instituição educacional.

A diversidade de modelos de cursos a distância ofertados é grande e possibilita diferentes mediações ao longo desses processos comunicacionais. De fato, a adoção dessas novas ferramentas pela EAD tem resultado no destaque cada vez maior para os procedimentos resultantes das interrelações comunicação e educação ao longo do planejamento e implementação de cursos nessa modalidade.

Um dos agentes que mais tem sofrido o impacto dessas mudanças na EAD e do crescimento das novas ofertas pelas várias IES é exatamente o educador que atua como mediador desses processos, o qual tem tido suas práticas revistas e até questionadas, dependendo das premissas comunicacionais definidas e do desenho pedagógico do referido curso. De fato, apesar de adotado pelo próprio MEC, até sua denominação tem gerado conflito, posto que, o termo tutor significa “aquele que ampara, que protege”, significado este que parece ir contra uma das premissas da EAD, que é exatamente o fomento da autonomia de estudo do aluno por esse ator. Por isso, dependendo da IES em questão, ele pode ser chamado de tutor, tutor a distância, professor tutor, tutor *online* ou facilitador, dentre outros termos. Para efeito deste estudo, dado que nosso foco é o educador que medeia os processos comunicacionais que ocorrem especificamente junto aos ambientes virtuais de aprendizagem, adotaremos simplesmente os termos tutor a distância e tutor *online* para nos referirmos a esse agente, posto serem os termos empregados oficialmente pelo MEC (2007).

Contudo, parece tratar-se de um contexto que ocorre não apenas no Brasil. Em recente estudo realizado sobre o papel do educador nessa modalidade de educação na França, Jacquinet (2008) destacou que, apesar de já existirem relatos sobre o tema, o reconhecimento da importância de seu papel está longe de ser unânime junto às várias instituições de ensino do país. Essa autora descreve que, dependendo do conteúdo e competências que estão sendo trabalhados em um determinado curso, bem como do modelo por meio do qual ele está sendo ofertado, há grandes diferenças na lista de funções pelas quais esse profissional está responsável. Essas podem variar de meras ações administrativas e de secretaria, até a mediação de procedimentos comunicacionais bidirecionais, voltados ao estímulo da interação aluno-aluno e aluno-tutor, para a concretização da aprendizagem.

Na França, a falta de um descritivo claro e detalhado das atividades desse educador também tem gerado discórdia entre os próprios representantes da área, sendo que alguns o consideram com um papel menor no processo de ensino-aprendizagem, casos esses em que eles são tratados até com desrespeito e certo desprezo, segundo Jacquinet (2008), independente de quais sejam suas qualificações acadêmicas. E há outros que o respeitam como educador que é, com base na formação acadêmica e experiências profissionais específicas que realmente têm. Em seu estudo, a autora reflete também sobre a influência que as próprias IES têm como definidoras dos critérios básicos dos modelos de seus cursos a distância.

O mesmo parece estar ocorrendo no Brasil, tanto a partir dos dirigentes que estão responsáveis pela definição e implementação do modelo da Universidade Aberta do Brasil, como pelos representantes das demais instituições de ensino superior do país, privadas ou públicas. E tais discussões devem seguir o mesmo rumo ainda por algum tempo, exatamente em função do desconhecimento sobre as mediações desse profissional desenvolvidas ao longo do processo comunicacional nos cursos ofertados na modalidade de ensino a distância. Bentes (2009) defende que há a necessidade de se realizar estudos mais aprofundados sobre os efeitos do desempenho desse agente no processo de aprendizagem, dado seu papel como mediador na construção do conhecimento de seus alunos.

Especificamente sobre a mediação virtual, Passarelli (2007) ressalta a importância da presença de um educador que esteja responsável pelas interações do ambiente virtual de aprendizagem, para que se obtenham resultados de aprendizagem mais eficazes. Em seus estudos, ela identificou que a presença das tecnologias que permitem a interatividade parecem não serem suficientes por si só e a figura de um docente que estimule e medie as interações entre todos os participantes do curso é um grande diferencial, para não dizer essencial. Porém a polêmica em torno da necessidade desse ator e da definição de suas responsabilidades continua.

De fato, houve um debate sobre o marco legal referente à definição das atividades e do perfil do educador nesta modalidade de educação pelo MEC, que gerou muita polêmica no 16º Congresso Internacional de Educação a Distância, ocorrido em setembro de 2010, em Foz do Iguaçu - Paraná, sob organização da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, sendo que discutiremos mais detalhadamente sobre esse evento no capítulo três, ao tratarmos do contexto brasileiro de EAD. Como veremos, já existe o reconhecimento da função do mesmo nos Referenciais de Qualidade de EAD proposto pelo referido órgão

regulador, ali então chamado de tutor a distância, mas não há uma regulamentação detalhada sobre suas atividades e respectivas qualificações acadêmicas e profissionais.

Esta questão não parece ser simples de ser solucionada posto que há inúmeras variáveis que devem ser analisadas em paralelo. Contudo, acreditamos que um primeiro passo seja o conhecimento sobre a influência das mediações que esse profissional realiza ao longo do processo comunicacional de um curso oferecido a distância, fazendo uso especificamente de ambientes virtuais de aprendizagem, para a construção do conhecimento por seus participantes.

1.2. – Objeto da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto o estudo das mediações desenvolvidas pelo tutor a distância, aqui também denominado de tutor *online*, ao longo dos processos comunicacionais que se estabelecem nos cursos de IES, ofertados na modalidade de educação a distância, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem que contribuem para o estabelecimento do diálogo reflexivo sobre um tema em estudo, desse agente com os alunos e entre os próprios alunos.

1.3. – Justificativa

A oferta de cursos na modalidade de EAD está crescendo consistentemente, sendo que a mesma já se consolidou no Brasil (ABED, 2010), fato este confirmado a partir de uma série de indicadores utilizados no CensoEAD 2010, pela ABED. Um deles destaca que 77% das instituições de ensino superior do país já oferecem cursos presenciais e a distância, e outro revela que 69% dos empregadores já consideram que a aprendizagem a partir de ambas as modalidades é praticamente igual, o que parece apontar para o reconhecimento da eficácia da referida modalidade de educação pelo próprio mercado de trabalho.

A presença de docentes nos cursos a distância, tanto na etapa a distância como para os encontros presenciais nos pólos, já é demandada oficialmente como um dos critérios de qualidade destacado no documento “Referenciais de Qualidade da EAD”², publicado pelo

² Apesar do acesso ao referido documento ser relativamente fácil (<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>), dada sua importância para alguns tópicos aqui trabalhados, nós incluiremos a íntegra do mesmo como ANEXO deste trabalho.

MEC em agosto de 2007, que enumera em linhas gerais as principais atividades pelas quais esses atores educacionais estão responsáveis. O referido órgão reforça a necessidade desse agente educacional atender a pelo menos uma formação específica sobre as mídias digitais com as quais lidará no ambiente virtual de aprendizagem, mas, por outro lado, não há uma regulamentação específica que detalhe os parâmetros dessa formação, incluindo conteúdo e duração mínima dos cursos.

O Censo EAD 2010 revela que 76% das instituições de ensino superior que participaram da referida pesquisa declaram que seus educadores atendem a uma formação sobre as tecnologias utilizadas em seus cursos e sobre as principais abordagens pedagógicas que devem ser feitas nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos a distância, o que parece indicar a importância desses atores entenderem melhor as interrelações comunicação e educação que ocorrem ao longo de todo o processo de aprendizagem que faz uso intenso das novas tecnologias. Por outro lado, os resultados da mesma pesquisa indicam que não está claro como essa formação específica está ocorrendo e quais as qualificações essenciais que os mesmos devem ter para exercer tal atividade.

Importante destacar que este estudo epistemológico está sendo desenvolvido a partir de estudos recentes sobre a Educomunicação, sendo que entendemos que a interrelação Comunicação e Educação se estabelece na transformação dos espaços comunicativos das comunidades envolvidas em ecossistemas comunicacionais expressivos, a partir de uma gestão democrática, participativa e criativa da ação comunicativa (SOARES, 1999).

E ao pensarmos as novas práticas desse tutor a distância propiciadas pelo uso das tecnologias de comunicação a partir do olhar da Educomunicação, pretendemos entender melhor como e por que a gestão da comunicação pode e deve ser orquestrada por ele ao longo do processo de aprendizagem, de forma que o resultado seja a construção do pensamento crítico de seus alunos. Buscamos conhecer mais detalhadamente como se dão as mediações estabelecidas junto aos cursos ofertados em EAD, para que possamos verificar como o tutor *online* pode afetar a dinâmica do processo de aprendizagem a partir dos processos comunicacionais que media. Verificaremos se suas mediações contribuem de alguma forma para o estabelecimento do diálogo reflexivo entre os alunos sobre o tema em estudo.

1.4. - A Pesquisadora e o Objeto de Estudo Escolhido

Em 2004, atendemos a um curso de Docência *Online* junto ao Programa FGV *Online*, ofertado pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional (IDE), da Fundação Getúlio Vargas, sendo que ao término do mesmo, recebemos um convite para participar do curso de Tutoria por eles ministrado, objetivando a preparação para tornarmos-nos uma de suas professoras tutoras – termo utilizado pela IES para nomear o tutor a distância ou tutor *online* -, para disciplinas de Marketing. Esse segundo curso teve duração de um mês, sendo complementar ao de Docência *Online*, que se desenvolveu ao longo de quase cinco meses. Seis meses era, então, o período de formação mínima demandado a esse profissional pela referida IES.

Ao longo dos últimos cinco anos, mediamos os processos comunicacionais de mais de quarenta turmas de alunos em pelo menos quatro programas de educação a distância, de diferentes instituições de ensino, além de estabelecer contato com mais alguns outros programas como observadora. O aprofundamento de nossos estudos sobre EAD, a partir de alguns autores europeus, canadenses e americanos, dentre outros, como Garrison & Anderson (2003) e Moore & Kearsley (2007), levaram-nos a observar os efeitos que o processo de evolução das tecnologias tem sobre os modelos ofertados pela área de EAD, posto que esse contexto permite atualmente a interatividade de áudio e vídeo ou mesmo o uso de sistemas de realidade virtual, além da escrita e outros tantos recursos.

Nessa mesma época, já desenvolvíamos pesquisas sobre a Educomunicação, tema de pesquisa de mestrado na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, com o qual nos identificamos desde que visitamos a instituição pela primeira vez, em 2004. À medida que estudávamos o tema e trabalhávamos como tutora a distância, mais nos questionávamos sobre a influência dos processos comunicacionais que mediávamos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes desses cursos.

Atender às disciplinas do mestrado nos permitiu conhecer e entender melhor o campo da Educomunicação, além de reforçar nossos questionamentos acerca dos educadores da EAD. E à época foi iniciado no NCE – Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo - um debate sobre as diferenças das práticas de tutoria encontradas nos cursos da modalidade no Brasil, tendo como questionamento básico o fato desse educador poder ser considerado um educador junto a alguns desses modelos.

Todas essas dúvidas nos direcionaram a buscar referências de autores que estivessem vivenciando o quadro em outras localidades, até para que nos certificássemos que não estávamos refletindo sobre um tema já há muito resolvido. Foi quando chegou às nossas mãos um recente estudo realizado por Jacquinet (2008) sobre o papel desse agente educacional nos cursos de educação a distância na França, sendo que nele a autora destaca que o tutor – a distância ou presencial - ainda é tratado como o “parente pobre”³ nos programas de educação a distância ofertados por algumas renomadas IES do país.

Apresentamos, então, tais preocupações ao nosso orientador de mestrado que consentiu, então, que focássemos nossas pesquisas na busca de respostas a esses questionamentos. E foi a esse desafio que nos dedicamos.

1.5. – Quadro Teórico de Referência

A definição dos autores, cujos pensamentos teóricos norteiam as etapas epistemológica, metodológica e técnica deste estudo, foi estabelecida de forma criteriosa para que obtivéssemos um resultado consistente ao final da pesquisa, sendo que:

“A teoria interage dinamicamente com as demais instâncias metodológicas da pesquisa: no plano epistemológico, enquanto conjunto significativo pertinente a uma problemática de base empírica; no plano metódico, enquanto conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo e compreensivo; no plano técnico, enquanto conjunto de hipóteses a serem testadas empiricamente”. (LOPES, 2005:126)

Nossa busca pelo entendimento das práticas do tutor a distância de um ambiente virtual de aprendizagem se desenvolve, inicialmente, a partir de um estudo epistemológico sobre a possibilidade de aproximação das teorias que fundamentam a EAD com as teorias que fundamentam as práticas educacionais em tais ambientes.

Optamos, pois, por dividir a apresentação desta narrativa em capítulos específicos sobre os temas pertinentes ao escopo de nosso estudo, de forma a expor claramente as teorias, mas procurando sempre estabelecer as ligações entre as áreas em estudo, ao longo do desenvolvimento do texto.

Apresentamos a seguir os principais autores nos quais nos embasamos para trilhar esse caminho, distribuídos por capítulos:

³ Tradução livre desta autora.

Capítulo 1 – A Pesquisa

Apesar de já estarmos trabalhando este capítulo, seu desenvolvimento está fundamentado em autores voltados aos estudos da metodologia de pesquisa científica, como Maria Immacolata Vassallo Lopes e suas orientações quanto à estruturação e desenvolvimento de uma pesquisa em Comunicação, e Robert K. Yin e Robert E. Stake, com suas abordagens sobre como desenvolver uma pesquisa de campo qualitativa a partir de um estudo de caso.

Capítulo 2 – Educomunicação e a EAD

Aqui dedicamo-nos a esclarecer as bases da Educomunicação, campo a partir do qual este estudo está sendo realizado. Abordamos o surgimento do novo campo e destacamos seus principais fundamentos a partir de estudos da equipe de pesquisadores do NCE/USP, além de indicarmos as razões de nos propormos a ele e apresentarmos dois dos projetos já desenvolvidos em EAD com base no campo da Educomunicação, para que possamos começar a estabelecer uma possível relação entre eles. Para discorrermos sobre o surgimento e fundamentos do campo da Educomunicação, bem como sobre a possibilidade de aproximação deste campo com a educação a distância, a partir dos temas mediações tecnológicas e gestão da comunicação, baseamo-nos nos seguintes autores: Célestin Freinet, Ismar de Oliveira Soares, Jesus Martin-Barbero, Marciel Consani e Paulo Freire. Importante destacar que um dos principais aspectos da Educomunicação é a adoção de procedimentos voltados ao estímulo ao diálogo reflexivo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania de todos os participantes de um determinado curso que faz uso de tecnologias. Daí o fato de dedicarmos a parte final deste capítulo a analisar algumas das teorias que fundamentam as práticas de diálogo reflexivo por meio das trocas argumentativas entre os participantes de um curso, sejam educador ou alunos, sendo que aqui apresentamos as propostas de Jürgen Habermas, Paulo Freire e John Dewey.

Capítulo 3 – Educação a Distância

A pretensão para esse capítulo é situar o nosso estudo junto ao contexto de EAD, sendo que dedicamos o início para sinalizar as bases da EAD, no mundo e no Brasil. Logo, para tratarmos do cenário geral de EAD, tomamos como base Michael Moore, Greg Kearsley, Romero Tori, Fredric Litto e Marcos Formiga. Ao tratarmos do cenário de EAD no Brasil, baseamos nossas reflexões nos resultados do

CensoEAD.BR 2009 e CensoEAD.BR 2010, que se tratam de duas pesquisas publicadas pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) sobre o contexto brasileiro, os quais apresentam dados importantes não apenas sobre a EAD no geral, mas também sobre como o tema tutor a distância é tratado. Ao final, mencionamos ainda os resultados da pesquisa da Associação Brasileira de Estudantes de Educação a Distância (ABE-EAD), a qual nos sinaliza sobre o que o aluno adulto considera como referência de qualidade em EAD. Aqui nós dedicamos um momento também à análise da legislação vigente para essa modalidade de educação, que parece apresentar inconsistências importantes, e para esse profissional de educação. Uma das principais fontes foi o documento publicado pelo MEC denominado Referenciais de Qualidade da Educação a Distância. Ainda nesse mesmo capítulo, desenvolvemos um tópico sobre as novas tecnologias propriamente ditas com base em Alex Primo, Brasilina Passarelli, D. Randy Garrison, Greg Kearsley, Michael Moore, Romero Tori, Terry Anderson e Walter Archer.

Capítulo 4 – Teorias Emergentes em EAD

Dedicamos este capítulo à revisão dos fundamentos teóricos da EAD que faz uso das novas tecnologias digitais, buscando pesquisadores com trabalhos sobre o tema no Canadá, EUA, Reino Unido, Alemanha e França, dentre outros. Iniciamos abordando a Educação Adulta e a Andragogia, e passamos à apresentação de algumas das principais teorias de EAD que focam nos processos comunicacionais para a concretização da aprendizagem. Para tanto, baseamo-nos nos seguintes autores: Alex Primo, Börje Holmberg, D. Randy Garrison, Desmond Keegan, Greg Kearsley, Keith Pratt, Michael Moore, Rena Palloff, Terry Anderson e Walter Archer. Ao final do capítulo, apresentamos algumas reflexões voltadas à aproximação da Educomunicação com a EAD, com base na análise de algumas das propostas de EAD a partir do olhar da Educomunicação, utilizando as propostas conceituais de Carlos Alberto Torres, D. Randy Garrison, Jesus Martin-Barbero, Jürgen Habermas, Paulo Freire, John Dewey, R. E. Young, Raymond A. Morrow e Walter Archer.

Capítulo 5 – O Tutor a Distância (*Online*) na Gestão da EAD

Este capítulo é dedicado especificamente a revermos o contexto do tutor a distância, sendo que nesse momento abordamos especificamente autores que se dedicam a

estudar as práticas de tutoria *online*. São eles: Annegret Goold, Gilly Salmon, Keith Pratt, Rena Palloff, Rosemary M. Lehamn e Simone C. Conceição.

Capítulo 6 – Estudo de Caso: Práticas de Tutoria no FGV *Online*

Finalmente, neste capítulo resgatamos as teorias de Maria Immacolatta Vassalo Lopes, Robert K. Yin e Robert E. Stake, para realizarmos as análises dos resultados obtidos por meio das técnicas utilizadas na pesquisa de campo feita junto a tutores mediadores e aluno do programa FGV *Online*.

1.6. – Hipóteses

Ao pretendermos desenvolver um estudo epistemológico das práticas do tutor *online* ao longo dos processos comunicacionais que se desenvolvem em um curso de educação a distância ofertado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, é importante destacar que a definição das hipóteses deve estar conceitualmente ligada à problemática da pesquisa, sendo que, para isso, devemos adotar um “... sistema de questões, teóricas e práticas...” (LOPES, 2005:122), de forma que possamos desenvolver um questionamento racional sobre o objeto em estudo.

Ainda sobre esse processo de definição das hipóteses, temos que:

“É indispensável renunciar a querer encontrar nos dados imediatamente percebidos um princípio que os unifique. Isso quer dizer que a necessidade do recurso aos modelos teóricos está em sua capacidade de formular os princípios geradores e unificadores de um sistema de relações”. (LOPES, 2005:123)

Ao considerarmos esta premissa para a definição das hipóteses ligadas ao nosso objeto de estudo, identificamos alguns importantes questionamentos ao longo desse processo:

- quais os processos comunicacionais mais comuns implementados pelo tutor *online* junto a um curso a distância ofertado por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, para o desenvolvimento do diálogo reflexivo sobre o tema em estudo entre os alunos que atendem a esse curso?
- como as mediações do tutor dos cursos nessa modalidade podem tornar o ambiente do curso uma comunidade virtual de investigação crítica?

- como os tutores a distância podem trabalhar as mediações dos processos comunicacionais de cursos nessa modalidade, fazendo uso apenas das ferramentas de comunicação disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, de forma a conseguir uma colaboração reflexiva e o consequente estabelecimento do diálogo entre os participantes do curso?
- como as mediações do tutor a distância podem fazer com que os alunos não se isolem dos debates do curso com os demais colegas, incentivando-os à colaboração reflexiva?
- como as práticas comunicacionais mediadas pelo tutor a distância podem fomentar a socialização e o diálogo reflexivo entre os participantes de um curso dessa modalidade?
- como a presença desse tutor *online* e suas práticas comunicacionais impactam na motivação do aluno em relação à sua interação com o conteúdo do curso e com os demais colegas?

Tomando por base esses questionamentos, que se originaram de uma observação prévia de programas de EAD oferecidos por meio de ambientes virtuais de aprendizagem por algumas instituições de ensino superior, e com base na bibliografia sobre o tema à qual tivemos acesso, foram definidas as seguintes hipóteses:

1.6.1 – O estabelecimento da Comunidade de Investigação⁴ se estabelece a partir de procedimentos comunicacionais específicos mediados pela figura de um educador virtual ou tutor *online*, focados na consolidação da Presença Social, Presença Cognitiva e Presença Educativa junto a esse ambiente virtual de aprendizagem.

1.6.2 – O tutor a distância, enquanto responsável pelas mediações de processos comunicacionais focados no estabelecimento do diálogo reflexivo entre os participantes do referido curso, contribui diretamente para o fomento de trocas argumentativas consistentes sobre um tema em estudo e para o desenvolvimento do protagonismo desses participantes junto a um curso a distância ofertado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

1.6.3 – O tutor a distância que promove a gestão da comunicação participativa e reflexiva nos ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância, a partir da mediação de interações diversas, para a ocorrência do protagonismo desses participantes e construção de um espaço dialógico virtual, pode ser considerado um educador.

⁴ Tradução livre da autora para o termo em inglês *Community of Inquiry*.

1.7. – *Procedimentos Metodológicos*

Discorrer sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa consiste no que Lopes (2005) chama de definição do processo de observação, o qual visa coleta e levantamento de evidências concretas que permitam a reprodução dos fenômenos em estudo. Essa fase se compõe da definição da amostra da pesquisa e das técnicas de coleta de informações, sendo que as decisões sobre esses aspectos da pesquisa devem ser realizadas com base no objeto e na problemática em estudo.

Estudar a área de educação a distância que faz uso das novas tecnologias digitais demanda alguns cuidados, dado o grande número de variáveis intervindo em todo seu contexto, considerando que o excesso de informações pode até resultar numa perda de objetividade para análise dos resultados. Exatamente por identificarmos a prática de diversos modelos de educação a distância, cuja estrutura tecnológica e metodologias pedagógica e comunicacional variam de uma IES para outra, dependendo inclusive do perfil de seus alunos e do orçamento disponível para o investimento, sem falar da legislação específica para a área, que varia a cada nova mudança de governo no caso do Brasil, optamos por desenvolver nossa pesquisa junto ao programa FGV *Online*.

Essa escolha se deu principalmente pelo fato do mesmo por ter sido o único programa no Brasil, que foi avaliado com a nota máxima da pesquisa de qualidade de educação em EAD, a qual foi aplicada pela ABE-EAD junto a cerca de 15.000 ex-alunos desse modelo em 2009. A análise dos resultados da referida pesquisa nos faz acreditar que há algo de diferente que a referida instituição parece estar trabalhando, principalmente no que se refere às práticas de seus tutores online, posto ser esse um dos itens de maior destaque na pesquisa realizada pela ABE-EAD (2009).

Logo, optamos pela realização de um estudo de caso, com foco na análise das práticas do tutor a distância do programa FGV *Online*, ofertado pelo IDE, da FGV, que denomina esse agente de *professor-tutor*, a partir das contribuições destes e das considerações de seus próprios alunos. Ou seja, decidimos observar as práticas tanto dos tutores *online* da IES, como dos alunos que atendem a seus cursos, objetivando verificar também a opinião dos mesmos sobre as práticas desse agente educacional, de maneira a confrontar e validar as informações coletadas.

Para o desenvolvimento deste estudo de caso, baseamo-nos em dois especialistas sobre pesquisas de estudo de caso, sendo que tanto Yin (2005) como Stake (2005) concordam que

nesse tipo de estudo as investigações devem estar relacionadas com o como e o porquê do contexto em estudo.

1.7.1 – Amostra e Técnicas Adotadas

Stake (2005) defende que há três tipos de estudos de caso passíveis de serem desenvolvidos: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco, a motivação da realização do mesmo é o conhecimento sobre um caso único, sem precedentes, enquanto que no caso coletivo, ao contrário, o pesquisador analisa alguns casos similares objetivando conhecer melhor um determinado fenômeno. E há o caso instrumental, que se desenvolve a partir de um único estudo de caso, o qual apresenta indicações sobre a compreensão de um tema mais amplo, sendo que pode fornecer dados mais aprofundados sobre um determinado aspecto ou pode ainda lançar reflexões mais claras sobre alguma generalização largamente aceita. Entendemos que a nossa pesquisa se caracteriza exatamente como um estudo de caso instrumental, posto que pretendemos identificar mais detalhes sobre os processos comunicacionais do tutor a distância do programa *FGV Online* e entendermos como essas ações influenciam diretamente o processo de aprendizagem em um ambiente virtual, para que tenhamos subsídios mais consistentes na análise de outros modelos de EAD e seus respectivos resultados de aprendizagem.

A definição de cada uma das etapas passa necessariamente pela revisão do problema e do objeto da pesquisa, sendo que optamos por verificar as mediações dos processos comunicacionais pelos quais os tutores a distância estão responsáveis a partir de dois agentes. O universo escolhido para a realização do estudo de caso, pois, é composto por tutores *online* e alunos dos cursos do Programa *FGV Online*, cursos esses ofertados principalmente por meio de ferramentas disponibilizadas em seu ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se de um universo composto por 875 professores tutores⁵, que ministram dezenas de diferentes disciplinas junto a vários dos cursos da referida IES, para cerca de 55.000 alunos⁶.

Dados os aspectos qualitativos que necessitávamos observar, decidimos trabalhar esse universo a partir de diferentes técnicas que pudessem confrontar e confirmar as informações coletadas com os agentes participantes. Concretizar uma pesquisa junto a educadores e alunos de cursos a distância não consiste tarefa tão simples, já que os representantes desse universo encontram-se dispersos geograficamente por todo o país e até no exterior, fato que demanda ao pesquisador refletir não apenas sobre a técnica mais adequada, mas também sobre como

⁵ Dados referentes apenas ao primeiro semestre de 2010, quando da realização da pesquisa de campo.

⁶ Dados referentes apenas ao primeiro semestre de 2010, quando da realização da pesquisa de campo.

realizar a coleta de dados a partir de tais técnicas. Foi com base na constatação da complexidade do tema aqui em análise que trabalhamos com definições de amostras específicas a partir de um mesmo universo, dependendo da técnica adotada.

Uma das técnicas utilizadas foi a observação das mediações de processos comunicacionais pelos tutores *online* em quatorze salas de aula do ambiente virtual de aprendizagem do programa, sendo seis salas do curso de graduação em Tecnologia e oito salas do curso de pós-graduação. Os cursos de graduação tecnológica *online* são formados por seis blocos de quatro disciplinas cada, perfazendo um total de vinte e quatro disciplinas para cada curso, com 1.800 horas/aula, ao longo de três anos. Já os cursos de pós-graduação *online* podem variar de 220 horas/aula a 452 horas/aula, dependendo da linha de estudo que se deseja atender. Apesar das diferenças de carga horária e conteúdos teóricos existentes entre os dois cursos, decidimos por analisar as práticas de tutoria *online* em salas de ambos os tipos de cursos, uma vez que todas as disciplinas têm duração de 30 horas/aula, são ofertadas por meio do mesmo ambiente virtual de aprendizagem composto pelas mesmas ferramentas de comunicação e, o que é mais importante, os critérios e orientações de práticas de tutoria são os mesmos para ambos os cursos, independente da disciplina.

O uso de várias formas de evidências:

“... permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação...”
(YIN, 2005:126).

Ou seja, quando se realiza um estudo de caso, ao se providenciar o levantamento de informações, objetivando tornar esse levantamento mais convincente e apurado de dados sobre o caso em questão, é importante que se utilize mais de uma técnica de coleta e que ao final se realize pelo menos a triangulação metodológica dos dados apurados, além da triangulação da teoria. O objetivo aqui é realizar a análise dos fatos a partir da convergência das evidências.

Com base nessas colocações, foi que optamos por adotar mais quatro técnicas de coleta de dados para nossa pesquisa. A segunda técnica adotada foi a aplicação de dois questionários, cujas perguntas eram em sua maioria fechadas. Foram elaborados dois questionários diferentes junto à plataforma do Google Docs, sendo um para os tutores a distância e outro para os alunos do FGV *Online*. Cada link foi enviado por e-mail particular a

todos os respectivos agentes e à medida que um dos questionários era respondido, já era gerada automaticamente uma atualização e compilação inicial de todas as respostas dadas.

A versão para os tutores a distância continha 53 questões, sendo que o *link* do mesmo foi enviado a todos os 875 tutores *online* do programa e obtivemos 78 questionários respondidos, cujos resultados encontram-se disponibilizados em nossos anexos (ANEXO 1)⁷. Já a versão para os alunos continha 50 questões e seu link foi enviado para cerca de 500 alunos do curso de graduação e obtivemos 35 questionários respondidos. O relatório com a compilação das respostas dos alunos também consta em nossos anexos (ANEXO 2)⁸. O objetivo dessa etapa foi realizar um primeiro mapeamento junto aos tutores online e aos alunos sobre a opinião deles quanto ao grau de importância das mediações comunicacionais desenvolvidas pelos tutores a distância junto ao ambiente virtual de aprendizagem, para posteriormente comparar estas respostas com as ações que eles realmente praticam junto ao ambiente virtual de aprendizagem.

Dado que a maioria das questões propostas no questionário eram fechadas e precisávamos aprofundar as opiniões desses respondentes, optamos por realizar um debate *online* complementar com um pequeno grupo de tutores do programa, que se dispuseram a participar e, para isso, montamos uma área de discussões assíncronas em um ambiente criado na plataforma NING. A participação nessa etapa de debates foi voluntária, sendo que ao final do questionário de perguntas fechadas respondido por eles, havia um campo em que eles poderiam se candidatar a participar dos debates na área de discussões do NING. Participaram dessa etapa 18 tutores, com variação de contribuições, mas houve uma troca de 46 mensagens sobre as práticas desses tutores a distância no ambiente virtual de aprendizagem do FGV *Online*.

Pretendíamos fazer o mesmo com os alunos, mas não conseguimos um número mínimo de alunos que participasse dos debates. Contudo, decidimos enviar por e-mail as principais questões que pretendíamos debater no ambiente *online*, e obtivemos respostas individuais de cerca de 10 alunos. Para completarmos a etapa da coleta de dados, fizemos também entrevistas individuais com dois alunos também do curso de graduação, que foram muito enriquecedoras para nossa pesquisa.

Finalmente, buscamos documentos que pudessem nos orientar no processo de observação das próprias salas de aula do ambiente virtual dos cursos, sendo que revisamos os

⁷ Este ANEXO só será disponibilizado no formato digital, sendo que o mesmo está gravado no CD que acompanha este material impresso.

⁸ Este ANEXO só será disponibilizado no formato digital, sendo que o mesmo está gravado no CD que acompanha este material impresso.

conteúdos teóricos das apostilas dos cursos de Metodologia de Ensino, metodologia de Pesquisa e Práticas de Tutoria, aos quais esses tutores a distância devem atender antes de iniciar suas práticas. Além destes, o programa nos disponibilizou os resultados das avaliações realizadas pelos alunos que atenderam às quatorze salas de aula virtuais observadas, que geraram o levantamento de dados muito importantes sobre a opinião desses alunos em relação a vários aspectos do curso atendido, desde as tecnologias utilizadas e o suporte técnico conferido ao aluno, até as avaliações sobre os tutores *online*.

A possibilidade de acesso a todo esse material de estudos permitiu uma análise bem interessante dos processos comunicacionais do programa em estudo, sendo que só temos a agradecer à equipe do FGV *Online* por essa enriquecedora oportunidade.

CAPÍTULO 2 – Educomunicação e a EAD

2.1. Educomunicação: O Surgimento De Um Novo Campo

O surgimento crescente de novas tecnologias, que permitem grande interação entre as pessoas independente da distância geográfica entre elas, vem transformando consistentemente a maneira como as pessoas se relacionam e se comunicam entre si, contexto esse que tem sinalizado para a importância de uma revisão epistemológica mais detalhada sobre os processos comunicacionais que norteiam as relações da sociedade, especialmente em função das mudanças de práticas culturais em todas as áreas ao longo do último século. Castells (2009) defende que nos dias atuais está cada vez mais claro que ter poder nos âmbitos econômico, social, político ou educacional, passa necessariamente pelo controle da comunicação.

Todas essas tecnologias seguem em transformação, sendo que as redes sociais disponibilizadas na internet, estruturadas a partir da integração de diversas mídias de linguagens variadas como áudio, vídeo, imagem e escrita, e a convergência das mesmas com outras tecnologias, como os aparelhos celulares e os videogames, permitem que as pessoas interajam mais, independente da localização física de cada uma delas. Essa interação pessoa-pessoa tem gerado aos poucos uma cultura interativa e participativa, sendo que as crianças e jovens dos dias atuais já começam a entender o que é colaborar antes mesmo de iniciarem na escola.

A consequência desse fator tem sido observada nas salas de aula atuais, onde encontramos alunos muitas vezes desmotivados, posto que há uma distância cada vez maior entre o que vivenciam na vida fora da escola e o que e como aprendem dentro dela, onde a maioria dos educadores ainda os tratam como mero repositórios. E o grande desafio atual parece ser desenvolver metodologias pedagógicas focadas na implementação de processos comunicacionais voltadas a uma maior participação por meio de trocas colaborativas.

Os alunos já não aceitam mais a postura de receptor passivo do conteúdo programático ensinado nas salas de aula. O contato das crianças, adolescentes e jovens adultos com essas outras fontes de conhecimento e a possibilidade de interação e até de diálogo, tem feito com que questionem as metodologias de aprendizagem adotadas e até alguns dos conteúdos que lhe são ofertados.

Contudo, a preocupação com o conhecimento sobre os efeitos das tecnologias de comunicação nos seres humanos não é recente, posto que há décadas filósofos e estudiosos da área da comunicação se preocupam cada vez mais com o poder maior que se origina a partir do surgimento de cada nova mídia. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a influência dos meios de comunicação de massa junto à sociedade como um todo e a suspeita do uso dessas mídias para fins específicos de poucos grupos que detinham o controle das mesmas ao longo do século XX fez aumentar a preocupação com os rumos que a sociedade teria frente à influência das idéias disseminadas massivamente por essas mídias. Os conteúdos veiculados no cinema e na televisão eram os que mais preocupavam os especialistas em comunicação e educação, principalmente quanto às mensagens manipuladoras do sistema capitalista veiculadas por meio dos mesmos, o que acabou por gerar a produção de uma vasta literatura voltada a informar os usuários desses meios sobre a necessidade de se protegerem dos abusos passíveis de serem cometidos.

A UNESCO esforçava-se em analisar e denunciar tais abusos, posto que o controle das referidas mídias encontrava-se predominantemente nas mãos dos países ricos do hemisfério norte, sendo que foi nesse período que surgiu a idéia de implantar a Nova Ordem Mundial de Informação e da Comunicação (NOMIC), especialmente na América Latina (SOARES, 1999). É nesse momento também que a pedagogia crítica de Paulo Freire, conhecida ainda como emancipadora ou libertadora, ganha força por toda América Latina e se propaga pela Espanha.

As intensas reflexões críticas sobre a comunicação no capitalismo fizeram com que vários especialistas iberoamericanos das áreas de educação e comunicação iniciassem diversos estudos individuais intitulados de recepção crítica dos meios de comunicação, pedagogia da comunicação, pedagogia da imagem, educação para a comunicação ou didática dos meios audiovisuais, entre outros.

Ao longo da década de 1980 e início de 1990, observamos o surgimento de várias organizações não governamentais voltadas aos estudos sobre tais temáticas, sendo que ao longo desse tempo foi-se estruturando e desenvolvendo um novo campo de estudo, edificado a partir das interrelações comunicação e educação, que culminou com a:

“... organização, formação, difusão e expansão das diferentes práticas deste campo de estudo que darão lugar ao nascimento de movimentos e ações inicialmente locais, regionais e, por último, internacionais. A origem desses movimentos e intercâmbios estão intimamente ligados às proximidades de idioma (o mundo anglosaxão, o mundo iberoamericano e o mundo nórdico) e cultural dos participantes”⁹. (APARICI, 2008:10)

Esse movimento foi crescendo e, no final dos anos 1980, a UNICEF, a UNESCO e a organização independente denominada CENECA (Centro de Investigación y Expresión Cultural y Artística) se uniram para organizar um encontro entre dezenas de especialistas da comunidade iberoamericana, em Santiago do Chile, durante o qual puderam realizar uma troca de experiências e identificar práticas e reflexões comuns sobre a influência dessas novas mídias junto à sociedade como um todo. Daí surgiu pela primeira vez o termo Educomunicação, que à época foi definido como:

“... o conhecimento das múltiplas linguagens e meios através dos quais se concretiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abrange também a formação de senso crítico, inteligente, sobre os processos comunicativos e

⁹ Tradução livre da autora, para o texto original em espanhol.

sobre suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade”¹⁰. (CENECA/UNICEF/UNESCO,1992, Apud APARICI, 2010:9)

As reflexões sobre o tema prosseguiram e, entre 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo, sob a coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, desenvolveu uma pesquisa temática financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), denominada de “A Interrelação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-americana” (O Perfil dos Pesquisadores e Especialistas na Área), ao final da qual se constatou que um novo campo de intervenção social denominado Educomunicação já se consolidara. Esse campo se estrutura de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, a partir de quatro áreas concretas de intervenção social, quais sejam: educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão comunicativa e reflexão epistemológica.

A Educomunicação consiste num conceito, ela:

“... nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação fundamentadas no diálogo e na participação que não requer apenas tecnologias, mas também a mudança de atitudes e de concepções. Muitos de seus princípios têm sua origem na comunicação dialógica que pregava Paulo Freire”¹¹. (APARICI, 2008:12)

Soares (1999) esclarece que o objetivo do novo campo não é ocupar o lugar dos campos conhecidos hoje como Educação e Comunicação, mas estudar as interrelações entre eles, no sentido de contribuir para a identificação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, a partir da utilização de veículos de comunicação conhecidos e acessíveis, aos quais esses alunos já têm acesso em seu dia a dia. Trata-se de um campo de convergência, não apenas das áreas de Comunicação e Educação, mas de todas as áreas das ciências humanas, e tem a sua força na busca da cidadania, participação e pensamento crítico.

Por apresentar uma abordagem transversal e muito recente, tem-se buscado fundamentar teoricamente a Educomunicação principalmente a partir de pensadores e filósofos da Comunicação e da Educação, dentre outras áreas, como Célestin Freinet (1986-1966) e Paulo Freire (1925-1977).

Freinet (1985) defendia que a educação consiste principalmente na expressão de ideias, sendo que a transmissão das mesmas depende da existência de interlocutores que emitam e recebam a mensagem. Foi no início dos anos 1920 que ele desenvolveu sua

¹⁰ Tradução livre da autora, para o texto original em espanhol.

¹¹ Tradução livre da autora para o texto original em espanhol.

metodologia de ensino, que consiste no desenvolvimento de um olhar crítico dos meios de comunicação a partir da publicação de textos de seus alunos. Esses alunos compunham seus textos, debatiam-nos em pequenos grupos e os editavam para serem publicados livremente ou em jornais de aula. Posteriormente esses textos foram aos poucos substituindo os livros didáticos tradicionais da época. Para o referido autor, educação é expressão e, portanto, demanda interlocutores. Essas práticas fizeram com que ele constatasse a importância dos alunos se empoderarem do processo comunicativo das aulas como sujeitos produtores de conhecimento, com base no desenvolvimento do pensamento crítico dos mesmos.

Freire (2002), a partir de uma significativa revisão dos processos pedagógicos surgidos até os anos de 1970, já defendia a emancipação pela educação, argumentando que educação é diálogo, é comunicação: “... não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2002, p. 69). Segundo ele, o homem não está apenas no mundo, mas está com o mundo, posto que é um ser de relações, e o educador necessita do educando e o educando necessita do educador. Foi nessa época que o autor propôs as bases para a pedagogia libertadora, na qual defende que a relação educador-educando deve ser igualitária e a construção do conhecimento demanda a problematização do tema por iniciativa do educador e o estabelecimento de um diálogo consistente entre as partes envolvidas.

Paulo Freire foi o grande defensor da mudança de abordagem pedagógica da educação bancária para a educação libertadora. Na educação bancária, temos o que Silva (2002) chama de comunicação unidirecional ou um-todos, em que o educador é o sujeito detentor do conteúdo, passando-o aos alunos, que o assimilam passivamente, sem questionamento. Já na educação libertadora há a proposta da viabilização de um diálogo importante formado pelas interlocuções professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Neste segundo modelo, se busca a igualdade dentro da sala de aula por meio do estabelecimento de uma comunicação bidirecional - comunicação todos-todos, para a reflexão sobre os vários significados e desenvolvimento do pensamento crítico.

Sobre a relação das diferentes mídias com a educação, desde a década de 1980, Paulo Freire já se preocupava com a necessidade de se formar determinadas “competências específicas” nos educadores, de maneira que eles conhecessem alguns desses novos e emergentes meios comunicacionais. Ele passou a observar a influência dos meios de comunicação, como televisão, cinema e rádio, sobre as crianças, destacando a importância de

se saber mais sobre os conhecimentos que se originam nessas mídias, fora das salas de aulas, bem como entender como eles poderiam influenciar essas crianças.

Complementarmente, Couchot (1994) também destacou a necessidade de se modificar o olhar sobre os princípios fundamentais dos processos comunicacionais, posto que a significação da mensagem já não pode mais ser entendida como simples resultado da produção da enunciação, transmissão e recepção alternadamente, mas pelo que chamou de hibridização entre aquele que chama de enunciador, o enunciado veiculado e o destinatário. Ou seja, com a integração e convergência de várias mídias na web 2.0 e nos aparelhos celulares, por exemplo, ora o sujeito é receptor, ora é emissor.

Na busca de novas abordagens pedagógicas e comunicacionais que pressuponham a adoção de uma ou mais mídias no desenvolvimento das atividades pelos alunos, é preciso que as mesmas sejam pensadas considerando que todos os participantes são interagentes. O educador que queira adotar tais práticas de maneira eficaz deve rever sua própria postura em relação a seus alunos para que todos juntos possam trabalhar no desenvolvimento conjunto de uma perspectiva crítica, sendo que, para orientar essa mudança, Aparici (2008) propõe uma releitura do modelo proposto por Paulo Freire, agora considerando a adoção de tais tecnologias para o desenvolvimento de práticas dialógicas entre todos os participantes.

Martin-Barbero (2002a) também sinalizava para a aproximação dos campos da Comunicação e Educação, ao propor a substituição da pergunta sobre o que fazer para proteger as crianças dos malefícios dos meios de comunicação, para o questionamento sobre como o sistema educacional poderia entender esse sistema de meios, no sentido de construir ecossistemas comunicativos, tendo por base a realidade midiática na qual a sociedade mundial está inserida.

Essas transformações têm fortalecido o campo da Educomunicação nos últimos anos, o qual se estabelece exatamente na busca da:

gestão democrática e criativa da ação comunicativa, o que inclui as já conhecidas áreas de estudos da recepção e educação para a comunicação, assim como as áreas das mediações tecnológicas em função da produção e do manejo do saber, levando as comunidades envolvidas a transformarem seus espaços educativos em **ecossistemas comunicacionais** (*grifo do autor*) expressivos. (Soares, 1999: 41).

Sobre os ecossistemas comunicacionais, eles consistem em complexos sistemas de técnicas e interrelações próprias, que refletem as formas como seus participantes se comunicam. E ao pensarmos na gestão da comunicação nos espaços educativos, isso deve ser

necessariamente pensado a partir de um planejamento detalhado e de uma implementação organizada de recursos da informação, objetivando o estabelecimento de uma relação sistêmica entre as atividades humanas e os meios da comunicação.

Martin-Barbero (2002b) alerta para o fato de que um dos maiores desafios da atualidade é o estabelecimento de um ecossistema comunicativo que abranja as experiências culturais diversificadas, o entorno das novas tecnologias da informação e comunicação, e que ainda apresente a educação como o lugar onde se consegue um processo de aprendizagem que preserva seu encanto. Ele destaca a existência de um entorno educacional difuso, composto pelos vários conteúdos que circulam nas diversas mídias, e a interconexão dessas com os dois centros que organizam o sistema: a escola e o livro. E argumenta que a educação deve ser pensada em termos da transmissão da herança cultural, da capacitação demandada pelo mercado de trabalho da sociedade atual e da formação de cidadãos conscientes e ativos.

Ao refletir sobre as tecnologias comunicativas e informáticas no ambiente escolar, o autor reforça que não há possibilidade delas produzirem transformações nas estruturas, metodologias e práticas de aprendizagem sem que haja uma transformação da própria mentalidade escolar. Martin-Barbero (2002a) também busca em Paulo Freire as bases de sua proposta sobre a alfabetização para a Comunicação, apontando que durante um longo processo de alienação estabelecido na sociedade, o opressor imprimiu ao oprimido valores e ideias que distorceram a percepção da realidade, sendo que a escola seria a via possível para que esse oprimido voltasse a ter voz, ainda que emprestada.

Nos dias atuais observamos que ainda há uma visão da educação a partir de uma epistemologia condutista da comunicação, a qual postula que o emissor é o único responsável pela atividade comunicativa, deixando para o receptor a posição de mero recipiente de conteúdo, uma “tábua rasa”, como destacado por Martin-Barbero (2002a). Ideia essa que reflete a imagem de um receptor manipulado, dado que ao pensarmos a educação bancária, combatida por Freire (2002), começamos a entender melhor a lógica comunicacional por trás da referida abordagem pedagógica.

Ao tratarmos da questão dialógica da comunicação, observamos que o indivíduo, como ser social que interage e interdepende de outros indivíduos, comunica-se na alteridade e ao fazê-lo sofre as mediações de diversos fatores que influenciam na recepção final da mensagem original enviada. Assim, uma das primeiras questões passíveis de serem destacadas a respeito das mediações sofridas pelos processos comunicacionais são exatamente os

*destiemplos*¹², ou seja, temos uma sociedade formada por uma enorme diversidade cultural em diferentes tempos – culturas passadas, residuais e emergentes.

Uma segunda questão passível de ser resgatada aqui se refere às novas fragmentações sociais e culturais que observamos nessa mesma sociedade, fazendo com que nos questionemos sobre como as pessoas se juntam, se reconhecem ou não. Ou seja, trata-se do que Martin-Barbero (2002a) destaca sobre os efeitos das novas tecnologias de comunicação nas classes sociais e suas culturas. Essas mudanças nos territórios, o desordenamento dos saberes e a reconfiguração da cidadania vão conectar as transformações dos modos de estar junto e os novos modos de comunicar e aprender. Muito se fala sobre o aspecto da transversalidade, pois toda ação educativa é perpassada pela comunicação. É um processo dialógico que reconhece o potencial de contribuição de todos que estão no processo, ou seja, aluno, professor e meios, entre outros. Essa fragmentação do *habitat* cultural:

... vem reforçar a mais velha e mais estrutural das divisões sociais, que é a divisão entre os que ascendem de alguma forma ao poder, ou seja, os que têm informação para tomar decisões – e sabemos que hoje o poder passa cada vez mais pela informação – e a imensa maioria da população, para a qual os meios de comunicação se dirigem; (MARTIN-BARBERO, 2002a:45).

Consequentemente, temos uma sociedade com relações e experiências sociais transformadas a partir das divisões por idade, sexo e profissão entre outras. Contudo, ao se falar das mediações, não há como entender o processo de recepção sem se considerar o processo de produção da comunicação. Habermas (2003) já defende que a principal via de investigação do social é a comunicação, e não mais o trabalho ou a produção, como defendido anteriormente pelos marxistas. Ele propõe a análise da práxis cotidiana da comunicação, abordagem que será tratada ainda nesse capítulo, num tópico mais adiante.

Retomando a questão da interrelação Comunicação e Educação, a Comunicação ainda é reduzida a uma dimensão meramente instrumental, não havendo uma reflexão estratégica mais elaborada sobre os processos comunicacionais da sociedade e sua relação com a educação. O grande desafio não consiste na mera adoção de diversas novas tecnologias pelo campo da Educação, mas no surgimento de uma nova cultura que considere a integração de diferentes linguagens, escritas, representações e narrações que alterem a percepção dos agentes envolvidos nesse processo.

¹² Termo em espanhol para “diferenças de relações com o tempo”. (MARTIN-BARBERO, 2002a, p. 42)

Martin-Barbero (2005) também ressalta a necessidade urgente dos professores repensarem suas obrigações e metodologias educacionais, deixando de serem meros transmissores do conteúdo e passando a serem fomentadores de reflexões e questões mais complexas junto a seus alunos:

“... o novo *sensorium tecnológico* se conecta nas condições dos saberes com as novas maneiras de sentir, e ambos com as novas formas de estar junto, ou seja, com as novas figuras de sociabilidade, produzindo um borrão das fronteiras entre arte e ciência, entre experimentação técnica e inovação estética”. (MARTIN-BARBERO, 2005:1).

O desenvolvimento das mídias digitais e das redes mundiais de comunicação, como a Internet, em meados dos anos 1990, veio redesenhar a necessidade da constituição desse novo campo, voltado à aproximação crítica e construtiva das áreas da Educação para os meios e do uso das tecnologias de ensino. Há a necessidade urgente de se repensar as obrigações e metodologias educacionais dos docentes, em busca da substituição da prática da comunicação unidirecional um-todos para a bidirecional todos-todos, defendida por Freire (2002) e Martin-Barbero (2005), dentre outros, objetivando restabelecer a relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Nesse cenário, a interação mútua e o diálogo assumem papéis fundamentais no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, no qual o professor deixa de ser um mero transmissor do conteúdo e passa a ser fomentador de reflexões e questões mais complexas junto a seus alunos.

Cabe à educação superar a “visão hegemônica” sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para ampliar o conhecimento e repertório de saberes do próprio docente:

Diante da apreensão geral, o sistema educativo procura aproximar-se das tecnologias de forma recatada. Tecnologia sim, mas sob controle. Seu uso com parcimônia justifica-se para garantir a *performance* do professor, melhorando sua didática ou distribuindo conteúdos de maneira mais barata e rápida. Nada que pretenda incentivar o uso indiscriminado do novo aparato tecnológico ou que venha desviar ou alterar o equilíbrio de força na teia das relações no espaço escolar. Em outras palavras, o aluno não estaria autorizado a avançar mais que o professor, mantendo-se intacta, dessa forma, a hierarquia funcional na produção do conhecimento. (SOARES, 2007:38).

As constatações apresentadas por Martin-Barbero (2006) e Soares (2007) indicam um grande desafio que se desenha no horizonte sobre a construção dos saberes, uma vez que a

circulação rápida das informações pela rede, quando comparada com o conhecimento que os professores têm das tecnologias e com a capacidade de reciclagem de seus próprios conhecimentos, parece estar ocasionando uma divisão do poder desse educador na condição de único detentor e transmissor do conhecimento aos seus alunos.

Ao se definir a Educação como um processo a ser planejado e desenvolvido na busca por um determinado objetivo previamente traçado, o estudo da interrelação Comunicação e Educação enfatiza a interação dialética e dialógica entre as pessoas e a sua realidade, com o estabelecimento do diálogo a partir de argumentações individuais na busca por um consenso, em que todos os agentes do processo sejam emissores e receptores ao mesmo tempo.

Babin (1990) defende que a tecnologia tem um papel fundamental para a transformação da educação num modelo processual dialógico, como proposto por Freire (2002). Ele explica que temos que abandonar os modelos tradicionais do pensamento lógico e buscar entender como a comunicação e a participação das pessoas estão se transformando a partir das tecnologias utilizadas para tais processos, posto que são exatamente estas que mais estão sendo influenciadas pelo uso de tais recursos tecnológicos. Ele afirma que a nova geração quer participar mais, pelo uso de novas linguagens.

Especificamente sobre o diálogo, um projeto que se intitule educomunicativo deve buscar a intersubjetividade, dentre alguns objetivos principais, por meio do uso de novas tecnologias e suas respectivas linguagens para intensificar a interação entre os membros desse grupo. Para tanto, deve preparar os agentes educacionais para mediar processos comunicacionais que promovam os valores de solidariedade social, buscando o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades pouco utilizadas, principalmente a reflexão crítica em relação ao tema em estudo e até à sociedade em que vive.

A Educomunicação deve se estabelecer a partir de um discurso transversal, com base em fundamentos transdisciplinares definidos a partir das novas categorias analíticas. Trata-se de um novo modelo de educação que se desenvolve a partir da gestão da comunicação, de um novo *modus operandi*, sobre como definir as premissas teóricas que embasarão as práticas propostas a partir desse novo modelo, que direcione essa interrelação comunicação e educação para o que Nadia Lauriti, pesquisadora do NCE, denomina de “*educação cidadã emancipatória*”, a qual contribua para o surgimento de uma nova práxis, num novo espaço, com um novo sujeito, nova temporalidade e, conseqüentemente, nova construção de significado (SOARES, 1999).

2.2. EAD e as Áreas de Estudo da Educomunicação

Como destacamos inicialmente, ao final da pesquisa temática realizada pela equipe do NCE, foram identificadas quatro áreas por meio das quais o novo campo pode ser estudado, sendo que dentre elas, queremos destacar duas que consideramos como de maior potencial de proximidade com a EAD, quais sejam: mediação tecnológica na educação e gestão comunicativa.

2.2.1. Mediação Tecnológica na Educação e a EAD

Um dos aspectos que temos destacado ao longo deste texto é exatamente como a adoção das novas tecnologias pelas práticas educacionais a distância tem demandado transformações significativas na relação entre pelo menos três dos pilares que a sustentam, quais sejam: os alunos, os educadores e o conteúdo.

Em sua tese de doutorado, desenvolvida também a partir da linha de pesquisa da Educomunicação, Consani (2007) discorre sobre os vários significados do termo mediações e como a inserção das mídias no contexto educacional altera todos os procedimentos comunicacionais a serem pensados, de forma que a comunicação dialógica se estabeleça e a aprendizagem sobre um determinado tema se concretize. Uma das principais questões por ele destacada são as contribuições de Manuel Martín Serrano e Jesus Martín-Barbero, ao proporem que a comunicação deveria ser pensada a partir dos estudos das mediações que a permeiam e não a partir dos estudos dos meios.

Dentre todas as ricas colocações feitas pelo referido pesquisador, há uma em especial que acreditamos ser pertinente mencionar neste nosso estudo, que se refere exatamente à proposta da Teoria das Mediações, por Jesus Martín-Barbero. Como brilhantemente destacado por Consani (2007), o autor não apresenta exatamente um conceito finalizado, fechado, para o termo mediações, mas apresenta um verdadeiro mapa onde as mesmas podem ser localizadas em meio aos processos comunicacionais que se estabelecem a partir do sistema de produção cultural contemporâneo. Ele destaca que:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o pensamento único que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização

(em seus múltiplos e contrapostos sentidos). (MARTIN-BARBERO, 2003:20).

O autor prossegue com suas considerações quanto às mediações tecnológicas aplicadas à educação, apresentando um interessante modelo de análise das situações midiáticas a partir das idéias propostas por Alava (2002), sendo que este último concorda com a nossa colocação quanto ao fato de que a inserção das mídias na educação modifica toda a dinâmica existente entre os principais agentes da sala de aula, quais sejam o conteúdo, o aluno e o tutor *online*.

Consani (2007) propõe ainda um quadro de elementos da mediação educacional que permeiam a comunicação dos ambientes virtuais de aprendizagem, destacando como elementos de mediação os agentes mediadores, o objeto de mediação, os objetivos da mediação, os fluxos mediatórios, o espaço da mediação e os resultados da mediação. Tomamos a liberdade de reproduzir o quadro em nosso trabalho:

Tabela 1 Esquema sobre Síntese dos Elementos da Mediação / Perguntas Contextualizadoras. (CONSANI, 2007:169)

QUADRO ESQUEMÁTICO MODELO PARA A MEDIAÇÃO EDUCACIONAL	
Elementos de Mediação	Perguntas Contextualizadoras
Agentes Mediadores	<ul style="list-style-type: none">- quais são os agentes de mediação?- quem são os agentes e “de onde” (a partir de que universo cultural) eles falam?- quem concentra o protagonismo no processo?
Objeto da Mediação	<ul style="list-style-type: none">- pode-se definir, com clareza, o objeto da mediação?- em qual universo cultural estamos trabalhando (de qual conceito de cultura se fala)?- sob quais diferentes enfoques se pode apreender esse objeto?
Objetivos da Mediação	<ul style="list-style-type: none">- o que se busca ao final?- que processos possibilitaram a escolha desses 90 objetivo(s)?- os objetivos foram instrumentalizados (ou seja, formulados em termos técnicos tais como objetivos gerais, específicos, metas e ações)?- o processo de avaliação objetiva (objetivos alcançados / não alcançados) foi previsto?
Fluxos Mediatórios	<ul style="list-style-type: none">- existe bidirecionalidade real (nos fluxos tecnologicamente mediados, falamos em interatividade)?- existem gargalos e/ou bloqueios?- existe o feedback?
Espaço da Mediação	<ul style="list-style-type: none">- a mediação ocorre em um espaço determinado?- trata-se de espaço físico, virtual ou de ambos?- trata-se de um espaço institucional? De que natureza?- a estrutura de ecossistema educacional é transparente?

Resultados da Mediação

- o processo foi concluído?
- o que foi alcançado?
- como se realiza a avaliação?
- como o processo foi registrado?
- qual será o passo seguinte?

Com base no que foi exposto nos tópicos, a partir dos elementos de mediação destacados por Consani (2007), podemos começar a fundamentar e definir alguns dos indicadores a serem utilizados em nossas análises da pesquisa de campo, que permitirão a análise do contexto da EAD a partir de algumas premissas da Educomunicação, como a identificação da concentração do protagonismo de todos os participantes ao longo do processo, item este que está diretamente relacionado a uma de nossas hipóteses. Um segundo indicador que será considerado é a presença real de interação pessoa-pessoas e pessoas-pessoas, como mencionado no tópico sobre a bidirecionalidade / interatividade. Logo, buscaremos identificar práticas do tutor a distância que resultem no estabelecimento do diálogo e consequente protagonismo de todos os participantes nesses ambientes virtuais de aprendizagem.

2.2.2. Gestão da Comunicação e a EAD

A gestão da comunicação é voltada a pensar a comunicação como um processo, a partir do qual o agente responsável por essa gestão mediará as relações num determinado espaço, para promover o dialogismo e o pluralismo (COSTA & LIMA, 2009).

Ao propormos a análise de nossa pesquisa a partir da área de gestão da comunicação, considerada como uma das áreas de intervenção da Educomunicação, é importante lembrar que, do ponto de vista desse novo campo, estamos falando em ambientes virtuais de aprendizagem passíveis de serem transformados em ecossistemas comunicativos a partir de uma gestão democrática e criativa da ação comunicativa junto a esse espaço. Este consiste num tópico que inicialmente poderíamos chamar de controverso, posto que ao mesmo tempo em que estamos defendendo que um ambiente educacional seja libertador e propicie a verdadeira reflexão crítica sobre um determinado tema a partir exatamente da livre expressão de seus membros, por outro lado, defendemos que esse mesmo ambiente tenha um gestor que esteja responsável por controlar os processos comunicacionais. Aqui vale resgatar Freire (2002, 2005, 2008), que esclarece que um dos aspectos essenciais para o estabelecimento do diálogo é a figura de um mediador voltado à manutenção da ordem no ambiente de debates, para que as trocas de argumentações realmente ocorram dentro de um ambiente livre de

tentativas de manipulações e até de troca de ofensas entre os seus participantes, tornando o ambiente saudável e propício ao debate.

O papel desse mediador não é o de cercear a liberdade de expressão, mas de estimulá-la de forma organizada, trabalhando junto a todos os participantes variadas mediações previamente pensadas, voltadas à realização de provocações positivas e ao estímulo à colaboração entre esses participantes. Esse educador, na condição de mediador ou gestor da comunicação nesse ambiente, deve rever suas práticas, objetivando não a imposição de suas formas de pensar, mas de facilitar o processo de construção do conhecimento sobre um determinado tema a partir das ricas contribuições de todos os seus participantes ao longo de uma comunicação dialógica consistente. Além disso, ele deve entender e usar bem as novas tecnologias por meio das quais medeia seus processos comunicacionais, de forma a conseguir planejar estrategicamente suas ações comunicacionais e concretizar os objetivos almejados.

Ainda sobre esse gestor da comunicação, Costa e Lima (2009) argumentam que a formação desse profissional deve abranger aspectos críticos e multidisciplinares, além de privilegiarem a pesquisa e o planejamento dessa gestão. Ao discorrer sobre esse gestor da comunicação, Orozco Gómez (2002:13) esclarece que se trata de “... um profissional capaz de construir um compromisso não meramente instrumental, e sim político-cultural-educativo com a sociedade, com a comunicação e a cultura de seu tempo.”

Ao se defender a adoção da figura de um gestor que esteja responsável pelo desenho detalhado, implementação e controle de uma série de processos comunicacionais criteriosamente definidos, voltados ao estabelecimento de um diálogo reflexivo junto a um ambiente virtual de aprendizagem que faça uso das novas tecnologias digitais, para a concretização da aprendizagem sobre um determinado conteúdo, aproximando emocionalmente os tutores a distância de seus alunos, temos como um de nossos principais objetivos:

... garantir, mediante o compromisso e a criatividade de todos os envolvidos e sob a liderança de profissionais qualificados, o uso adequado dos recursos tecnológicos e o exercício pleno da comunicação entre as pessoas que constituem a comunidade, assim como entre esta e os demais setores da sociedade. (Soares, 1999:41).

Sobre esse gestor da comunicação, trata-se de:

... um profissional que pensa sua atividade como criação de espaços de interlocução, e não como simples emissão de informações unidirecionais e

centralizadas em uma única fonte. Consciente do papel da comunicação, na vida contemporânea, esse profissional deve atuar de forma ética e democrática, procurando, antes de tudo, preservar o direito à informação, a liberdade de expressão e ao acesso ao conhecimento. Somente colocando o que sabe a serviço desses princípios ele estará agindo de modo autônomo e independente e fazendo da comunicação um espaço de relacionamento e diálogo. (COSTA, 2009:162)

Com base na breve colocação acima, bem como no objeto desta pesquisa, podemos tentar uma primeira aproximação dos cursos ofertados por meio de ambientes virtuais de aprendizagem à Educomunicação, ao imaginarmos que essa área dedica-se a analisar mais detidamente como os coordenadores dos programas de cursos ofertados a distância por meio do referido modelo podem pensar seus processos comunicacionais, para o alcance dos objetivos de aprendizagem previamente definidos.

Trata-se de verificar se há uma preocupação em se desenvolver um planejamento das mediações, por meio do uso das novas tecnologias a serem desenvolvidas pelo tutor *online* e como essas mediações estão sendo idealizadas.

2.3. Educomunicador, o Gestor da Comunicação

A identificação desse campo constatou ainda o surgimento de um novo profissional: o educamunicador. Com base no contexto educamunicativo, esse profissional surge como um facilitador cultural, responsável por mediar os pontos convergentes entre a Comunicação e a Educação. Ele tem o desafio de entender os meios de comunicação e as bases da educação voltadas ao pensamento crítico e à prática libertadora e emancipatória do aluno, de forma a planejar a gestão da comunicação de um determinado curso, considerando que a transmissão de uma mensagem movimenta o que Jacquinet (1998) chama de micro saberes de vários alunos, em que todos são sujeitos, ora emissores, ora receptores.

Por entender que também é sujeito nesse ambiente intersubjetivo de argumentações e negociações, esse profissional concorda com a nova relação educador-educando, em que, apesar de estar responsável pela gestão dos processos comunicacionais de forma que as multi-interações – mútuas ou reativas – ocorram entre todos os participantes, ambos aprendem e ensinam ao longo de todo processo de validação de saberes novos. Ele deve estar preparado ainda para ajudar seus educandos quanto ao entendimento das mídias, possibilitando aos mesmos que aprendam um pouco sobre os aspectos das próprias mídias.

Este é o profissional que vai aplicar o que Soares (1999) chama de intencionalidade educativa à utilização dos processos, recursos e tecnologias da informação, objetivando uma mediação participativa e democrática da comunicação. Essa prática passa ainda pela adoção das tecnologias visando à otimização das atividades educativas, tanto em termos de capacitar os próprios alunos ao uso das mesmas, como para se obter uma transmissão organizada, ativa e crítica das mensagens básicas pertinentes a um determinado curso.

Ao propormos o estudo da EAD a partir do olhar da Educomunicação, buscamos exatamente conhecer como o tutor a distância, educador responsável pela gestão da comunicação nessa sala de aula virtual, trabalha a comunicação voltada à educação por meio do uso das novas tecnologias que estão sendo utilizadas pela modalidade de educação a distância, de forma que os alunos desses cursos superem as limitações emocionais impostas pela distância física e temporal e consigam estabelecer o diálogo para o desenvolvimento do pensamento crítico. Queremos entender, principalmente, se esse tutor *online* pode ser chamado de educador.

Finalmente, lembramos que se trata de um contexto em transformação e à medida que vão surgindo novas mídias e possibilidades de integração e convergência, são identificadas novas competências a serem desenvolvidas por esses educadores, principalmente aqueles que lidam com várias ferramentas virtuais simultaneamente. Aparici e Osuna (2008) defendem que um educador de ambientes virtuais de aprendizagem, constituídos por diversas tecnologias de comunicação, deve desenvolver habilidades específicas, para que atinja os objetivos educativos por meio da transmissão de conteúdos através desse ambiente multimídia, sendo que aqui listamos algumas das que consideramos as mais importantes para o contexto da nossa pesquisa: analisar o modelo pedagógico e comunicativo de entornos virtuais; descobrir a arquitetura da informação e das possibilidades de participação de todos; localizar a origem da informação e o desenvolvimento da mesma em função das várias interpretações que possa sofrer; compreender e analisar o sentido da participação na web e na telefonia móvel; interpretar e dar significado à informação multimidiática integrada por texto escrito, imagens e sons; analisar as formas narrativas permitidas pelas tecnologias digitais; compreender as implicações da convergência de tecnologias e linguagens; identificar os interesses e intenções implícitas de quem planejou a informação.

2.4. NCE – Núcleo de Comunicação e Educação (USP)

Sobre o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo, ao longo de mais de dez anos, sua equipe de pesquisadores tem planejado e coordenado a implantação de diversos projetos sob a abordagem educacional, o que tem gerado rico material sobre esse campo, por meio da realização de pesquisas de mestrado e doutorado junto à Escola de Comunicações e Artes de São Paulo. Algumas importantes parcerias com órgãos governamentais têm se concretizado, como com o Ministério de Meio Ambiente e o MEC-SEED, bem como com órgãos do terceiro setor, como Fundhas e Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação, que têm sinalizado outras áreas passíveis da adoção de procedimentos educacionais que se fortalecem a cada ano.

A diversidade dos projetos – já implantados ou em andamento - atualmente coordenados pelo NCE mostra a abrangência cada vez maior que o campo tem adquirido, inclusive junto à modalidade de educação a distância, uma vez que duas das áreas de intervenção da educação são exatamente a de mediação tecnológica na educação e a gestão da comunicação, as quais visam conhecer os processos comunicacionais e refletir sobre a presença e os vários usos das novas mídias na educação. Há uma busca constante em se conhecer melhor o uso dessas novas tecnologias de maneira a influenciar na construção de uma cultura educacional diferente, mais interativa e dialógica.

Dentre esses projetos, é importante destacarmos o primeiro curso de aperfeiçoamento *online* oferecido pela Universidade de São Paulo, que foi realizado entre junho e dezembro de 2002, ao longo de sete meses de muita dedicação junto a um grupo de 1.024 escolas da rede pública de educação do estado de São Paulo. O mesmo contou com a participação de mais de 2.250 educadores vinculados a esse sistema que ali estavam como alunos, para atenderem ao curso de “Linguagem audiovisual na escola – uma ação educacional”, também denominado de Educom.TV.

À época, o curso apresentou um índice de evasão de apenas 11%, posto que houve um grande foco no estabelecimento do diálogo reflexivo entre professores-cursistas e os membros da equipe do NCE, formada por quatro doutores, 35 tutores *online* (todos alunos da pós-graduação da ECA e de outras IES, de mestrado e doutorado) e uma equipe operacional de 8 pessoas. Para tanto, houve a disponibilização de 35 salas de aula no ambiente virtual de

aprendizagem ligado ao site do projeto (<http://www.educomtv.see.inf.br>), por meio do qual esses participantes interagiam por cerca de oito horas semanais, em média.

O próprio NCE está responsável atualmente pela coordenação do Programa Mídias na Educação, de financiamento público federal. Trata-se de um programa de educação a distância, modular, que objetiva a formação continuada de professores da educação básica para a utilização pedagógica das diferentes tecnologias de aprendizagem – TV e vídeo, internet, rádio e impresso. Este programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores. O modelo utilizado nesse programa é o *e-learning*, por meio do uso de um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido junto à plataforma *eproinfo*, do MEC.

Além dos projetos mencionados, já foram desenvolvidas várias dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, sendo que alguns deles destacam indicadores do que a equipe de pesquisadores do NCE chama de procedimentos educacionais, ou seja, ações adotadas ao longo de processos comunicacionais ligados a eventos educacionais, que contribuam para o estabelecimento do diálogo reflexivo sobre os temas em estudo e do protagonismo entre todos os participantes.

Especificamente para esta pesquisa, trabalharemos com os dois principais indicadores destacados na pesquisa de Consani (2007) anteriormente mencionada, como também faremos uso de alguns novos indicadores identificados ao longo do processo de aproximação da teoria da educação adulta e dos fundamentos conceituais da EAD, de forma a conseguir estabelecer uma correlação entre esses contextos e a Educomunicação.

2.5. Teoria Crítica, Diálogo e Ação Comunicativa na Educomunicação

Como mencionamos anteriormente, a preocupação com o efeito que as tecnologias de comunicação exercem sobre a humanidade não é recente, sendo que o surgimento das tecnologias digitais e a possibilidade de integração das mesmas no ambiente multimídia da internet influenciaram para que essa preocupação se intensificasse, principalmente no que se refere às práticas adotadas nos modelos de educação a distância que fazem uso das mesmas para a concretização da aprendizagem.

O ser humano passa constantemente por processos de aprendizagem não apenas quanto ao funcionamento de cada nova tecnologia, mas principalmente quanto ao seu uso em si e quanto aos efeitos que causa junto à sociedade como um todo. Por volta de 1439, por exemplo, Johannes Gutenberg desenvolveu uma nova tecnologia para a impressão de livros e periódicos, que viabilizou a publicação mais rápida de várias cópias de um mesmo material e permitiu consequentemente que mais pessoas tivessem acesso a vários conteúdos num espaço menor de tempo. Ao observarmos como essa invenção impactou os eventos históricos subsequentes ao seu surgimento, a partir da agilidade da divulgação das informações, constatamos que a invenção da mesma influenciou diretamente na propagação do conceito da aprendizagem de massa e no surgimento de uma economia edificada no conhecimento, dentre vários outros efeitos.

O surgimento das mídias digitais trouxe os computadores pessoais interconectados e uma nova estrutura de comunicação por meio de redes informatizadas, e a comunicação através desses meios digitais se faz por novos parâmetros, posto que não se trata mais de uma comunicação de massa, mas de se trabalhar uma comunicação mais individualizada, com disseminação de escolhas e hábitos mais segmentados (COSTA, 2005).

Daí a importância de se conhecer e entender as intenções e práticas comunicacionais desenvolvidas por meio de tais recursos tecnológicos, principalmente quando se almeja que o resultado educacional obtido seja fruto de um diálogo reflexivo entre os participantes de um determinado curso a distância.

Uma questão que se tem colocado nos últimos tempos: a humanidade vive a era da informação ou a era da comunicação? Muito se fala sobre a necessidade de se comunicar e de se manter informado, mas o que observamos em vários dos casos são aspectos de incomunicação - a não concretização da comunicação -, lembrando que comunicar é coabitar, é dialogar. Comunicar não é simplesmente enviar a informação de um emissor a um receptor enquanto mero repositório de conteúdos, sem reflexão alguma sobre o mesmo. Frente às questões sobre os fatores mediadores dos processos comunicacionais, como cultura e as várias identidades assumidas por cada sujeito, destaca-se a questão do outro.

Há a necessidade de se "coabitar com esse outro, o igual a mim, em minha vida privada, pública, na sociedade, no Estado-nação, no mundo" (WOLTON, 2006:219). Ou seja, ao falarmos em uma sala de aula interativa, onde todos estão focados na produção de um discurso unificado, devemos pensar como se dão os processos comunicacionais nesse ambiente, como se dão as trocas de significações dos significados entre seus sujeitos, de

forma que uma comunicação verdadeira ocorra. Comunicação se constrói com a coabitação, ou seja, comunicar não é ignorar as diferentes identidades, mas é fazer *com*, posto que o homem é um ser de relações, as quais são difíceis na maior parte do tempo.

O conceito da Educomunicação surgiu na Iberoamérica exatamente a partir da necessidade que os especialistas das áreas de comunicação e educação dessa região já vislumbravam, de se refletir sobre as práticas educativas junto a uma sociedade exposta a conteúdos diversos, disseminados por meio de vários canais de comunicação de massa. De fato, quando do encontro deles organizado pela UNESCO no final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, uma das grandes preocupações era que esses espaços de aprendizagem refletissem práticas dialógicas como as propostas por Paulo Freire, para a formação de verdadeiros cidadãos reflexivos e críticos. E a reflexão quanto à gestão dos processos comunicacionais que se desenvolvem por meio do uso das novas tecnologias digitais junto a cursos diversos se faz ainda mais presente nos estudos e projetos desenvolvidos sob abordagem educomunicativa, na busca pela identificação de procedimentos comunicacionais e pedagógicos que tenham como resultado uma educação edificada a partir da reflexão crítica.

Em nossas buscas sobre as origens das idéias de Paulo Freire e outros possíveis fundamentos teóricos da Educomunicação, deparamo-nos com o fato de que este pensador sofreu grande influência da Teoria Crítica, principalmente de vários dos pensadores ligados à Escola de Frankfurt. Essa teoria foi trabalhada e refletida por vários autores ligados ao referido grupo ao longo do século XX e início deste século XXI, sendo que cada um de seus pensadores desenvolveu reflexões sobre o tema, algumas até divergentes entre si.

Em que pese não ser nosso objetivo aqui desenvolver uma análise detalhada e aprofundada dessa teoria e das idéias de seus principais pensadores, consideramos importante resgatar algumas informações sobre sua origem e sobre as principais idéias que influenciaram diretamente os participantes da referida instituição, para a continuidade deste estudo. E ao buscarmos tais origens, deparamo-nos inclusive com uma proposta mais recente da Teoria Crítica, de um dos representantes da Escola de Frankfurt ainda vivo nos dias atuais, Jürgen Habermas. Estamos falando da Teoria de Ação Comunicativa, sobre a qual também discorreremos brevemente, para então seguirmos nossas verificações quanto à proximidade entre a Educomunicação e a Educação a Distância.

2.5.1. Escola de Frankfurt, Karl Marx e Sigmund Freud

Sobre a Escola de Frankfurt, o jovem marxista ortodoxo Felix Weil organizou um evento para juntar estudiosos de diferentes linhas do marxismo, objetivando provocar um intenso debate sobre o tema, o *Erste Marxistische Arbeitswoche*, do qual participaram Georg Lukács, Karl Korsch, Karl August Wittfogel e Friedrich Pollock, entre outros pensadores da época. O evento foi muito bem sucedido e Felix Weil decidiu montar um instituto permanente, sendo que negociou junto ao Ministério de Educação da Alemanha que o mesmo fosse ligado a uma universidade. E em 1923, Carl Grünberg e esse grupo de pesquisadores alemães fundaram o Instituto de Pesquisa Social, junto à Universidade de Frankfurt, entidade essa que acabou conhecida como “Escola de Frankfurt”. Na verdade, esse termo passou a ser utilizado informalmente para identificar os pensadores ligados ao referido instituto, o qual se caracteriza por ter sido o primeiro grande centro de estudos alemão sobre as idéias de Karl Marx, filósofo também alemão.

Em 1930, a diretoria do instituto foi assumida por Max Horkheimer (filósofo, psicólogo social e sociólogo), que imprimiu uma forte marca na tradição filosófica do mesmo e foi quem trouxe vários teóricos conhecidos mundialmente por seus trabalhos junto à referida instituição, como Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Importante destacarmos que, apesar de estarem todos trabalhando sob uma mesma temática de um mesmo instituto de pesquisa, há uma ausência de sistematização de pensamento.

Dado que o grupo inicial se originou de linhas marxistas diferentes, ele teve como resultado reflexões nem sempre concordantes, relacionadas ou complementares entre os membros do próprio grupo. Cada um de seus participantes trouxe contribuições específicas sobre aspectos muitas vezes diferentes da sociedade, ou seja: Max Horkheimer focou a linha filosófica do grupo; Theodor Adorno refletiu sobre o conceito de indústria cultural; as novas formas de libertação da razão e emancipação do ser humano pela arte e prazer foram trabalhadas por Herbert Marcuse.

Quando Adolf Hitler assumiu o comando da Alemanha, os membros do instituto se refugiaram em Paris onde publicaram sua primeira obra em conjunto, denominada Estudos sobre Autoridade e Família, questionando a possibilidade de transformações sociais sob o comando das classes trabalhadoras. O início da Segunda Grande Guerra os obrigou a se mudarem para Nova Iorque (Escola de Frankfurt, 2011). Com o final da Segunda Grande Guerra Mundial, as reflexões sobre a temática se desenvolveram sob certa descrença quanto à

capacidade das classes trabalhadoras de realizarem mudanças sociais significativas e, em 1947, publicaram *Dialética do Esclarecimento*, onde o termo marxismo já aparecia com uma frequência muito menor.

À época, as premissas sobre as teorias da Psicanálise e o que Sigmund Freud denomina de “mal estar da civilização”, que faz uma leitura crítica da sociedade a partir de seu campo de estudo, começam a ganhar força, atraindo a atenção das reflexões de Herbert Marcuse e Erich Fromm.

Após o término da Segunda Grande Guerra Mundial, a sede do instituto retornou para a Alemanha, e teve no jovem Jürgen Habermas uma de suas grandes promessas. Ele iniciou seus estudos com uma abordagem mais instrumental, a partir das idéias de Marcuse e Adorno sobre a tradição hegeliana, para posteriormente se afastar dela e das propostas marxistas e direcionar suas reflexões para a ética comunicativa derivada das idéias de Immanuel Kant.

A “Escola de Frankfurt” vive hoje sua terceira geração de pensadores, os quais têm dado continuidade às pesquisas de Habermas e de Hegel, este último de forma parcial, posto que o declínio das práticas comunistas fez diminuir os estudos sobre as idéias marxistas. Diferentemente dos períodos anteriores, atualmente o instituto está sendo dirigido por mulheres e tem como principais representantes as pensadoras Agnes Heller, Seyla Benhabib e Nancy Fraser (Marxistas, 2011)¹³.

Em função da sua influência no contexto de estudos dos pensadores da Escola de Frankfurt, principalmente os da primeira geração, consideramos importante discorrer brevemente sobre as idéias de Karl Marx, filósofo alemão do século XIX. Ele sempre se mostrou um crítico radical da sociedade capitalista, e coordenou a publicação de alguns periódicos da sua época, como *Nova Gazeta Renana*, em Colônia, e a *Anais Franco-Alemães*, em Paris. Seus fortes conteúdos críticos fizeram com que fosse expulso de diversas cidades e países onde viveu, tendo finalmente fixado residência em Londres no início dos anos de 1850, onde viveu até 1883. Em 1848, publicou o “Manifesto Comunista”, em parceria com Friedrich Engels, sendo que sempre almejou escrever um livro mais elaborado, com a compilação de todas as suas idéias. Ele fez enorme uso da prensa para divulgar suas opiniões e críticas às práticas capitalistas da sociedade de sua época por meio de periódicos e cadernos, para depois compilar e lapidar suas idéias e publicá-las nos quatro livros de “O Capital” (1867). E três deles foram revisados e publicados apenas após a sua morte por Friedrich Engels.

¹³ Site Marxistas, na página sobre a Escola de Frankfurt: <http://www.marxists.org/subject/frankfurt-school/index.htm>

Apesar do Tomo I da referida obra ter sido publicada na Rússia em 1872, foi apenas em 1879 que suas idéias passaram a chamar maior atenção na Alemanha, por conta da análise feita por Adolph Wagner, estudioso alemão da área de economia política. Em função do teor tratado, sua obra acabou por influenciar fortemente tanto intelectual como politicamente os movimentos operários, ocorridos no final do século XIX.

Defendia a não separação entre o que chamava de pensamento e realidade, ou da teoria com a prática, e sua obra não é passível de ser entendida com profundidade sem considerarmos o contexto histórico da época em que foi escrita. Segundo Ianni (1982), essa crítica radical não se limita a uma teoria em si, mas em reflexões analíticas sobre uma totalidade complexa no plano real.

Ele apresentou a análise do contexto das relações entre capital, valor – de uso e de troca de mercadorias –, trabalho e geração de mais valia, buscando explicar as relações dos mesmos ao longo das práticas mercantis e trabalhistas, e sinalizou como elas norteavam as atividades sociais, econômicas e políticas da sociedade capitalista. Inconformado com o cenário desumano que a sociedade da época vivenciava, o objetivo desse filósofo foi fomentar e incentivar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre esse modelo de sociedade capitalista, que privilegiava poucos em detrimento de muitos (BOTTOMORE, 1988).

Segundo Marx, “...a mercadoria não é uma coisa (como aparece), mas trabalho social, tempo de trabalho. E que não é qualquer tempo de trabalho, mas tempo de trabalho não pago, portanto a mercadoria oculta o fato de que há exploração econômica.” (CHAUÍ, 2011:19)

Defende que as classes sociais se edificam a partir de relações sociais definidas pela divisão de trabalho dos homens para a fabricação de itens necessários à sua subsistência, e que elas não apenas implementam modelos de propriedade, como também reproduzem e legitimam essa forma de organização por meio das instituições sociais e políticas. E essas instituições se estruturariam a partir de sistemas específicos de idéias que ora refletem e ora vedam o significado real de suas relações, dependendo da vontade da classe dominante: “as classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais” (CHAUÍ, 2011:20)

Todo processo de construção da humanidade ocorre a partir das relações sociais entre os seres humanos e, pelo fato do trabalho ser uma prática básica do ser humano, esse trabalho apenas se concretiza socialmente. É nesta premissa básica que ele edifica sua crítica à sociedade, posto que a partir dessa concepção ele constata a alienação do trabalho como a alienação estruturante das demais alienações (BOTTOMORE, 1980).

Duas questões tratadas por Karl Marx, as quais são importantes para esta nossa pesquisa, referem-se aos termos ideologia e hegemonia. A ideologia quando analisada a partir da visão marxista pode ser entendida como um conjunto de idéias vigentes junto à sociedade, elaboradas e disseminadas por um dado grupo aparentemente em nome do interesse de todos. E quanto mais consolidada estiver uma ideologia, maior a hegemonia da classe social dominante para dominar. O termo hegemonia pode ser entendido como uma liderança ou como um tipo de dominação reconhecida e consentida, se analisada a partir das idéias de Marx por Gramsci, filósofo italiano da segunda metade do século XX.

Karl Marx denunciou que a “classe dominante”, composta pela minoria burguesa que detinha o poder econômico, social e político da sociedade da época, pregava uma “ideologia dominante”, voltada à alienação da consciência humana da classe operária. Dada a realidade da situação da classe operária, ele enfatizava que essa ideologia dominante poderia ser entendida como um conjunto de idéias aparentes e manipuladoras, as quais eram disseminadas por um grupo menor junto às demais esferas da sociedade como um mecanismo de dominação das classes menos favorecidas economicamente. E para que esta última pudesse sair da posição de dominada, ela deveria aprender a desenvolver uma visão crítica dessa sociedade movida pelo capital, deveria entender a dinâmica das relações de poder do capital que regem a sociedade, para poderem se libertar dessa situação.

Como dissemos, as transformações da sociedade em função das duas grandes guerras mundiais fez com que os interesses de estudo de alguns dos pesquisadores da “Escola de Frankfurt” se voltassem também para a análise do pensamento de Sigmund Freud, que buscavam uma aproximação entre as Teorias da Psicanálise e a Teoria Crítica da sociedade.

Freud focou a maior parte de seus estudos na busca do entendimento da condição humana, principalmente a partir do desenvolvimento de pesquisas ligadas à área clínica. Pouco se conhece sobre os primeiros anos de vida deste pensador. Nascido judeu, em 1856, ele viveu em Viena até 1938, quando teve que se mudar para a Inglaterra com a invasão dos nazistas à Áustria. Sua religião só lhe permitia que estudasse Direito ou Medicina, o que o fez optar pela segunda área. Com Martha Bernays, com quem se casou em 1887, ele teve três filhos com os quais costumava divertir-se nas férias de verão.

Em seus estudos, ele definiu o termo psicanálise como um método para investigar os processos inconscientes do cérebro. Porém, para os membros da Escola de Frankfurt o que lhes chamou a atenção foi o seu pensamento voltado ao social, posto que seu trabalho foi desenvolvido com base na análise do patológico do ser humano com o patológico do

comportamento da sociedade e da civilização. Para ele, o sujeito desenvolve defesas e estratégias diversas ao longo de sua vida, as quais se derivam da interação do que Freud denomina do “seu eu” com o mundo externo, “eu” este que segue na eterna busca da satisfação de seus desejos.

Em 1930, ele publicou *O Mal Estar da Civilização*, obra que discorre sobre o constante conflito entre as necessidades pulsantes do indivíduo e as restrições às quais o mesmo deve se submeter para viver na sociedade derivada da civilização. E foi a partir da descrição da estruturação do “Eu” desse ser humano, que constatou que a relação do mesmo com os objetos do mundo externo davam origem aos distúrbios patológicos do mesmo. O propósito do ser humano reside no princípio do prazer, que se edifica na busca pelo prazer e na fuga do sofrimento, movimento este que se desenvolve para a concretização e perpetuidade da felicidade. Porém, para Freud trata-se de um sentimento que jamais será satisfeito totalmente em função das dinâmicas do microcosmo e do macrocosmo contrárias a esse desejo.

Ele esclarece que esse sofrimento se origina nas relações do indivíduo com os outros seres humanos, bem como pelas forças poderosas e até destruidoras do mundo externo e pela própria decadência e dissolução do corpo humano. Logo esse sujeito se obriga a reduzir suas expectativas de satisfação de desejo, com o que o pensador chama de domesticação de seu princípio do prazer a um mero princípio da realidade. O indivíduo vive um eterno dilema existencial, oscilando entre o fato de não poder concretizar seu prazer, por mais que tente ao longo de toda sua vida.

Ao analisar esse contexto a partir das relações sociais que se estabelecem ao longo da história da civilização, Freud defendia que foram as primeiras regulações dos relacionamentos sociais que deram origem à civilização. Trata-se do que descreve como passagem do estado da natureza para o estado da sociedade, sendo que a civilização se concretiza a partir do surgimento do poder da comunidade que substitui o poder do indivíduo e se dá apenas com a restrição da felicidade, a qual só poderia se concretizar com o princípio do prazer.

Com as regras da comunidade para o estabelecimento das relações sociais há a restrição das liberdades individuais passíveis de serem gozadas antes do ser humano viver em sociedade, sendo que cada nova revolução que ocorra junto a essa civilização revela em seu seio a tentativa de sublimação desse anseio, o que resulta no próprio desenvolvimento cultural da humanidade civilizada.

A grande contribuição do seu pensamento social reside em sua reflexão sobre a vida do ser humano enquanto apenas mais um dos elos da cadeia, sem privilégios ou desculpas

quando confrontado com certas engrenagens e anseios que regem a vida microrrgânica ou vida em sociedade.

2.5.2. Diálogo em Paulo Freire

Freire (2002) já defendia que o homem enquanto ser de relações transforma a natureza com seu trabalho, sendo que desse processo resulta o seu mundo social. Esse mundo social e humano não ocorreria como o conhecemos se não fosse a comunicação a partir da qual se dá o conhecimento humano.

O mundo humano é sustentado por comunicações:

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através dos signos linguísticos. (FREIRE, 2002:66)

Comunicação esta que tem como objeto o mediatizador, que depende da coparticipação dos sujeitos no ato de refletir para que se concretize. Esse olhar sobre o processo comunicacional lança um pouco de luz, por exemplo, sobre os limites da educação bancária e a consequente comunicação reduzida ou ausente entre seus sujeitos. Há uma caracterização do interlocutor como objeto cristalizado, ao se supor uma mera transferência de conteúdo de um sujeito ao outro – do professor para o aluno -, sem a devida reflexão conjunta sobre o mesmo, sem que haja uma troca de argumentações até o esgotamento do dinamismo próprio desse objeto. Trata-se da ausência de reflexões coparticipativas sobre as significações dos significados.

Não há como pensar em sujeitos passivos num processo comunicacional verdadeiro, uma vez que a comunicação se faz em torno de um significado significante, ou seja, um “comunicar comunicando-se” (FREIRE, 2002:67). O objeto emitido por um dos sujeitos precisa ser percebido a partir de um quadro comum de signos ao outro sujeito, de forma que haja a compreensão entre esses sujeitos e a consequente comunicação verdadeira.

A defesa do estabelecimento de um diálogo problematizador em sala de aula passa exatamente por essa questão, ou seja, é preciso que o educador ajuste os signos de sua fala técnica à realidade de signos do educando, para que se possa desenvolver uma comunicação e intercomunicação entre esses sujeitos pensantes em torno do significado.

Daí Freire (2002:69) afirmar que “educação é comunicação, é diálogo”, já que a educação consiste na busca dessa significação dos significados a partir do encontro de sujeitos interlocutores. Para este autor, a ação comunicativa verdadeira passa necessariamente pelo

diálogo. Em sua pedagogia libertadora, ele discorre sobre a relação opressor e oprimido, defendendo a necessidade dos oprimidos libertarem-se dos opressores e de si próprios, do sentimento que carregam de inferiorização, que os fazem petrificar frente àqueles que os fizeram menos. A restauração da humanidade, contudo, não se daria pela opressão dos opressores, mas pela restauração da humanidade de todos, a qual passa necessariamente pela colaboração, num processo comunicacional de um sujeito com outro sujeito e não para o outro sujeito.

A libertação do oprimido não se resume a uma conscientização, mas trata-se de um sentimento maior de empoderamento do direito de praticar a libertação, sem tornar-se opressor. O oprimido tem que aderir à *práxis* libertadora: “... é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005:42).

Não se trata de tarefa simples, posto que as massas oprimidas encontram-se imersas exatamente nessa realidade opressora, em que o processo de desenvolvimento de uma inserção crítica passa necessariamente pela resistência desses opressores. Com base em sua premissa humanista e libertadora, a pedagogia do oprimido ocorre ao longo de dois momentos distintos:

o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se, na *práxis*, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005:46).

Trata-se, pois, de um trabalho de transformação da cultura, que visa exatamente à substituição de um cenário de dominação por um contexto libertador, com base no diálogo e reflexão crítica.

Como antecipamos, foram autores de grande influência marxista, como Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Wiesengrund-Adorno (1903-1969) e o filósofo contemporâneo alemão Jürgen Habermas (1929-) que influenciaram seus pensamento e reflexões ao longo do desenvolvimento de sua teoria sobre a pedagogia libertadora.

Posto que esta pesquisa trata do estudo do papel do tutor a distância como gestor dos processos comunicacionais de cursos ofertados na modalidade de educação a distância por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, propomos aprofundar um pouco mais o nosso olhar sobre a questão dos papéis dos sujeitos em sala de aula e sobre os processos comunicacionais e as mediações que se desenvolvem entre eles, visando verificar se essa nova

modalidade de educação a distância viabiliza a modificação cultural pregada por Freire (2005), ou se se trata do que poderíamos chamar de uma repaginação da educação bancária ou industrial, tão conhecida pelos educadores.

2.5.3. A Ação Comunicativa em Jürgen Habermas

A respeito da necessidade de olharmos mais detalhadamente para a educação a partir de seus processos comunicacionais, propomos aqui a análise do aspecto dialógico apresentado pela teoria da razão comunicativa, de Jürgen Habermas, destacando que seu foco de reflexão original não é a área de educação especificamente, mas o mundo social em si. Trata-se de uma teoria social voltada a analisar, sob um olhar crítico para a sociedade, aspectos ligados ao relacionamento e integração do conhecimento, dos interesses e das ideologias da mesma, a qual também perpassa a própria educação, modelando a aprendizagem. Ao longo de sua busca, ele objetiva explicar as razões do mundo social ser como é, embasado em uma visão mais holística dos relacionamentos que o ser humano estabelece com a sociedade com a qual realiza trocas diversas, e não numa visão estratégica, guiada pelas premissas da dominação e manipulação.

Jürgen Habermas (1929-) é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, sendo hoje o principal representante da segunda geração da Escola de Frankfurt. Como apresentado anteriormente, essa escola de filósofos e cientistas sociais foi precursora da análise do cruzamento das ideias de Marx e Freud, e embora existam algumas diferenças importantes entre os pensamentos desses nomes, há um tema comum que permeia as ideias de todos eles, qual seja, a crítica radical da sociedade industrial contemporânea.

Para os representantes da referida escola, o poder econômico passou a dominar o processo social, a partir da legitimidade viabilizada pela ciência e pela técnica, e que fez surgir no homem a perda da capacidade de analisar criticamente a sociedade atual. A razão do indivíduo, que consistia no que chamavam de ideal base da modernidade, já não está mais focada na edificação de sua felicidade. Ela se configura agora como um aspecto voltado mais ao fomento da dominação da natureza e dos demais seres humanos, e traz inserida em seu bojo o sacrifício e a renúncia à, então, busca da felicidade. A sociedade industrial específica surgiu a partir de uma racionalidade instrumental definida pela organização de meios adequados ao atingimento de fins específicos ou pela escolha de alternativas estratégicas para a obtenção de determinados resultados.

Habermas (2003) divide esse ponto de vista crítico com seus pares, mas se nega a se restringir aos aspectos negativos e pessimistas da referida abordagem. Para ele, a razão

comunicativa, que se caracterizaria por ser crítica, racional e livre, busca uma razão com possibilidade de reconciliação consigo mesma, visa superar o conceito de racionalidade instrumental, e salvar a razão do pessimismo e da confusão. Ele discorda da generalização feita pelos demais pensadores da Escola de Frankfurt em relação à razão, ao defender que o contexto histórico e as conseqüentes transformações ocorridas fizeram com que a humanidade se dedicasse a praticar uma razão insuficiente, reducionista e atrofiada. Para ele, o projeto iluminista, que pregava a libertação do homem de suas amarras, não se esgotou como postulado por alguns dos demais representantes da escola de Frankfurt. E argumenta que a ideia da emancipação do ser humano se originaria de duas premissas: de sua capacidade de dominar as forças da natureza a seu favor e de sua necessidade de se libertar de forças como crenças, dogmas e ideologias que lhes foram impostas por outros homens.

Seu entendimento é de que, ao invés de atingirmos um equilíbrio entre essas duas premissas, houve uma evolução desigual entre as mesmas, o que resultou num cenário em que a razão prática foi subjugada pela razão técnico-instrumental. Ou seja, se por um lado o homem conseguiu um grande controle tecnológico sobre a natureza, por outro, os indivíduos não conseguiram lidar com questões de convivência, ética e justiça social. Ele propõe, então, uma mudança de modelo de racionalidade que tenha na relação intersubjetiva estabelecida entre os indivíduos, quando das negociações sobre um tema, a base para essa racionalidade. Ou seja, propõe uma teoria mais abrangente, que trate do que ele denomina elementos prático-moral e estético-expressivo, além do elemento cognitivo-instrumental.

Essa Teoria Crítica tem como objetivo um maior entendimento da integração da teoria com a prática, tendo suas análises baseadas em resultados da união das realizações explicativas com os aspectos normativos da reflexão filosófica, e se vale da comunicação para entender e propor normas para as relações que se estabelecem na sociedade, voltadas ao estabelecimento de trocas sem dominação de uns sobre outros e de um entendimento mais abrangente da razão.

Habermas (2003) desenvolveu uma significativa produção literária focada em teorias sociais, ciências sociais e na história das ideias, a partir da qual se originaram duas doutrinas centrais voltadas a aprofundar o entendimento sobre a fonte e o processo de desenvolvimento do conhecimento, sendo elas o conhecimento constitutivo do interesse humano e a competência ou ação comunicativa.

Sobre a Teoria Crítica do Conhecimento do Interesse Humano, Habermas (2003) declara que o indivíduo edifica o conhecimento baseado em três áreas cognitivas genéricas

primárias que definem categorias desse conhecimento, quais sejam a técnica, a prática e a emancipatória. Cada uma dessas categorias abrange ambas as ciências interpretativa e crítica, e sendo assim, a teoria recebe o nome de conhecimento constitutivo porque são essas categorias que definem não apenas como a descoberta do conhecimento ocorrerá como também sinaliza como as necessidades desse conhecimento podem ser garantidas. Indica, dentre os diferentes aspectos da existência social, quais os domínios de conhecimento ou interesses cognitivos que estão sendo buscados.

Essa teoria de interesses cognitivos se edificou na crença de que nenhuma metodologia é abrangente o bastante para que possa ser aplicada a todas as formas de conhecimento humano, defendendo que o contexto social pode ser influenciado pelos significados originários das relações trabalho/ambiente, interação/linguagem e pessoa/poder. Nossas experiências diárias são organizadas por meio de significados que refletem exatamente os interesses do que chamamos aqui de conhecimento constitutivo, posto que são nossos interesses e nossas referências internas que organizam nossa percepção e conhecimento de realidade. Essa nossa cognição distinta nos guia por entre diferentes formas de conhecimento e saber, além de ser importante para a harmonia social, o controle da natureza e a capacidade de resposta de cada indivíduo a diferentes problemas do dia a dia. Logo, temos o Conhecimento do Trabalho. Para este cientista social, o trabalho reflete como uma pessoa vivencia suas experiências junto ao ambiente que habita, influenciando-o e controlando-o, fato que ele chama de ação instrumental. Nesse contexto, o conhecimento se concretiza a partir de pesquisas empíricas e é orientado por regras técnicas, cuja ação é tida como adequada ou não, dependendo das premissas de controle efetivo da realidade.

O segundo é o Conhecimento Prático, que ocorre a partir das interações sociais dos indivíduos, também conhecidas como ações comunicativas. Nesse caso, o conhecimento se origina no domínio prático, onde ocorrem interações humanas voltadas a uma ação comunicativa. E essa ação comunicativa só se concretiza mediante o cumprimento de normas de conduta estabelecidas por consenso entre os participantes do grupo, sendo que tais regras sociais são validadas apenas na intersubjetividade da compreensão mútua de intenções, apesar de poderem se referir ao que chama de proposições empíricas ou analíticas. Essa característica que o homem tem de se relacionar com seu semelhante só ocorre a partir da ação comunicativa, que implica a negociação de dois ou mais indivíduos, e se origina do diálogo, do encontro e da responsabilidade. Nesse contexto, a reflexão se edificaria a partir do significado e não sobre a causalidade.

Há ainda o Conhecimento Emancipatório, que se dá a partir da autorreflexão ou autoconhecimento, sendo que este domínio está ligado diretamente ao poder. Logo, a emancipação trata das forças ambientais, responsáveis por restringir o controle racional nosso sobre nossas vidas, e que estão além do controle humano. As percepções que se originam de processos reflexivos de autoconhecimento crítico são tidas como emancipatórias, posto que permitem a esse indivíduo reconhecer os fatores geradores de seus problemas. O conhecimento aqui se edifica por meio de uma reflexão autoemancipatória, fruto de uma consciência de transformação.

Resgatando a questão da ação comunicativa que nos interessa especificamente para esta pesquisa, segundo Boufleuer (2001), para esse teórico frankfurtiano, a razão comunicativa pretende alcançar uma razão com a possibilidade de reconciliação consigo mesma, almejando superar o conceito de racionalidade instrumental, para considerar o surgimento da racionalidade oriunda de contextos interativos. Essa ação comunicativa objetiva pesquisar a razão que se origina na prática comunicativa cotidiana em si, para reconstruir um conceito embutido de razão fundamentado na validade da fala.

A ação comunicativa pode se originar de dois tipos de interação ou ação social, quais sejam, a interação estratégica e a interação comunicativa, dependendo do tipo de saber nela incorporado e do uso da linguagem adotada. Ao pensarmos na ação social, temos que a mesma se baseia na manifestação de um saber comum ou de uma imposição de uns sobre outros. Para que se pense sobre o agir comunicativo, parte-se da premissa da necessidade de um acordo, de forma que os interlocutores dessa interação possam atingir um saber comum.

A reflexão sobre o agir comunicativo nasce de um vínculo que se estabelece entre os sujeitos em termos de reciprocidade, ou seja, para que os mesmos se comuniquem a respeito de um determinado objeto, é preciso que se estabeleça uma interação entre eles quanto a esse objeto, a qual pode vir mesclada de manifestações de apoio ou crítica. Ocorre um acordo nascido a partir de um contexto de cooperação.

Já no agir estratégico, os sujeitos participantes não se encaram enquanto possíveis companheiros de interação e atingimento de um acordo intersubjetivo, sendo que neste caso há a ação de um sujeito *sobre* o outro interlocutor, para obrigá-lo a aceitar uma determinada convicção como válida. A adoção de um tipo já elimina a possibilidade de adoção do outro tipo de agir.

O princípio da racionalidade surge exatamente a partir da possibilidade do homem interagir com os outros ou de agir sobre a natureza. O que observamos é que há uma estreita

ligação entre saber e racionalidade, mas o que determina a racionalidade de uma ação é a maneira *como* os interlocutores falam ou fazem algo, de uma forma mais ou menos racional. Ou seja, o sujeito é tido como racional quando adota atitudes intencionais, baseadas em um motivo bem fundamentado.

Numa abordagem mais otimista, a racionalidade comunicativa pressupõe uma ação social que fomente a interação entre sujeitos objetivando o atingimento de uma compreensão e o reconhecimento de convicções. Ela pressupõe uma intersubjetividade entre sujeitos que interagem entre si por meio de linguagens e ações, na busca pelo entendimento entre si, ou seja, falamos de agir comunicativo quando a linguagem é utilizada para motivar a convicção e buscar consenso. Já no agir estratégico, há a utilização da linguagem com fim de manipulação.

Habermas (2003) apresenta um modelo de ação comunicativa pelo qual as pessoas fazem uso da linguagem para se organizarem socialmente, fato que se dá a partir da interação entre os sujeitos que buscam o consenso e a extinção de toda coação externa ou interna.

Esses sujeitos se comunicam entre si a partir de atos de fala referentes a três mundos, são eles, o mundo subjetivo dos sentimentos e vivências, o mundo objetivo das coisas rotineiras do dia a dia e o mundo social das normas, sendo que, apesar de todos estarem presentes nessas interações sociais, eles não ocorrem na mesma intensidade. As pessoas coordenam suas ações no mundo objetivo, buscando o sucesso de suas ações conjuntas, e aqui há a busca pela validação da verdade das afirmações proferidas. Ao interagirem, o fazem com base em normas sociais prévias ou que se originam dessa interação, tendo algumas negociações feitas entre os próprios participantes para correção e/ou adaptação das regras. Além disso, a interação leva à revelação em pequena ou grande escala de experiências, intenções, emoções e necessidades, entre outras questões internas, e aqui ocorre a busca da veracidade dos sinceros sentimentos dos sujeitos participantes deste diálogo.

A base da ação comunicativa está na argumentação que objetiva o reconhecimento e validação dos princípios do grupo em interação, cujo discurso é tido como a situação linguística ideal. É a intersubjetividade desse discurso que fundamenta as pretensões de validade de opiniões e normas.

A teoria sobre a ação comunicativa defende que a interação busca o entendimento mútuo a partir do processo comunicacional, posto que a validade de proposições ou legitimidade de normas só ocorre mediante o acordo entre sujeitos que se dá por meio da

argumentação, ou seja, do discurso. Essa interação reflete a troca entre os sujeitos, os quais se comunicam livremente por meio desse discurso.

Ao analisar as bases da organização social e de como se dá o processo de conceituação das experiências, nota-se que a teoria crítica de Jürgen Habermas foca o melhor entendimento sobre como o indivíduo constrói e valida significados e conhecimento. Suas análises se valem das argumentações que o ser humano desenvolve durante seu discurso, sinalizando que este último ocorre concomitantemente com os processos racionais. Exatamente por apresentar tal proposta de abordagem, é que nos deparamos com o fato de vários educadores considerarem a hipótese de aplicação das premissas dessa teoria à área de educação.

Ao afirmar que todo indivíduo faz uso da linguagem para se comunicar, ele complementa que a validação da mesma se dá com base em quatro aspectos: os símbolos utilizados pelos indivíduos participantes de um grupo são comuns a todos, ou seja, todos têm perfeito entendimento sobre os termos utilizados e o conteúdo em discussão; o conteúdo que está sendo apresentado é necessariamente verdadeiro; o emissor demonstra sinceridade e transparência em relação ao seu receptor, sem agenda oculta e sem distorção da mensagem que se pretende enviar; o ser humano assume o papel de emissor com base em certas normas e direitos sociais previamente definidos entre todos participantes do grupo. E a distorção só é passível de ser identificada quando um desses quatro aspectos é desrespeitado.

Ao refletir sobre a teoria crítica a partir da ação social, Habermas (2003) aponta a possibilidade de analisarmos essa ação social sob um cenário de ação comunicativa e sob o cenário de ação estratégica. Logo, a fundamentação da ação comunicativa já pressupõe como resultado das argumentações o atingimento de um consenso validado por seus participantes, enquanto que na ação estratégica apenas um entendimento mútuo indireto é passível de ser identificado mediante indicadores específicos.

Na ação comunicativa o que se observa é a possibilidade da ocorrência de uma ação orientada para o atingimento do entendimento ou de uma ação consensual, posto que neste caso o consenso já é um pressuposto com pretensão de validade implícita por conta das condições comuns da situação, e podemos observar que o estabelecimento do discurso se edifica com uma atitude cooperativa, para o atingimento do consenso por meio de acordos e definição de normas validadas entre os indivíduos do grupo.

Já na ação estratégica, a mesma pode se configurar como uma ação estratégica aberta, declarada e sincera, mas ainda assim que tem seus objetivos traçados a partir de interesses

pessoais ou ligados a uma ação estratégica oculta, que pode levar a práticas manipulativas ou mesmo a uma comunicação sistematicamente distorcida.

O processo argumentativo busca analisar e debater tópicos problemáticos e questionadores a partir de uma racionalidade, sendo que o entendimento surge do discurso crítico ou da argumentação que se dá pela intersubjetividade. Ao longo do processo, observamos a predominância da razão voltada a refletir sobre a análise e sobre os argumentos individuais de cada um, para uma ponderação conjunta sobre os significados apresentados, na busca por um consenso.

Lembramos a diferença que esse teórico faz da fala rotineira, ao longo da qual o entendimento não se configura como um problema e o consenso ocorre sem dificuldade, e do discurso crítico, que demanda a revisão, o debate e a análise dos argumentos apresentados por todos os indivíduos do grupo, na busca pelo correto, verdadeiro. O objetivo almejado aqui é a sinceridade, sendo que podemos identificar que a comunicação apresenta dificuldades quando os resultados obtidos são divergentes. Ao falarmos em discurso crítico, dependendo das posturas adotadas pelos participantes, nem sempre conseguimos consenso e a ação comunicativa se perde.

Soares (1999:40) argumenta que conceitos como “ação comunicativa, apropriação e manejo de linguagens da comunicação, uso dos recursos da informação para produção cultural” são adequados para discorrermos sobre a abordagem educ comunicativa.

2.5.4. Breves Reflexões Sobre a Educomunicação a Partir das Aproximações Eventuais do Diálogo em Freire com a Ação Comunicativa em Habermas

Ao nos depararmos com as ideias desses dois filósofos durante nossas pesquisas sobre os fundamentos teóricos da Educomunicação e da própria EAD, entendemos a significância de cada uma delas para a fundamentação de nosso trabalho sobre as ações que o tutor a distância desenvolve ao longo do processo comunicacional junto às comunidades virtuais de aprendizagem de cursos a distância ofertados para alunos adultos.

Dada a complexidade das ideias de ambos os teóricos e o fato de que nossa pretensão neste trabalho não é especificamente o estudo da aproximação do trabalho de ambos, ficamos receosos de propor esse exercício. Contudo, exatamente por entendermos a importância da contribuição de ambos para a pesquisa, seguimos pesquisando e localizamos o trabalho desenvolvido por dois pesquisadores exatamente sobre a possível aproximação do trabalho

desses dois grandes teóricos, sendo que dedicamos este tópico a apresentar algumas das reflexões desses autores sobre a Teoria Crítica da Educação a partir de Jürgen Habermas e Paulo Freire. Estamos falando do estudo de Raymond Alan Morrow e Carlos Alberto Torres.

Raymond Alan Morrow é pesquisador da área de Teoria Crítica da Educação, tendo seus estudos iniciais sobre o tema fundamentados em Jürgen Habermas, da escola frankfurtiana, em Pierre Bourdieu e Michel Foucault, da escola francesa, e em Paulo Freire e sua teoria sobre a pedagogia crítica. Por volta do ano de 2000, ele trabalhou em um projeto de pesquisa colaborativa extensiva com Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, cujas preocupações conjuntas iniciais foram a teoria social e a educação comparativa na América do Norte e América Latina. O projeto de pesquisa resultou, em 2002, em um livro publicado conjuntamente pelos autores, *Reading Freire and Habermas – Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Na atualidade, Raymond Alan Morrow prossegue com suas pesquisas sobre tema, e atua como professor de Sociologia e Professor Adjunto de Estudos das Políticas Educacionais, da Universidade de Alberta, no Canadá.

Sobre Carlos Alberto Torres, argentino de nascimento, atendeu ao doutorado em Stanford, nos Estados Unidos, e ao pós-doutorado, na Universidade de Alberta, do Canadá, e dedicou grande parte de suas pesquisas ao estudo da obra de Paulo Freire. Atuou como professor convidado junto a universidades em 15 países, inclusive no Brasil e nos dias atuais ocupa o cargo de diretor do Centro de Estudos Latino-Americanos e leciona na Faculdade de Educação e Ciências da Informação, da Universidade da Califórnia, em Los Angeles.

Não pretendemos tampouco discorrer detalhadamente sobre todas as reflexões e aproximações desenvolvidas por eles, mas nos deteremos em destacar apenas dois dos aspectos convergentes que consideramos importantes serem mencionados neste nosso estudo.

Uma das primeiras questões que Morrow e Torres (2002) destacam é exatamente que tanto Paulo Freire quanto Jürgen Habermas sinalizam para o fato de que o ser humano não tem como natural a prática da reflexão crítica para o desenvolvimento de uma conscientização em relação à sociedade, parecendo até haver a necessidade de uma alfabetização voltada ao desenvolvimento dessa habilidade para uma maior compreensão da realidade social a partir da prática reflexiva, processo este ligado diretamente às competências comunicativas e à aprendizagem coletiva.

Há também uma necessidade de entendimento quanto às práticas dialógicas voltadas à construção do conhecimento, ação que passa pelo desenvolvimento da competência

comunicativa crítica, além de podermos vislumbrar uma interrelação entre aprendizagem reflexiva e a formação crítica do cidadão.

Sobre a necessidade de se reeducar o educador, Freire (2002) defende a mudança de postura desse agente, no sentido de que ele respeite seus alunos e considere as experiências que os mesmos já trazem em termos de saberes, objetivando o enriquecimento do ambiente de aprendizagem. Ele analisa a relação opressor – oprimido do educador com educando, analisando que ambos devem refletir conjuntamente sobre o conteúdo a partir também de seus saberes anteriores, num processo dialógico entre todos os participantes, de maneira a desenvolver o pensamento crítico e a conscientização.

Posto que Jürgen Habermas não aborda a educação diretamente, Morrow e Torres (2002) buscam em Young (1989) algumas indicações dessa aplicação. Este argumenta que o processo educacional tradicional é controlado pelo educador, cujo foco principal é a transmissão de um conteúdo curricular definido a partir dos interesses da sociedade, mas essa abordagem não prevê as práticas dialógicas nem reflexão crítica. Ele esclarece que uma abordagem de ensino e aprendizagem crítica consiste naquela cujo entendimento do conteúdo em estudo se origine das intensas trocas argumentativas entre os participantes da turma, com práticas cooperativas, voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico defendido por Habermas.

Ao pensarmos estas colocações aplicadas ao contexto da Educomunicação aqui em estudo, começamos a identificar possíveis caminhos, de forma que reflitamos sobre como a gestão da comunicação pelo professor nesse ambiente de educação pode ser pensada. Porém, como bem destacado por Freire (2002), não se trata simplesmente de pensar a gestão da comunicação, mas de pensá-la a partir da mudança de postura do próprio educador desse espaço para um papel facilitador responsável por fomentar a intersubjetividade nesses espaços.

Segundo Freire (2002), a iluminação do ser humano pode se dar por meio da educação, num processo em que todos os participantes – educador e educandos – sejam iluminadores e iluminados ao mesmo tempo. Trata-se principalmente de focar no processo comunicacional em si, na gestão da comunicação voltada à prática de trocas de ideias para o estabelecimento do diálogo reflexivo e consequente conscientização de todos os participantes.

Em que pese o fato de que ainda discorreremos sobre as teorias que fundamentam a EAD, gostaríamos de prosseguir um pouco mais com os exercícios de aproximações de ambos os autores aqui, sendo que quando tocamos na necessidade de uma mudança de

abordagem até pessoal e psicológica do educador ou professor, estamos falando também do tutor a distância.

Ou seja, importante termos em mente que, com base nesses autores e suas teorias, podemos começar a considerar a possibilidade de práticas educacionais na EAD a partir da formação de ambientes virtuais de aprendizagem que tenham um gestor da comunicação, nesse contexto também conhecido como tutor *online*. Esse agente estará responsável por mediar uma série de procedimentos comunicacionais previamente planejados, de forma a estimular as colaborações e diálogos reflexivos entre os alunos, para o desenvolvimento do pensamento crítico dos mesmos sobre o tema em estudo.

Feitas estas primeiras considerações sobre os fundamentos da Educomunicação, desenvolveremos nos próximos capítulos uma contextualização do cenário de EAD, abordando algumas teorias básicas sobre educação adulta e sobre a própria EAD, para depois analisarmos o papel do professor-tutor em si junto a esse contexto e algumas possíveis abordagens metodológicas propostas por autores da área.

CAPÍTULO 3 - Educação a Distância

3.1. Cenário Geral de EAD

A educação a distância consiste basicamente no processo educacional em que professores e alunos encontram-se separados no espaço e na maioria das vezes no tempo também, e exatamente por isso entendemos a EAD como sendo sempre vinculada a um ou mais meios de comunicação (MOORE & KEARSLEY, 2007). Definição bem simples, que traz por trás de si uma série de variáveis importantes que merecem atenção redobrada quando do seu planejamento e implementação, principalmente no que se refere às interrelações comunicação e educação.

Um dos primeiros aspectos que se destacam quando analisamos o desenvolvimento da modalidade de educação a distância ao longo dos séculos é sua forte ligação com os meios de comunicação, pois à medida que foram surgindo as novas tecnologias de comunicação, várias delas foram sendo adotadas por educadores, objetivando a oferta da educação, em seus diversos níveis de ensino, ao maior número de pessoas, especialmente aquelas que vivem em localidades distantes dos grandes centros.

Sobre o início das práticas de EAD, há quem defenda que a comunicação educativa remonta ao surgimento da escrita, permitindo que os cristãos passassem a difundir a palavra de Deus junto a seus discípulos sem estarem presentes fisicamente, por meio dos escritos dos escribas da época. Apesar de concordar em parte com essa colocação, Alves (1994) destaca que a modalidade de educação a distância teria se iniciado com a invenção da prensa, posto que a mesma propiciou o barateamento e a agilidade da reprodução dos livros, que antes eram escritos à mão e, conseqüentemente, inacessíveis às classes menos favorecidas.

Os primeiros registros de cursos a distância propriamente ditos datam dos séculos XVIII e XIX, sendo que um deles remonta ao ano de 1728, quando Calleb Philips publicou um anúncio de aulas por correspondência no *Gazette* de Boston, EUA. Houve ainda um caso, em 1833, na Suécia, quando se ofertou o primeiro curso de contabilidade a distância na região (ALVES, 1994), e outro na Grã-Bretanha, quando Isaac Pitman passou a oferecer um curso de taquigrafia também por correspondência, em 1840, além dos cursos preparatórios para concursos públicos ofertados pelo Skerry's College, em 1880. A melhoria do serviço dos correios e seu barateamento alavancaram de forma consistente a disseminação dessa modalidade de educação, tornando-a mais confiável e permitindo que os alunos pudessem se comunicar com seus professores de maneira mais ágil também.

Na primeira metade do século XX, existem alguns registros importantes, como por exemplo, o exército dos EUA que fez intenso uso de cursos por correspondência para treinar vários de seus soldados para a Segunda Guerra Mundial, experiência que deu origem a novas abordagens pedagógicas. Contudo, foi a partir dos anos de 1960 que essa modalidade começou a ganhar força e diversos cursos de educação secundária e superior ofertados por instituições surgiram em alguns países da Europa – Inglaterra e França -, proliferando-se para os demais continentes.

No Brasil não foi diferente, apesar de a experiência ter ocorrido anos mais tarde. Com o passar do tempo, as tecnologias mediadoras dos programas de educação a distância foram sendo substituídas. Fazendo uma retrospectiva mais geral, identificamos inicialmente a EAD por correspondência, formato este que praticamente se extinguiu em meados dos anos de 1990. Em função da dimensão continental do Brasil e de sua diversidade social, atualmente encontramos EAD por rádio, televisão aberta, televisão fechada/corporativa (vídeos pré-gravados), por CD ou DVD, e mais recentemente, por videoconferência via internet e via satélite. Importante esclarecer que ao mencionarmos EAD a partir de agora neste texto,

referimo-nos aos modelos de educação a distância que fazem uso das novas tecnologias digitais.

Dependendo das opções feitas pela instituição de ensino superior quanto às práticas pedagógicas e comunicacionais, do perfil do aluno adulto ao qual ela pretende se dirigir e do orçamento destinado à referida área, observamos que há vários modelos passíveis de serem ofertados, todos com vantagens e desvantagens, os quais fazem uso de uma ou mais das mídias acima listadas.

Há, por exemplo, os cursos ofertados no modelo autoinstrucional, que podem fazer uso de plataformas LMS e/ou CDs, para armazenamento do conteúdo do curso e disponibilização de jogos e atividades interativas, sendo que neste caso, há a interatividade do aluno apenas com o conteúdo, sem contato com outros colegas. Eventualmente, dependendo do modelo do curso, o mesmo pode oferecer uma tutoria reativa.

Há cursos no modelo de *e-learning* com interação entre todos os participantes – tutor *online* e alunos -, que ocorre a partir da disponibilização de um ambiente virtual de aprendizagem. Este pode ser implementado com o uso de uma plataforma LMS que disponibiliza ferramentas diversas, como fóruns e *chats*, ou mesmo videoconferência. Nestes casos, há ainda a possibilidade de se gravar as aulas presenciais e disponibilizá-las posteriormente no formato de VT, para que os alunos possam revê-la. Podemos ter modelos denominados como *hybrid learning* ou *blended learning* (TORI, 2008), que mesclam o uso de diversas ferramentas de comunicação e integram momentos presenciais com momentos a distância, objetivando enriquecer o curso com a oferta de dinâmicas diferenciadas.

Poderíamos citar inúmeros exemplos de modelos de EAD ao longo desse período no Brasil e no mundo, mas dado que o nosso objetivo é contextualizar o cenário atual de educação a distância, focaremos na apresentação de uma visão geral desse cenário.

O surgimento da Era da Informação trouxe uma enorme transformação na maneira como as pessoas se interrelacionam e se comunicam entre si, sendo que esse advento afetou diretamente a modalidade de educação a distância. A EAD continua sendo um processo educacional em que os educadores e educandos estão separados no espaço e, na maioria dos casos, no tempo também, mas essa relação tempo e espaço modificou-se. A disponibilidade de novas e avançadas tecnologias trouxe uma renovação quanto às possibilidades de processos comunicacionais que podem ser pensados e adotados para a concretização dos objetivos pedagógicos traçados para um curso.

Especificamente sobre a relação espaço–tempo, antigamente falávamos em educação presencial e a distância, pois o distanciamento físico entre o professor e os alunos era a base dessa definição. Quanto ao tempo, entendia-se que a relação poderia ser síncrona apenas no presencial, sendo que se fosse a distância, necessariamente ela seria assíncrona, ou seja, as interações entre os três pilares dos cursos eram feitas em momentos diferentes. Com a disseminação e barateamento dos custos de telefonia tornou-se possível o uso do telefone para agilizar o esclarecimento das dúvidas em tempo síncrono para alguns modelos mais recentes, por exemplo.

Com as mídias digitais, esta relação transformou-se consideravelmente, posto que as mesmas propiciam ações educacionais compostas de atividades ao vivo e/ou em momentos diferentes, locais e/ou remotas, presenciais e/ou a distância. Moore e Kearsley (2007) questionam se o termo “distância” ainda é aplicável neste novo contexto, posto que suas pesquisas destacam a importância maior da “sensação de presença percebida” pelos participantes quando comparada com a distância física em si. Os autores abordam a distância transacional, a qual consiste num espaço comunicacional e psicológico a ser percorrido pelos participantes do curso.

Instalou-se, pois, o desafio atual desses educadores de entenderem os tipos de interatividade propiciados por cada uma dessas distâncias, de maneira a pensarem mediações específicas para o estabelecimento da comunicação mais consistente do educando com o seu educador e demais colegas, bem como com o conteúdo da disciplina em si, de maneira a termos uma redução consistente dessa sensação de distância entre todos esses participantes, na busca por uma melhor aprendizagem. Trata-se de trabalhar o que Tori (2010) denomina de educação sem distância, dado que muitas das práticas comunicacionais adotadas atuam exatamente no sentido de minimizar e até eliminar a sensação de distância que o aluno sente em relação ao professor que o acompanha ao longo de uma disciplina.

Esse novo cenário apresenta o desafio de se revisar e redefinir as funções desse educador, que sai de seu papel de transmissor do conhecimento para assumir uma posição de mediador que trabalha as questões de aproximação emocional dos participantes entre si, utilizando-se da implantação de vários procedimentos comunicacionais que objetivam exatamente a aprendizagem de seus educandos.

Trata-se de um modelo de aprendizagem com intensa interatividade, por meio do qual o aluno pode se organizar a partir de suas características pessoais, permitindo que estude com mais autonomia ou debatendo mais com os demais colegas de curso para validação e

construção do conhecimento adquirido. A EAD permite uma flexibilidade que o modelo presencial não oferecia em termos de horários, locais de estudo, de professores e, dependendo da estrutura e organização do curso, até de interatividade. Além disso, dependendo do modelo e das ferramentas escolhidas, seus custos reduzidos de implantação, quando comparados aos custos da modalidade presencial, parecem tornar este modelo ainda mais atraente.

3.2. O Cenário de EAD no Brasil

O Brasil é um país de dimensões continentais, com uma extensão de cerca de 8,5 milhões de km² e cerca de 193 milhões de habitantes, distribuídos em 5 regiões, formadas por 26 estados e um distrito federal, sendo que muitas dessas áreas só são acessadas por meio de barco ou pequenos aviões, além de possuir uma enorme diversidade sociocultural. Assim sendo, viabilizar a educação em várias dessas localidades demanda planejamento, persistência e tecnologia, além da vontade política.

Discorrer sobre as práticas da EAD configura-se um grande desafio, posto que pensar na referida modalidade de educação no Brasil envolve não apenas disponibilidade de investimento nas ferramentas, metodologias pedagógicas, corpo docente, conteúdo, mas também infraestrutura tecnológica e logística, que pode depender de vontade política ou mesmo de investimento privado.

Porém, essas características não inibiram o aumento do número de cursos ofertados nessa modalidade, por todo país. Segundo dados obtidos a partir de pesquisas publicadas pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2009¹⁴ e 2010¹⁵, apesar da crise econômica internacional deflagrada no final de 2008, a busca por cursos a distância continuou em franco crescimento, sendo que atualmente a EAD já se consolidou no país, com 77% das IES já oferecendo essa modalidade. E como antecipamos no início deste texto, um dado importante refere-se exatamente à opinião dos próprios empregadores que recebem os alunos formados na modalidade a distância, os quais já entendem que não há diferenças de qualidade entre o ensino presencial e o ensino a distância (69%).

Na apuração sobre as instituições privadas e públicas, os resultados de pesquisas anteriores do MEC já sinalizavam para o crescimento da educação a distância junto às

¹⁴CensoEAD.BR: 2009, publicado pela ABED em 2009, com o levantamento de informações sobre EAD no Brasil referente ao ano de 2008.

¹⁵CensoEAD.BR: 2010, publicado pela ABED em 2010, com o levantamento de informações sobre EAD no Brasil referente ao ano de 2009.

instituições privadas sobre as públicas, sendo que, desde 2005, o número de alunos na rede privada já superava o número na rede pública, e 70% dos alunos dessa modalidade de educação estudavam em instituições privadas já em 2007. O CensoEAD.Br confirmou essa tendência ao apurar em sua amostra que 74,5% dos alunos eram de instituições privadas em 2008, para cursos em todos os níveis educacionais – do básico à pós-graduação.

A pesquisa de 2010, sobre o ano de 2009, confirmou o que já vinha ocorrendo também em 2008: os cursos de nível superior (graduação e pós-graduação) têm crescido mais que os de nível básico, até por questões legais. Isto parece ocorrer em função do fato de que o credenciamento para cursos de nível superior é emitido pelo Conselho Nacional de Educação para serem ofertados em todo país. Já os projetos a distância de educação básica, EJA e técnicos, dependem do credenciamento junto a cada conselho estadual da unidade da federação onde desejam atuar.

Em 2008, a amostra foi composta por cento e setenta e três instituições de ensino credenciadas pelo CNE, sendo que trinta e duas delas ofertavam cursos *lato sensu* e cento e quarenta e uma, cursos de graduação e *lato sensu*. Especificamente sobre os cursos de graduação, observou-se que, em 2008, havia 760.599 alunos matriculados junto a cento e nove instituições credenciadas pelo MEC, sendo que desses, 551.860 alunos estavam distribuídos entre quarenta e nove instituições particulares. Outros 67.600 alunos distribuíam-se entre quarenta e oito universidades federais, estaduais e institutos federais, além de 92.500 alunos cursando ensino pago em uma universidade estadual.

Foram oferecidos 1.752 cursos, sendo que 37% deles eram de pós-graduação e 34,6% de graduação, tecnologia ou complementação pedagógica. E os cursos que mais tinham alunos matriculados em 2007 eram Pedagogia/Educação (157.313) e Administração de Empresas (88.997). Essa ampla oferta de cursos na área de educação parece ser resultado da grande demanda por professores melhor qualificados no país. Sobre os cursos livres, temos que 80% dos alunos e 64% das instituições de ensino estão localizadas no estado de São Paulo.

A edição de 2010 traz um levantamento importante quanto à percepção de qualidade entre as modalidades de educação presencial e a distância, pois os dados obtidos revelam que 81% dos respondentes declararam que a conclusão é satisfatória em ambas as modalidades, 71% consideram que a experiência de aprendizagem do estudante é bem similar, 80% revelam que os resultados acadêmicos do estudante são praticamente iguais e em 92% dos casos a qualidade do docente também é avaliada como praticamente igual entre ambas. Percebe-se

que os mesmos vão ao encontro dos resultados de 355 pesquisas sobre EAD realizadas nos EUA, entre os anos 1980 e 1990, e publicadas por Thomas Russell, da Universidade do Estado da Carolina do Norte: não há diferenças significativas em termos de resultados entre as duas modalidades de educação (RUSSELL, 1999)!

Quanto às informações apuradas sobre a figura do tutor a distância aqui em análise, o CensoEAD 2010 confirma que este é realmente um tema que divide as opiniões entre os vários profissionais que atuam junto à EAD. A figura do educador recebe denominações diferentes – tutor, professor, professor conteudista, produtor de conteúdo, monitor -, dependendo do modelo de EAD adotado, do descritivo de suas funções e responsabilidades, bem como do perfil dos profissionais contratados para a realização de tais tarefas.

Como comentamos anteriormente, em seu documento “Referenciais de Qualidade de EAD”, o MEC (2007) destacou a importância da existência do que foi denominado “tutores a distância” e “tutores presenciais”, apresentando ali uma sugestão breve do que seria o descritivo das funções de cada um deles. Porém como não há uma nomenclatura oficial para cada cargo e função, o que parece ocorrer é que os termos ainda são definidos a partir do entendimento que a IES tem sobre o desenho do modelo adotado. Logo, conforme a definição de cada uma dessas instituições, o chamado tutor a distância em uma delas pode realizar atividades bem diferentes do que em outras instituições, por exemplo. E em outros casos, o que o MEC denomina de “tutor presencial” é chamado de “monitor” por algumas dessas entidades.

O texto explicativo da pesquisa sugere, por exemplo, que os produtores de conteúdo são os professores, mas não há como saber, pois há várias instituições que também consideram os designers instrucionais como produtores de conteúdo. Ou seja, esses dados sugerem uma indefinição e até confusão em relação à nomenclatura utilizada para a descrição desses cargos e respectivas funções. Os resultados indicam que 14% desses profissionais são considerados os produtores de conteúdo, que 30% são chamados professores e 52%, monitores e tutores, não havendo nenhuma diferenciação técnica das atividades desses últimos dois profissionais. Isso sem mencionar o fato de que há IES em que o tutor a distância também desenvolve materiais como professor conteudista.

Ao checarmos mais detidamente o questionário do CensoEAD.BR apresentado pela ABED aos respondentes, constatamos que essa diferenciação não está clara nem para esta entidade representativa, posto que eles mesmos colocam a questão como se ambos desempenhassem as mesmas tarefas, o que nem sempre parece ocorrer na prática.

Identificamos ainda algo mais preocupante em relação à sugestão do MEC de que os docentes que atuam como mediadores dos cursos a distância devem atender a uma formação em tecnologias voltadas à educação. Apesar de sugerir, não há uma definição clara sobre qual o número de horas/aula mínimo que tais cursos devem ter. Novamente a falta de uma regulamentação oficial clara e detalhada quanto à formação mínima em termos de conteúdo e de horas/aula que um educador que atue em EAD deve ter, como ocorre para os cursos presenciais, acaba resultando num entendimento extremamente amplo e até inconsistente quanto à referida questão.

Com isso, constatamos que da base de respondentes da pesquisa em 2010, composta por um total de cento e vinte e oito instituições, apenas noventa e seis desses responderam à pergunta sobre a obrigatoriedade do atendimento a um curso de formação em tecnologia aplicada à educação. E dessas noventa e seis IES, trinta e quatro delas não souberam precisar o número de horas/aula médio dedicado à mesma, do que podemos deduzir que ou não oferecem/exigem o curso ou não têm controle direto sobre tal formação.

Um dos resultados que mais nos surpreendeu foi o que se refere à carga horária total praticada para as formações desses educadores. Os resultados das sessenta e duas respondentes confirmaram que os critérios de formação variam muito de uma instituição para outra, sendo que enquanto uma exige apenas 3 horas/aula e outras quatro exigem 4 horas/aula de capacitação, duração que supomos que corresponda mais a uma ambientação sobre as ferramentas utilizadas pela IES do que a uma formação propriamente dita, há outras três que exigem uma formação de 120 horas/aula e quatro que exigem 180 horas/aula. No caso dos tutores *online* do Programa FGV *Online* aqui em estudo, seu modelo de formação foi revisto e atualmente sua coordenação demanda que o candidato a professor-tutor atenda a um curso de Docência *Online*, que discorre sobre Metodologia de Ensino em EAD e Metodologia de Pesquisa, e a um de Tutoria *Online*, num total de 90 horas/aula, ministradas ao longo de três meses com várias atividades *online*. Além disso, em sua primeira tutoria ele é acompanhado por um mentor, que consiste num professor tutor com mais experiência, de forma a orientá-lo durante as suas primeiras práticas junto a uma disciplina de 30 horas/aula, o que resulta num total de 120 horas/aula de formação.

Uma das questões sempre em discussão na EAD é o tema da evasão dos alunos, sendo que a consolidação da EAD no país parece ter se dado principalmente em função da estruturação e do fortalecimento do departamento de EAD dentro das instituições e do consequente crescimento da oferta de serviços voltados a reduzir as taxas de evasão. Essa

organização é que tem contribuído para a identificação das fragilidades dos modelos ofertados a partir da revisão e inovação constante de seus processos de oferta de cursos. Especificamente sobre a questão de evasão, atualmente 70% do suporte técnico aos estudantes é dado pelo departamento de EAD da IES, que em várias instituições também está responsável pelo desenvolvimento/treinamento de seu corpo docente (68%), pelo suporte técnico ao corpo docente (67%) e pelo design instrucional (67%), que são quatro aspectos básicos a serem consideradas na organização de um departamento de EAD. Os resultados confirmam que 90% das atividades da EAD são voltadas a serviços que reduzam esse índice de evasão.

Dentre os serviços propiciados pelas instituições objetivando uma maior qualidade dos cursos a distância, temos que 97% dos serviços de suporte acadêmico/tutoria, 95% das atividades de supervisão de provas e avaliação de estudantes e 83% da infraestrutura tecnológica são serviços disponibilizados pela própria instituição de ensino. É curioso observar que os serviços de suporte acadêmico e de tutoria já são considerados de maior importância para a redução do índice de evasão dos alunos, mas a análise dos resultados como um todo indica que apesar de saberem da importância da oferta de tutoria para a motivação do aluno junto ao curso, parece haver ainda a falta de parâmetros oficiais mais consistentes que norteiem a estruturação desse serviço. Ainda sobre as causas de evasão dos cursos, a edição de 2009 apontou que mais da metade dos alunos evadidos responderam que abandonaram o curso por falta de dinheiro (65,3%) e de tempo (54,7%), mas pelo menos 33% deles alegam que a falta de adaptação ao modelo do curso também contribui para a desistência. Fica aqui a reflexão se essa falta de adaptação não se deve também a uma ausência de tutoria ativa, posto que, como veremos quando do estudo do caso do Programa do FGV online, esses índices chegam cair para 10-12%.

Outro dado importante refere-se à mobilidade, sendo que há 42% dos alunos de EAD estudando fora do estado-sede das instituições de ensino. Há estados que ofertam menos cursos em EAD do que o número de alunos que demandam essa modalidade de educação. Esse é o caso da Minas Gerais, que tem cerca de 305.000 alunos dentre seus residentes estudando em cursos ofertados em EAD, ou 32% do total de alunos matriculados nos cursos do país, mas que oferece apenas cerca de 5% do total das matrículas do país (45.708 alunos). Já o estado de São Paulo apresenta uma demanda grande de alunos para os cursos de EAD (29%), mas é também o estado que mais tem alunos matriculados nessa modalidade (32%), seguido pelo Paraná (21%) e Rio Grande do Sul (11%).

Em relação ao perfil dos alunos que buscam esse tipo de curso, temos que 53,4% é do sexo feminino, 49% tem renda entre 1 e 3 salários mínimos, e a idade predominante é de mais de 30 anos (54%), onde a faixa etária predominante é de 30 a 34 anos (28% dos alunos). Vale enfatizar que este cenário aparece junto às instituições que têm o maior número de matrículas nessa modalidade (72%).

Outra pesquisa publicada em 2009 pela Associação Brasileira de Ex-Alunos de EAD (ABE-EAD), realizada com cerca de 15 mil alunos, aponta que o grande segredo do sucesso de um curso nessa modalidade é o apoio constante ao aluno, quer seja em termos de tutoria, quer seja em termos de suporte técnico junto ao ambiente *online*, sendo que a única das instituições de ensino superior a ter nota máxima foi a área de educação a distância da Fundação Getúlio Vargas, o programa FGV *Online*, que é ofertado no modelo *e-learning* com tutoria proativa.

O CensoEAD de 2009 apontou também que foi a educação superior que obteve uma adesão maior aos formatos pedagógicos (apoio tutorial) e ao uso das novas tecnologias na educação. Os resultados indicam que dentre as principais ferramentas utilizadas nos cursos ofertados nessa modalidade (*chats*, *messenger*/MSN/Yahoo/ICQ/Gmail, videoconferência, telefone, conferência por telefone, fórum de discussão, terminal remoto e acesso à intranet da instituição), há uma preferência pelas salas de bate-papo (*chats*) pelas instituições credenciadas (70%) e as que ministram cursos livres (80%).

Finalmente, vale mencionar que dentre os modelos adotados no Brasil, o CensoEAD.Br 2010 mapeou que 74% dessas instituições respondentes fazem uso do *e-learning* e que pressupõe a adoção de um LMS a partir do qual se estrutura um ambiente virtual de aprendizagem, que pode ser pensado e montado para integrar diversas ferramentas de comunicação voltadas às práticas educacionais. Este foi um dos dados que nos ajudou a decidir pelo programa FGV *Online* como estudo de caso, posto que a maior parte de seus cursos são ofertados por meio do modelo *e-learning*.

3.3. Legislação de EAD no Brasil

Em 20 de dezembro de 1996, o governo brasileiro publicou a Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estabelece em seu artigo 80 que, a partir de então, o poder público incentivaria “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, sendo que seu §2º

estabelecia a União como responsável por regulamentar as premissas de avaliação de aprendizagem e a respectiva certificação dos cursos. E que os sistemas de ensino deveriam definir as normas para produção, controle e avaliação desses programas.

Em 2003, houve a publicação do primeiro documento com os “Referenciais de Qualidade em EAD” servindo como modelo para as instituições que desejassem ofertar cursos nessa modalidade, sendo que uma revisão e atualização do mesmo foi publicada em agosto de 2007¹⁶. Trata-se de uma área que vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, principalmente em função do surgimento de novas tecnologias, cada vez mais interativas, que permitem pensar modelos de EAD que trabalham, por exemplo, com abordagens pedagógicas específicas, no sentido de reduzir a distância emocional entre docentes e alunos participantes de cursos nessa modalidade.

Em dezembro de 2005, foi publicado o Decreto 5.622 de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamentou exatamente o artigo 80 da Lei nº 9.394, estabelecendo, então, as diretrizes e bases da educação nacional a distância. De fato, em seu primeiro parágrafo, o referido decreto define 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.

É este decreto que estabelece como se dá a organização da EAD no país, sob quais modalidades e para quais níveis educacionais, de que forma deverá ser feito todo o planejamento desses cursos, bem como detalha a maneira que deveriam ser pensados os sistemas de avaliação de desempenho dos discentes desses cursos.

O decreto discorre ainda sobre como se dá o credenciamento das instituições e traça as regras para oferta de cursos e programas de EAD para educação básica, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial.

Especificamente sobre o credenciamento das instituições, esse decreto esclarece que o Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) - está responsável pelos níveis de graduação e pós-graduação, enquanto que os conselhos estaduais de educação dos 27 estados da Federação estão responsáveis pelos cursos nos níveis de educação básica, cursos técnicos e educação de jovens e adultos (EJA). É

¹⁶ O novo documento, totalmente revisado e atualizado, intitulado “Referenciais de Qualidade da Educação a Distância”, foi publicado pelo MEC em agosto de 2007, sendo que o conteúdo original está disponível para download gratuito no site do referido órgão governamental: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

aqui que se encontram as regras de colaboração e cooperação entre tais órgãos e as diferentes esferas administrativas, de maneira que possam realizar trocas de informações, ou estabelecer supervisões compartilhadas e unificar normas, além de padronizar procedimentos e articulação de agentes.

Esse instrumento destaca a adoção preponderante da avaliação presencial dos alunos em relação às realizadas à distância e estabelece os critérios de oferta do número de vagas na educação superior, os quais devem estar relacionados com a oferta de condições adequadas.

E em seu parágrafo único do artigo 7º, ele institui os “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” como o documento oficial que define as normas e regulação, supervisão e avaliação dos cursos ofertados nessa modalidade.

Esse decreto foi complementado pelo Decreto 5.773, de junho de 2006, que discorre sobre as funções do sistema federal de ensino, enquanto regulador, supervisor e avaliador de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação. E este, por sua vez, foi complementado pelas Portarias Normativas 1 e 2, respectivamente de 10 e 11 de janeiro de 2007, que apresentam os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Em 12 de dezembro de 2007, houve a publicação do Decreto 6.303, que alterou algumas das premissas definidas nos Decretos 5.622 (Dezembro/2005) e 5.773 (maio/2006), especialmente sobre os critérios de credenciamento de instituição de ensino superior para ofertarem cursos na modalidade de educação a distância, bem como de cursos de graduação e de graduação tecnológica ofertados nessa modalidade. Foram alteradas também algumas das premissas sobre os pólos de apoio presencial.

3.3.1. Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (MEC)

Em agosto de 2007, o MEC revisou e publicou um novo documento com os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” que possui um maior detalhamento dos princípios, diretrizes e critérios nos quais as instituições de ensino superior que desejam oferecer cursos na modalidade de educação a distância devem se basear. Apesar de não ser propriamente uma lei, decreto ou mesmo portaria, o referido documento tem força de lei e apresenta os critérios indispensáveis para a implementação de processos específicos de regulação, supervisão e avaliação de cursos ofertados nessa modalidade.

Esse documento tem ainda a função indutora junto a essas instituições, no sentido de fornecer parâmetros para a definição da abordagem técnico-metodológica e da organização

dos sistemas de seus cursos de EAD. Ou seja, ele apresenta as premissas básicas necessárias ao planejamento e implantação de cursos de EAD, objetivando garantir a qualidade e coibir a precarização da educação superior.

É com base nas premissas estabelecidas nesse documento que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos na modalidade de educação a distância são definidos, já que ele detalha questões ligadas aos aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura necessária à oferta de tais cursos. O decreto coloca como tópicos essenciais os seguintes temas:

- a. Concepção da Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem: trata das bases e critérios do planejamento do projeto pedagógico do curso que se vai oferecer.
- b. Sistemas de Comunicação: define as premissas mínimas de interação entre os participantes do curso que a instituição deve prever, tanto em termos pedagógicos como comunicacionais, em termos das mídias a serem utilizadas para o referido processo comunicacional.
- c. Material Didático: detalha os critérios para o desenvolvimento, produção e disponibilização do conteúdo teórico do curso.
- d. Avaliação de aprendizagem e institucional: orienta sobre os dois tipos de avaliações constantes demandadas pelo órgão, sendo que uma se refere ao próprio processo de aprendizagem e a outra se refere à constante avaliação do curso pelo aluno.
- e. Equipe Multidisciplinar: esclarece sobre todos os recursos humanos de que a IES deverá dispor, para que o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EAD se concretize sem problemas. É neste tópico que está indicada a obrigatoriedade da disponibilização de tutores presencial e a distância, bem como sinalizada a necessidade de uma formação específica em EAD.
- f. Infraestrutura de apoio: define para as instituições quais os cuidados que elas devem ter quanto à definição de seus modelos e quanto à infraestrutura mínima a ser adquirida e propiciada ao aluno que atende a um curso nessa modalidade, tanto em sua sede, como em seus pólos.
- g. Gestão Acadêmico-Administrativa: orienta sobre como tais instituições devem garantir aos alunos a oferta do mesmo apoio que os alunos da modalidade presencial possuem, como matrícula, serviços de secretaria e tesouraria, fácil acesso às notas e ao calendário do curso, etc. Especial atenção deve ser dada à logística do programa, como a produção e distribuição do material didático, por exemplo.

- h. Sustentabilidade Financeira: faz esclarecimentos sobre a apresentação da planilha financeira, que deve ser apresentada com o detalhamento das estimativas de custos do projeto, e cuja definição deverá ser feita com base no descritivo do projeto político-pedagógico apresentado e a previsão dos recursos financeiros.

3.3.2. O Tutor a Distância e o Tutor Presencial, com Base nos Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância

Em função da diversidade de modelos que podem ser planejados e adotados pelas IES, as mesmas devem analisar detidamente sobre todos os recursos humanos de que deverá dispor, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com um mínimo de qualidade. O MEC classifica como essenciais a qualificação constante de três categorias profissionais, quais sejam, os docentes – também chamados de professores-autores -, os tutores (presencial e a distância) e o corpo técnico-administrativo, composto pelo pessoal ligado ao suporte técnico e pelas áreas de secretaria do curso, principalmente.

A instituição deve ainda definir claramente as atribuições de seu corpo docente e tutores, de forma que não haja problemas de dupla ordem no ambiente do curso. Isto é, para que não haja orientações diferentes para uma mesma atividade, deve-se definir anteriormente quem destes atores educacionais está responsável pela definição da atividade, quem está responsável pela sua aplicação e quem corrigirá tais atividades, por exemplo.

O MEC define a obrigatoriedade de dois tutores, o presencial e o tutor a distância, novamente dependendo do modelo adotado pela instituição de ensino superior. Ou seja, se a IES adotar o modelo de disponibilização de pólos presenciais com a transmissão de aulas ao vivo ou gravadas, por internet ou satélite, para essas localidades, eles deverão oferecer o serviço de tutoria presencial.

Há uma série de exigências específicas para montagem desses pólos quando se trata de cursos de graduação, que consiste no reconhecimento de que essa unidade tem as condições mínimas de qualidade para ser utilizada como um pólo de educação. O credenciamento do MEC exige exatamente a presença desse profissional que estará responsável pelo atendimento presencial dos alunos e suas atribuições deverão estar definidas no plano pedagógico do curso, as quais se caracterizam principalmente por atuarem como apoio ao aluno quanto à realização de pesquisas em livros ou na internet, esclarecer dúvidas sobre o conteúdo e sobre o uso das tecnologias de comunicação adotadas no curso, além de participar dos encontros presenciais obrigatórios como aplicação de provas para avaliação de aprendizagem.

O documento prevê ainda existência de um tutor a distância ou *online* que esteja responsável por mediar toda comunicação junto aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, por meio da implementação de interações de ordem específicas, objetivando o que o MEC denomina de construção coletiva do conhecimento. Este educador deverá ser responsável também pelo esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo teórico apresentado e pelo acompanhamento dos processos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação se dará a partir do uso de fóruns *online* de discussões, e-mails, *chats* e telefone, entre outros, como definido pela instituição.

Pelo fato dos novos modelos de EAD demandarem a necessidade de novas habilidades e competências por parte desses educadores, o MEC define que tais tutores - presencial ou a distância - devem passar por uma formação específica para assumir tal posto que reflita o domínio do conteúdo teórico em estudo e o conhecimento detalhado das mídias adotadas pela instituição. Além disso, esse ator educacional deverá ter conhecimentos mínimos dos fundamentos teóricos da EAD e deverão ser orientados quanto às suas responsabilidades como tutores, a partir de uma formação específica nas práticas de tutoria.

3.3.3. Reflexões Sobre a Legislação Brasileira e o Tutor

A análise da legislação brasileira para EAD como um todo nos apresenta a complexidade do tema, sendo que a mesma parece estar longe de ser a mais adequada. Parece haver por parte do MEC uma preocupação muito maior com a qualidade das tecnologias e das instalações tanto da sede como dos pólos, do que com a qualidade da formação dos próprios tutores que fazem parte do processo. Na verdade, o documento sobre os referenciais de qualidade define alguns aspectos ligados à tutoria que segundo o MEC, refletiriam uma tutoria de qualidade, mas a falta da regulamentação básica da própria categoria parece fragilizar essa definição no que se refere à qualidade das práticas de tutoria.

Com base no que apuramos a partir da edição de 2010 do CensoEAD.BR da ABED, apesar da referida exigência de formação específica, constatamos que realmente falta uma normatização que regule os critérios mínimos para a mesma, em termos de conteúdo e de horas/aula principalmente. E apesar da exigência do MEC da presença desse agente educacional, falta também uma legislação trabalhista específica que norteie as práticas profissionais desse ator educacional específico, que defina detalhadamente os critérios de remuneração que lhe cabe, dependendo de suas responsabilidades, formação acadêmica, competências e habilidades mínimas, como ocorre para os profissionais de docência do modelo tradicional presencial.

Em nossas pesquisas sobre o tema, encontramos normas pontuais que definem os critérios de tutoria para um programa específico de educação a distância, como foi no caso do Mídias na Educação, planejado e implementado pelo MEC, ou normas que se referem à tutoria junto a cursos presenciais, muitas das quais são prestadas pelos próprios alunos.

Como comentado em nossa Introdução, o 16º Congresso Internacional de EAD, realizado na primeira semana de setembro de 2010, trouxe a questão para a mesa de debates intitulada “Formação (Capacitação) de Professores e Tutores”, sob a coordenação de Susane Garrido (Unisinos), na tarde do dia dois de setembro. Estava prevista a participação do secretário da SEED/MEC, Dr. Carlos Eduardo Bielschowsky, mas o mesmo precisou se retirar antes, sendo que a mesa contou também com as participações do Prof. Dr. José Manuel Moran e Santiago Castillo Arredondo (UNED/Espanha). O debate desta mesa versou principalmente sobre a legislação voltada às práticas desses tutores – a distância e presencial-, a qual está atualmente em fase de revisão e discussão para uma futura normatização pela Secretaria Especial de Educação a Distância, ligada ao MEC. Ficou claro que a normatização detalhada das atividades desse agente educacional gera muitas controvérsias, a começar exatamente pela definição da qualificação desses profissionais, que implica inclusive em questões de custos para as IES. E se lembrarmos que essa normatização pode gerar um incremento de custos ao próprio governo federal em função das bases da UAB, podemos antever grandes discussões antes da publicação de um marco legal que realmente contenha todas estas definições.

A análise da legislação para esta modalidade de educação nos faz constatar a complexidade que é planejar e implantar um curso a distância, com variáveis que vão de custos financeiros a definição dos processos comunicacional e pedagógico, entre outras. E nos faz perceber que os representantes do MEC e das IES, bem como a sociedade como um todo ainda têm um longo caminho a trilhar rumo à normatização de todas as variáveis do setor.

3.4. EAD e as Novas Tecnologias

Apesar da amplitude de abordagens quanto aos possíveis estudos de tecnologias voltadas ao uso na EAD, consideramos importante discorrer um pouco sobre a relação da evolução dos tipos de tecnologias de comunicação com a evolução das abordagens pedagógicas ao longo dos últimos anos e a gestão da comunicação demandada em cada um desses momentos.

Como primeira geração de tecnologias da EAD, temos o Modelo Industrial ou Fordista, cujo nome sugere que as abordagens comunicacionais e pedagógicas se baseavam num modelo similar ao modelo de economia de escala da divisão taylorista de trabalho. Ou seja, este modelo consistia mais numa comunicação um-todos, mais informativa do que comunicativa, e as ferramentas disponíveis não permitiam qualquer tipo de interação direta aluno-professor ou aluno-aluno, sendo que se tratava do uso de textos e livros impressos enviados aos alunos por correspondência na maioria dos casos.

Quanto aos conteúdos, esses eram trabalhados de maneira a apresentarem uma explanação do professor ausente ao aluno independente, mais próximo do que seria um guia de interação com o conteúdo. A base pedagógica desta fase tem suas origens nas noções de divisão de conceitos complexos em subpartes de mais fácil compreensão, bem como na observação e responsabilidade individual do aluno, tendo como um dos principais pontos fracos o fato da impossibilidade de interação e colaboração com os demais participantes do curso.

A segunda geração caracteriza-se pela adoção da teoria de aprendizagem cognitiva e do uso das novas tecnologias de massa, como rádio e televisão, sendo este modelo mais indicado para pessoas que viviam em localidades distantes dos grandes centros. Esse formato, na verdade, passa a permitir uma nova possibilidade de interação entre o aluno e o sistema de envio da instituição no que se refere à interação com os professores palestrantes da instituição ao assistirem seu vídeo ou mesmo ouvirem seu áudio, mas a colaboração e reflexão conjunta do saber em estudo ainda era inviável. O professor tinha ainda o papel de esclarecer as dúvidas e de avaliar o aluno por correspondência ou mesmo por telefone.

Mais recentemente, a terceira geração, contudo, já passa a oferecer melhores opções de interação síncrona e assíncrona, ao se utilizar de uma variedade de tecnologias de comunicações mais elaboradas de áudio, vídeo como a conferência mediada por computador, que permite a comunicação bidirecional. A possibilidade de intensificação da comunicação entre todos os participantes do curso permite que seus idealizadores se baseiem nas teorias de aprendizagem de abordagem construtivista, as quais preveem a criação e a recriação do conhecimento, quer seja por meio do estudo autônomo do aluno e a validação posterior com o tutor a distância, quer seja por meio de debates com seus pares no curso. Trata-se da comunicação também conhecida como todos-todos, na qual todos os participantes colaboram trocando ideias e experiências entre si ao longo do processo de desenvolvimento do pensamento crítico.

Vários autores, como Moore (2007), defendem que a quarta geração consiste na combinação de três grandes atributos da internet, quais sejam: a possibilidade de se mesclar uma quantidade enorme de informações a partir de um vasto conteúdo, a capacidade interativa da comunicação mediada por computador (CMC) e o poder de rápido processamento viabilizado pelos novos computadores e largura de bandas ofertados, o que permite a integração de várias mídias, como fórum, *chat*, vídeo e/ou áudio, em uma única plataforma como Blackboard, Moodle e WebCT, entre outras.

Moore e Kearsley (2007) sinalizam que já vivemos a quinta geração das tecnologias da EAD, esta tem um modelo de aprendizagem mais inteligente e flexível e que parece estar ligado ao surgimento da Web 3.0 e ao aumento da capacidade de banda. Esse novo cenário propiciará o desenvolvimento de novas ferramentas que integrem os atuais meios de comunicação distribuídos por várias plataformas disponíveis na internet, como Facebook, Moodle e Twitter, num único banco de dados.

A revisão de gerações de tecnologias de educação a distância nos permite, pois, entender as diversas possibilidades de integração dos vários tipos e modos de interação, com base no estudo das tecnologias disponíveis a cada geração. E, conseqüentemente, entender as abordagens comunicacionais e pedagógicas passíveis de serem adotadas em cada um desses momentos.

O tema novas tecnologias em EAD é um dos mais amplos, sendo que já há estudos de pesquisadores extremamente gabaritados que se dedicam a conhecer suas especificidades e as tendências de inovação, dentre outros. Dado o número de subtemas pertinentes e ao foco definido para esta pesquisa, nosso objetivo aqui é exclusivamente pontuar as tecnologias mais utilizadas pelas instituições de ensino superior que têm o tutor a distância como um dos principais pilares de seus programas em EAD.

Como pudemos observar durante nossa breve revisão das gerações de tecnologias da EAD, a escolha de uma ou mais ferramentas a serem utilizadas num curso a distância depende necessariamente do planejamento pedagógico comunicacional que se pretende adotar para um determinado curso, posto que cada um dos tipos de interatividade que se desenvolvem nesse ambiente demanda o uso de tecnologias, com variadas metodologias. Daí a necessidade de conhecermos as tecnologias mais utilizadas por esse tutor *online* e entender um pouco sobre como se dá a escolha das mesmas.

Quando da realização da pesquisa de campo, uma das perguntas apresentadas foi sobre a eficácia das ferramentas adotadas pela referida instituição para a intensificação das

interações entre os participantes e consequente implementação do diálogo. E na aplicação das entrevistas individuais com alguns desses alunos, houve a preocupação de se entender um pouco mais sobre a relação deles entre si a partir do uso dessas tecnologias.

Atualmente podemos encontrar uma variedade imensa de recursos tecnológicos digitais passíveis de serem utilizados na área educacional, sendo possível planejar, implementar e controlar eletronicamente cursos e atividades de aprendizagem em ambientes virtuais gratuitos (licença livre) e outros pagos por meio da adoção de uma plataforma ou Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS – *Learning Management System*). Os resultados do CensoEAD.br 2010 indicaram que os dois mais adotados são o Moodle (livre) e o Blackboard (pago), tendo ambos recebidos ótimas avaliações de seus usuários em termos de recursos, entretanto, o custo do Blackboard é um dos principais fatores que pesam no momento da tomada de decisão. Há outros, como o COL (Cursos *online*, do LARC - Laboratório de Arquitetura de Redes de Computadores / Depto. de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais da USP), TELEDUC (do Nid - Núcleo de Informática Aplicada à Educação / UNICAMP), o AE/Sakai do Projeto Tidia-AE (Aprendizagem Eletrônica / fruto de parceria de vários laboratórios e grupos de pesquisa do estado de São Paulo / Financiamento FAPESP) e AMADEUS (do CCTE – Ciências Cognitivas e Tecnologia Educacional / UFPE), dentre vários, que merecem ser analisados antes da tomada de decisão.

Como havíamos mencionado, a pesquisa CensoEAD.br identificou que as ferramentas mais utilizadas para o apoio tutorial ao aluno pelas IES que oferecem cursos a distância são *chats*, fóruns de discussão, messenger/MSN/Yahoo/ICQ/Gmail, videoconferência, telefone, conferência por telefone, terminal remoto e acesso à intranet da instituição, havendo aparentemente uma preferência pelas salas de bate-papo (*chats*) por parte das instituições credenciadas (70%) e pelas que ministram cursos livres (80%). Para efeito de nossa referência, pontuaremos apenas as mais utilizadas pelas instituições já credenciadas pelo MEC.

Figura 1 Esquema sobre as mídias de comunicação utilizadas na aprendizagem mediada por computador, desenvolvido a partir da relação da sua capacidade de interação com sua independência em termos de tempo e espaço (GARRISON, D.R.; ANDERSON, T., 2003:40)

Dentre as ferramentas utilizadas, gostaríamos de destacar duas delas que constam na grande maioria dos cursos, sendo uma síncrona e outra assíncrona. Trata-se das salas de bate-papo, que consiste numa sala virtual também destinada à troca de mensagens, de comunicação síncrona e dos fóruns de discussão, que permitem a organização dos debates do ambiente virtual por disciplina, por curso, por turma, por tema de discussões e que consiste numa ferramenta de comunicação assíncrona. Uma das grandes vantagens desta última ferramenta é que ela deixa o registro das interações, e dependendo da estrutura da disponibilização das mensagens e da abordagem pedagógica adotada, podemos acompanhar debates muito ricos.

O Moodle – licença gratuita – permite customizações bem interessantes e o ambiente do programa FGV *Online* faz um bom uso dessa característica: por exemplo, a disponibilização das mensagens se dá de forma sequencial, o que significa que todos os alunos debatem a partir de um mesmo link de mensagens, sobre um mesmo tópico. Essa disponibilização caracteriza-se por ser mais amigável e de fácil acesso e acompanhamento, sendo que independente do dia e da hora, o aluno tem acesso a todo o histórico do debate, podendo fazer contribuições sobre quaisquer comentários ali disponibilizados.

Sobre o Blackboard – licença paga – pode-se optar pelo tipo de estrutura de disponibilização das mensagens. Várias das IES que adotam essa plataforma acabam permitindo que o aluno crie discussões individuais diretamente com o tutor a distância sobre um tema que teoricamente deveria estar sendo debatido por todos os participantes conjuntamente. Se por um lado pode estimular o aluno a interagir com seu tutor *online* com mais frequência, essa abordagem pode enfraquecer o debate entre todos os participantes, visto

que cada ramo de mensagens acaba sendo acessado apenas pelo aluno que o criou e pelo tutor a distância da turma. A própria necessidade de se clicar em vários links individuais, para poder ler o que os demais colegas de turma disponibilizaram, acaba fazendo com os alunos fiquem focados nesse diálogo um-um ou aluno-tutor.

Há um crescente número de novos sistemas de gerenciamento de ambientes virtuais e vários deles têm sido aprimorados no sentido de facilitar cada vez mais a montagem customizada dos ambientes, bem como simplificar a navegação do participante pelo ambiente, na busca por uma maior amigabilidade. Vale destacar que não apenas a integração das práticas do tutor a distância com as tecnologias adotadas são essenciais para que o aluno consiga se familiarizar mais rapidamente com o ambiente da modalidade proposta, mas é importante verificarmos também a questão da navegação desse discente pelo próprio ambiente. Discorreremos um pouco mais sobre a relação desse aspecto com as atividades de tutoria quando abordarmos os fundamentos de EAD.

A definição das ferramentas a serem adotadas por uma instituição de ensino superior deve se fundamentar também na infraestrutura a ser disponibilizada como apoio técnico. Ou seja, a escolha do pacote de ferramentas implica pensar na infraestrutura tecnológica de apoio que suportará as mesmas, como o tipo do sinal de internet. Pode ser por transmissão via satélite ou por link terrestre, sendo que em qualquer um dos casos, por exemplo, é preciso pensar as ferramentas com base na largura da banda que será necessária, além de ter que se considerar a utilização simultânea dos alunos que acessarão o ambiente.

O desenho detalhado dessas especificações demanda atenção, sob risco dos alunos tentarem acessar a área de debate para uma reunião *online* síncrona e não conseguirem, exatamente porque a banda calculada pela área de informática não previa um número de acessos tão alto para um determinado horário do dia. Exatamente por ser um ponto de atenção que pode gerar grande mal estar aos alunos e consequente evasão dos cursos, é que o MEC definiu o descritivo detalhado de infraestrutura como um dos tópicos que reflete a qualidade do programa de educação a distância.

3.4.1. Web 1.0, Web 2.0 e Web 3.0

Sobre a evolução da própria Web e as consequências desse desenvolvimento, não pretendemos fazer um levantamento histórico detalhado, mas esclarecer basicamente o significado desses termos, de maneira a apresentar como as atividades da tutoria dos cursos a distância se insere nesse cenário. A própria adoção dos termos gera polêmica entre os estudiosos da área, porém não cabe a nós aqui discutir as bases dessa polêmica, mas apenas

explicar em linhas gerais a divisão em fases para que possamos entender melhor a evolução da web ao longo dos últimos anos.

Em termos de capacidades tecnológicas, quando da chegada da internet comercial no Brasil, por volta de 1994, esta tinha como foco a comunicação horizontal de todos para todos, como bem destacado por Passarelli (2007). Nesse primeiro momento, denominado por alguns de Web 1.0, o foco foi a implementação da mesma em larga escala e a respectiva intensa divulgação junto a todos os perfis possíveis de usuários, sendo que os ambientes que mais floresceram foram algumas comunidades virtuais de aprendizagem ou de relacionamento com ferramentas de interação simples, como os correios eletrônicos – muito utilizados para as listas de discussões -, as salas de bate-papo e os fóruns de discussões.

A evolução para a Web 2.0, também chamada de segunda geração de serviços da Web, deu-se em função do aumento da sua capacidade de transmissão de dados e é o modelo de web disponível hoje. Na verdade, este conceito surgiu em 2004, tendo sido criado pela empresa norteamericana *O'Reilly Media*, a partir das transformações e evoluções passadas pela web, a qual funciona hoje com características de plataforma, englobando inúmeras linguagens e motivações, o que resulta num ambiente propício para o desenvolvimento de intensas trocas entre os usuários dessas ferramentas, como sites de relacionamentos, ferramentas de comunicação e *wikis* voltados à construção conjunta de textos, dentre outros.

A cada dia temos notícias de novas opções de uso desses recursos sendo disponibilizados, o que faz com que o tema redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem estejam em grande evidência. Como exemplo, podemos citar o Twitter, Facebook, MySpace, Orkut, Delicious, YouTube, Google Pack (Reader, Docs, Search, entre outros), SlideShare, Flickr, Blogger e NING, dentre vários outros.

Ao analisarmos alguns deles sob o olhar da educação, identificamos a facilidade com que podemos montar um ambiente virtual de aprendizagem nos dias atuais, sendo que para esta pesquisadora algumas das plataformas mais simples e fáceis de se lidar são o NING e o Google Pack. Muito adotados, ambos tinham licença livre, e mais recentemente os coordenadores do NING passaram a cobrar taxas mínimas de uso, objetivando coibir o uso indevido. Além desses, já começam a despontar no Facebook as primeiras ofertas de cursos por meio do uso da referida plataforma, como é o caso da *London School of Business and Finance*, que, desde o segundo semestre de 2010, passou a oferecer módulos de seu curso *online* de MBA por meio das ferramentas do Facebook.

A chamada terceira onda da internet já foi anunciada por alguns estudiosos da área com o nome de Web 3.0, termo utilizado pela primeira vez por John Markoff, jornalista do *The New York Times*. Apesar das inovações desta nova fase ainda estarem em desenvolvimento, os estudiosos ligados esclarecem que seu objetivo será organizar todo o conhecimento já disponibilizado na web, agora de uma forma mais inteligente e eficaz, por meio de inovações nas estruturas dos sites e da eventual convergência e integração de várias tecnologias. Frente a esse novo cenário que se vislumbra, especialistas da área sinalizam que haverá um crescimento no surgimento de programas voltados ao gerenciamento de dados, que permitam tais organizações, sendo que o foco das inovações ligadas à Web 3.0 será principalmente as estruturas de programação dos sites. Esses pesquisadores têm trabalhado no sentido de oferecer o que denominam de uma maior sinergia entre as várias plataformas disponíveis a partir da convergência de diferentes tecnologias e uso simultâneo do acesso móvel com a internet, banda larga e a tecnologia de rede semântica.

O primeiro passo consiste na transformação da World Wide Web (WWW – rede mundial) para um enorme banco de dados global, ao que Norma Spivack denomina de *World Wide Database*, o que, por sua vez permitirá que programas voltados a realizarem uma análise qualitativa das informações disponíveis na rede, com base em uma verificação das possibilidades de relações entre as mesmas, para uma maior otimização do uso de todas essas informações. Logo, observamos que a web semântica é outra questão que tem tido grande destaque nessa fase, posto que o aumento da capacidade de processamento a partir desse aspecto permitirá que as pessoas consigam, por exemplo, agilizar suas buscas por meio de perguntas unificadas formadas por diferentes referenciais de conteúdo. Segundo John Markoff (2006), “... a partir de bilhões de documentos que formam a World Wide Web (rede mundial de computadores) e os links que os ligam, cientistas da computação e um crescente grupo de novas empresas estão encontrando novas formas de mineração de inteligência humana”.¹⁷

Também conhecida como Web Semântica ou Web Inteligente, a Web 3.0 caracteriza-se por ser uma evolução do cenário atual e promete provocar uma nova revolução em termos de fluxo de informação e interação, com uma organização que permitirá não apenas o seu entendimento pelos seres humanos, mas também pelas próprias máquinas. Ou seja, essa organização melhor e mais eficiente das informações facilitará o desenvolvimento de sistemas e até de robôs voltados à execução de pesquisas e realização de tarefas manuais, de forma mais rápida e inteligente, posto que esses dados serão agora compreensíveis também pelas

¹⁷ Artigo de John Markoff, publicado no jornal The New York Times, em 12/11/2006.

máquinas. E os pesquisadores desse tema falam em nova revolução por sua aplicabilidade inovadora e prática, viabilizando, por exemplo, a realização de pesquisas muito mais específicas e elaboradas num período bem mais curto de tempo e com respostas bem mais completas e precisas.

Especificamente sobre os processos comunicacionais mediados pelos tutores a distância, que se constituem como a base das abordagens pedagógicas da modalidade de educação oferecida a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem, destacamos que a definição dessas tecnologias deve se fundamentar na análise das comunicações e relacionamentos que desejamos estabelecer em cada etapa do curso a ser ministrado, a partir do detalhamento dos tipos de interação que se quer que se estabeleça com e entre todos esses agentes. Ou seja, dependendo das tecnologias escolhidas, poderão ser pensadas diversas atividades a serem desenvolvidas pelos e entre os alunos, algumas com maior interatividade com as tecnologias e conteúdos virtuais, outras com maior interação entre os demais participantes do curso por meio das tecnologias, mas sempre por meio do uso delas.

3.4.2. EAD, Interatividade e a Interação Mediada Por Computador

A Era do Conhecimento trouxe consigo questionamentos acerca de alguns conceitos, dentre eles os termos interação e interatividade. Ao buscarmos esclarecer e até diferenciar o significado dos mesmos em dicionários, localizamos que o termo *interaction* foi mencionado pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, em 1832, e em francês, em 1867. Por outro lado, o termo interatividade começou a ser utilizado pela área de artes plásticas por volta dos anos 1960/1970, para depois ser incorporado pelos críticos das mídias de massa e, posteriormente, pela informática.

No Dicionário Michaelis (2010), observamos grande similaridade e proximidade entre os mesmos, onde interação é definida como “... ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade...”¹⁸, ou como “... ação recíproca entre usuário e um equipamento (computador, televisor etc.)”¹⁹. Já o termo interatividade é entendido como a qualidade de interativo, que por sua vez significa “... sistema multimídia em que um usuário pode executar um comando e o programa responde, ou controlar ações e a forma como o programa funciona”²⁰.

¹⁸ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=interação>. Acesso em: 22 fev.2010.

¹⁹ Disponível em : <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=interação>. Acesso em: 22 fev.2010.

²⁰ Disponível em : <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=interativo> . Acesso : 22 jun. 2010.

Há autores que consideram que foi a partir do desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação que a interação se dissociou do ambiente físico, ampliando-se no espaço e viabilizando uma ação a distância, e as mídias digitais fizeram e continuam fazendo surgir novas formas de interação, tendo inúmeros atores interagindo de formas diversas por meio de diferentes mídias, com os objetivos mais variados.

O que observamos hoje é uma divisão de opiniões quanto ao uso conceitual de ambos os termos e há vários autores que os utilizam como sinônimos, como indicado no próprio Dicionário Michaelis, enquanto outros seguem pesquisando quanto às diferenças dos seus significados.

Para Belloni (2003), por exemplo, interatividade é uma “característica técnica que significa a possibilidade do usuário interagir com uma máquina”. E interação é a “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, o encontro de dois sujeitos que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação)” (2003:58-59).

Sobre a questão da interatividade das mídias digitais aplicadas ao ambiente educativo, trata-se de um dos principais termos utilizados no ambiente educacional nos dias atuais, já que sua própria definição propõe a modificação dos métodos de ensino do professor, de uma abordagem com comunicação “um-todos”, para o modelo “todos-todos”. Ao se falar em sala de aula interativa, Silva (2002) defende que a aprendizagem se concretiza por meio da interação que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação e da aprendizagem.

Wagner (1994, 1997) é um dos autores que também defendem a diferenciação entre tais termos, esclarecendo que a interação refere-se às trocas que ocorrem entre as pessoas e mesmo entre grupos, inseridos em um mesmo ambiente, onde se desenvolvem ao menos dois objetos e duas ações. Para ele, interação associa-se diretamente à troca entre pessoas, enquanto a interatividade relaciona-se com a tecnologia e os canais de comunicação, posto que ela trata das conexões estabelecidas em tempo real entre pessoas a partir do uso das novas tecnologias digitais.

Para efeito desta pesquisa, adotaremos a linha de autores que defendem que a segunda onda da educação *online* provocou a diferenciação entre esses dois termos:

interação refere-se a todo importante contato aluno-aluno e aluno-tutor a distância que se transformou no estado da arte da educação online; interatividade significa a inclusão de materiais que ajudam a criar a

aprendizagem ativa online, como o uso de multimídias nos cursos. (PRATT & PALLOFF, 2005:4).²¹

A aplicação desses recursos de interação e interatividade ao ensino e aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, várias delas ainda inexploradas, dado que elas permitem a comunicação interpessoal e a criação de formas eficazes da informação. A flexibilidade do hipertexto (blocos de informações ligados entre si) e da hipermídia (recursos de multimídia aliado a textos), que viabilizam o acesso randômico, são alguns dos benefícios da adoção de tais recursos. É possível também a realização de novas formas de leituras de temas em função das relações inéditas que tais recursos promovem.

Contudo, a adaptação do tutor a distância e dos alunos às novas dinâmicas possíveis, como propostas de leitura (seleção de informações relevantes), escrita (utilização dos recursos disponíveis e aprendizagem sobre a produção compartilhada), hipertextualidade (relacionar informações), além de aprender e ensinar e aprender a ensinar em ambientes altamente dinâmicos, são essenciais para garantir a eficácia e eficiência dos resultados do ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias de comunicação e informação.

Holmberg (1989), considerado como um dos grandes teóricos da EAD, afirma que o desenvolvimento das interações e de relacionamentos entre o tutor a distância e os alunos é o que confere prazer e motivação ao aluno. De fato, vários estudos sobre interação têm indicado que parece haver diferentes tipos de interação a partir das inúmeras trocas que se estabelecem entre diferentes atores, quer sejam humanos ou não.

Citamos com frequência a prática dos modelos de interação “um-um” – comunicação interpessoal – e “todos-todos” – comunicação grupal. Contudo, apesar de concordarem que não se trata de uma comunicação massiva (modelo “um-todos”), vários pesquisadores acabam baseando seus estudos sobre essa interação a partir das teorias de comunicação de massa. Parece haver ainda uma tendência a se pensar a interação como um mero processo de transmissão e a se analisar a cognição sob uma visão reducionista, como um processo de mera informação.

Acreditamos que comunicar é mais que transmitir e que aprender, não significa apenas transferir as informações para um mero repositório de dados. Daí buscarmos algumas respostas sobre como a interação entre as pessoas tem sido analisada em ambientes mediados

²¹ Tradução livre da autora para o trecho em inglês: “interaction referring to the all important student-to-student and student-to-instructor contact that has become the hallmark of online learning; interactivity menaing the inclusion of material that helps to create active learning online, such as the use of multimedia in courses”.

por computador, para entendermos o que ocorre entre os interagentes desse ambiente e como se desenvolve o relacionamento entre os participantes.

Ao nos propormos a estudar os processos comunicacionais que um tutor *online* implementa junto ao ambiente virtual de aprendizagem de um curso a distância, acabamos por nos aproximar de alguns estudos sobre comunicação interpessoal e comunicação grupal, também conhecida como teoria da Comunicação Interpessoal, que tem em Primo (2007), da Unisinos, um dos pesquisadores brasileiros sobre o tema. Ele destaca a existência de dois grupos de interação: mútua e reativa.

Há a propensão da grande maioria dos estudiosos em buscar uma abordagem teórica que destaque mais os aspectos tecnicistas das máquinas e suas linguagens, programas e redes, sendo que, mais do que as trocas homem – máquina que traduzem a interatividade, os estudos das interações nesses ambientes devem se desenvolver também a partir da comunicação entre pessoas que participam desses ambientes.

O autor fundamenta suas ideias em colocações das áreas da Sociologia, Psicologia, Antropologia e Biologia, a partir de outros autores como Georg Simmel, Herbert Blummer, Sheila McNamee, Keneth Gergen e Gregory Bateson e seus discípulos.

Primo (2007) concorda, pois, que a sociedade surge da ação recíproca entre diferentes pessoas e ao cooperarmos e colaborarmos entre nós, objetivando o alcance de algo comum, estamos nos socializando, estamos praticando uma forma de influência mútua que se origina da ação de uns sobre os outros. E o comportamento e os processos interpretativos dos atores de um determinado grupo são influenciados diretamente pelos tipos de interação desenvolvidos entre eles. Para o grupo de interacionistas sociais, que tem em Herbert Blummer um de seus grandes representantes, a interação social influencia diretamente o significado dos objetos, ou seja, é durante as interações com outras pessoas que cada ser humano cria seus significados como produtos sociais.

Sobre a questão da comunicação interpessoal, o autor se fundamenta em Gregory Bateson para destacar que a mesma deve ser entendida a partir da visão resultante do cruzamento dos olhares de duas ou mais pessoas que estejam interagindo sobre um determinado tema. A comunicação não deve ser entendida apenas como um modelo de ação e reação, mas como um relacionamento que se origina da interação que se estabelece entre os participantes desse ambiente, de uma relação da qual os sujeitos fazem parte. Primo (2007:83) complementa que “... toda comunicação implica um comprometimento, um compromisso, define um relacionamento (laços que conectam duas ou mais pessoas e eles existem entre as

peças envolvidas no relacionamento)”. Ele fundamenta ainda suas ideias também a partir do Construtivismo, que tem sua origem em Jean Piaget e Lev Vygotsky, autores que partem da premissa de que o homem não nasce inteligente, mas é estimulado externamente pelo meio em que habita e, ao responder a tais estímulos, o meio também atua sobre os mesmos, construindo e organizando o próprio conhecimento.

Especificamente sobre Piaget (1996), observamos que para ele o conhecimento é resultado das interações entre sujeito e objeto e à medida que o sujeito atua sobre o objeto e sofre a ação do mesmo, dá-se o desenvolvimento de sua capacidade de produzir o próprio conhecimento, processo esse que denominou a abordagem construtivista interacionista. Ele já defendia que todas as espécies atuam a partir de duas tendências fundamentais. A adaptação consiste na base do funcionamento intelectual e do funcionamento biológico, enquanto a organização consiste na habilidade de desenvolver sistemas integrados coerentes a partir de estruturas físicas e psicológicas. Ou seja, a adaptação é responsável pelas transformações nas estruturas cognitivas e se desenvolve a partir da assimilação e da acomodação. A assimilação se dá quando uma pessoa vivencia novas experiências a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio ambiente, e tenta integrá-las às estruturas cognitivas anteriores que já havia desenvolvido. Aqui vale esclarecer que essas novas referências não invalidam ou descontinuam as referências anteriores, mas se integram entre si.

Já a acomodação consiste em toda transformação sofrida pelos esquemas mentais de assimilação quando da comparação das referências externas novas com as referências internas anteriores não resultar nenhum dado aproximado. No caso de inexistência de uma estrutura cognitiva passada que possa integrar esse novo dado, nossa mente dá origem a um novo esquema mental ou modifica um esquema anterior. Após a criação desse novo esquema mental, a pessoa poderá retomar o processo de assimilação, posto que a referência interna agora já existe. Portanto, enquanto a assimilação refere-se a uma mudança quantitativa, dado que se trata de mais exemplos para as referências internas já existentes, a acomodação consiste numa mudança qualitativa, visto que está ligada ao processo de desenvolvimento de novas referências.

Para Piaget (1996), o meio propicia interação do homem com outros atores e provoca ajustes constantes e ativos, e não apenas registra novas impressões ou exemplos de esquemas anteriores. E defende o termo “acomodação de esquemas de assimilação”, uma vez que não há acomodação sem assimilação como não há assimilação sem acomodação.

Retomando Primo (2007), nas interações mútuas os relacionamentos entre as pessoas vão se construindo paralelamente às interações, e daí ela estar em constante transformação a partir das ações de um participante em relação aos demais. Já nas interações reativas, temos um cenário um pouco diferente, posto que aqui as reações dos participantes devem ocorrer com base em premissas previamente definidas.

Porém, ao contrário do que se poderia pensar, num ambiente virtual de aprendizagem essas interações podem ser complementares e não exclusivas, ou seja, há como que uma multi-interação. Logo, temos interações mútuas entre o tutor a distância e os alunos, bem como entre os próprios alunos, e temos interações reativas dos alunos e desse tutor *online* com o conteúdo do curso e com as ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem.

Freire (2002) já destacava a importância de se implantar uma educação embasada nas interações dos alunos, para o estabelecimento de um diálogo entre eles e o consequente desenvolvimento do pensamento crítico quanto ao tema em estudo.

Com o intuito de ilustrar melhor como o processo educacional pode variar em termos de espaço, Tori (2008) destaca que já são comuns dois ambientes distintos: o presencial ou virtual. O ambiente presencial corresponde àquele onde todas as atividades são realizadas no espaço físico real, como na aula presencial tradicional. Já o ambiente virtual apresenta atividades realizadas no ciberespaço, por meio da disponibilização de mensagens no fórum, da realização de *chats* via internet, ou mesmo de um simulador de realidade virtual (RV).

Tori (2009) faz uso do chamado “*Continuum de Milgram*”, para explicar que:

O desenvolvimento da tecnologia de realidade aumentada (RA) e suas variações, realidade misturada (RM) e virtualidade aumentada (VA), possibilita que se preencha o espectro que separa o real do virtual com atividades que sobrepõem ambos, em diferentes proporções, em um mesmo ambiente. (LITTO & FORMIGA, 2009:124).

Figura 2 Diagrama de Milgram (TORI, Romero, 2009, p. 125).

Segundo Tori e Kirner (2006), enquanto a *realidade aumentada* permite a integração de elementos virtuais ao ambiente real, como a interação de pessoas físicas com personagens em 3-D a partir de projeções holográficas, a virtualidade aumentada se revela por meio do uso do vídeo ao vivo de um indivíduo, transmitido do mundo físico em tempo real para o ambiente virtual de um jogo. Esses cenários revelam como se pode pensar a simulação do compartilhamento de elementos virtuais e reais num mesmo contexto.

Especificamente sobre a interatividade, Tori (2009) destaca que sua gradação pode variar de passiva até altamente interativa, sendo que o grau de interação entre os alunos varia com base nas tecnologias e ferramentas comunicacionais disponíveis, bem como em função de fatores sociais, conjunturais e psicológicos desses alunos.

Para ilustrarmos melhor esses cenários, fizemos uma pequena adaptação ao *Continuum de Milgram* proposto por Tori (2009), sugerindo algumas tecnologias passíveis de serem adotadas, dependendo das interações necessárias ao desenvolvimento de habilidades e competências que se deseja desenvolver num determinado curso, bem como da sensação de realidade e de virtualidade com que se deseja trabalhar.

Figura 3 Diagrama de Milgram, adaptado por Luci Ferraz de Mello (TORI, Romero, 2009, p. 125)

Nesta nova percepção do tempo aplicada ao contexto da EAD, falamos em interações síncronas (realizadas em tempo real) e assíncronas (realizadas em tempos diferentes). A realização de um *chat* seria um encontro síncrono e a disponibilização de mensagens de vários alunos em um mesmo fórum, em dias e horários diferentes uns dos outros, corresponde a encontros assíncronos.

Essas novas noções de tempo e espaço pedem para que as formas de interação e interatividade voltadas ao aprendizado sejam repensadas a partir das tecnologias escolhidas para um determinado curso, com o objetivo de otimizar a ocorrência da mesma por meio da mediação dos tutores a distância que estão responsáveis pela criação de um espaço de diálogo e participação.

As transformações quanto aos novos modelos comunicacionais da sociedade demandam que se busquem novas práticas para o que Soares (1999) chama de uma melhor e mais eficaz integração da comunicação no espaço educativo. Essas práticas consistem na adoção das tecnologias digitais, objetivando a otimização dos procedimentos educacionais, tanto para a capacitação dos alunos ao uso delas, como para obtenção de uma recepção melhor organizada, ativa e crítica das mensagens. Trata-se, pois, de inserir intencionalidade educativa à utilização dos processos, recursos e tecnologias da informação, exatamente na busca do que Soares (1999) chama de mediação participativa e democrática da comunicação.

Por outro lado, Passarelli (2007) reforça que, apesar da adoção de tecnologias que permitem todo esse tipo de interação, o fato das mesmas estarem disponíveis para uso não significa que realmente serão utilizadas. Ela destaca a necessidade de um educador que faça a

mediação desse processo, o que aqui estamos denominando como sendo um tutor a distância, que oriente os alunos quanto ao uso de tais ferramentas. Esta constatação nos sinaliza que apesar da possibilidade da alta interatividade propiciada pelas tecnologias, para que o estabelecimento do diálogo a partir de colaborações reflexivas entre os alunos se concretize, ainda é preciso uma figura humana que motive e facilite os processos comunicacionais voltados a essas metas educacionais.

Especificamente sobre a abordagem educomunicativa e o diálogo, o estudo das interrelações da Comunicação e Educação tem como um de seus objetivos identificar procedimentos que propiciem o surgimento de espaços para a construção do diálogo aberto e franco. Em suas reflexões sobre a aproximação da Educomunicação com os fundamentos de EAD, Soares (2002) resgata Palloff e Pratt (1999) para esclarecer que, dado que a definição das tecnologias a serem utilizadas é feita pela diretoria das IES a partir de uma série de critérios que envolve o custo de investimento, dentre eles, cabe a esse tutor *online* adaptar suas formas de comunicações às ferramentas para ele disponibilizadas. Ou seja, a otimização das interações nos ambientes virtuais de aprendizagem demanda que os tutores a distância responsáveis pelas mediações das comunicações nesses espaços, voltadas ao fomento das trocas argumentativas para a construção do diálogo, conheçam bem as capacidades comunicacionais das mídias ali disponibilizadas.

Esse educador *online* precisa conhecer a linguagem das tecnologias para poder trabalhar no planejamento de aulas, tendo por base o conteúdo - ou conteúdos, em casos de se trabalhar multidisciplinarmente, como se tem observado com frequência em ambientes educacionais dos três níveis de ensino formal (fundamental, médio e superior) - e a mídia ou conjunto de mídias com as quais se pretende trabalhar, no sentido de se atingir os resultados educacionais desejados.

Para que se possa otimizar os resultados desses processos comunicacionais, por exemplo, os tutores a distância devem conhecer detalhes dessas novas tecnologias a fim de trabalhar dinâmicas que propiciem o máximo de interação e interatividade que cada um desses recursos informacionais permita dentro da necessidade demandada pelo curso em questão. Esse docente tem diante de si o desafio de pensar como poderá transmitir o conteúdo, estimular o debate sobre ele e mensurar o conhecimento adquirido por seus educandos em um ambiente altamente comunicativo, sendo que ele parece ser o fomentador do diálogo nesses ambientes.

Sobre a questão das linguagens midiáticas, enquanto as mídias analógicas buscam uma abordagem mais sensibilizadora junto ao espectador, por meio da aproximação afetiva do mesmo às imagens, as mídias digitais tornam o relacionamento do usuário com a tecnologia parte integrante da comunicação, em termos de estímulos e dificuldades de ação comunicativa. E para que essas interfaces sejam menos áridas, busca-se uma imitação dos procedimentos cotidianos desses ditos “usuários”, com o uso de termos como *navegação* e *lixeira*. Essas mídias digitais apresentam uma possibilidade de interatividade técnica que demanda do indivíduo uma maior prontidão e muita concentração: “ludicidade na linguagem e nos programas, rapidez nas funções e o uso integrado dos sentidos na comunicação procuram superar as barreiras do embate homem/máquina próprio das novas tecnologias da comunicação” (COSTA, 2002:80).

Seus diversos *softwares* possibilitam, dentre outras atividades, flexibilidade e multiplicidade, ou seja, modelos diferentes de comunicação com base no número de participantes (ex.: uso de *chats* e e-mails). Neste cenário, as relações comunicacionais deixam de ser massivas e passam a ser individualizadas. Quando do surgimento das primeiras mídias digitais, focadas na interatividade homem-máquina, passamos a falar em uma “comunicação em rede que individualiza a relação entre computadores e seus usuários, cuja ação, de maneira geral, é mais ativa, multidirecional e interativa do que nas mídias convencionais...” (COSTA, 2002:82).

Porém, mesmo com todos os recursos trabalhados, observamos que a evolução das mídias digitais para opções que propiciem uma interação maior pessoa-pessoa e a rápida adoção das mesmas por seus usuários parecem sinalizar para as dificuldades que os seres humanos ainda enfrentam ao lidar com essa frieza tecnológica. De fato, isso só reforça nossa reflexão sobre a necessidade de se ter um educador nesse espaço que estabeleça e trabalhe para o fortalecimento dos laços dos alunos junto aos ambientes educativos.

A evolução dessas ferramentas, oferecendo agora várias formas de interação, fez surgir novas formas de sociabilidade e de estabelecimento de relações entre as pessoas que ocorrem com sincronicidade e simultaneidade diferenciadas, em função dos próprios tempos e meios de acessibilidade de cada um.

Especificamente sobre a linguagem das mídias digitais, observa-se que:

interfaces multissensoriais e de telepresença criam simulações que envolvem as pessoas de forma muito mais intensa do que qualquer mídia até hoje utilizada, promovendo experiências novas no campo do entretenimento e dos jogos eletrônicos, da educação e do treinamento. (COSTA, 2002:91)

Caso queiramos definir uma abordagem educomunicativa deste cenário, poderíamos dizer que tutor a distância, por meio de suas mediações voltadas ao desenvolvimento de determinadas interações mútuas nesses ambientes virtuais de aprendizagem, deve focar a implementação e administração de ecossistemas comunicacionais em ambientes educacionais, com ênfase no estabelecimento de relações dialógicas reflexivas e desenvolvimento do pensamento crítico entre seus participantes, por meio do uso de mídias digitais diversas.

Por estarmos discorrendo sobre as interações e possíveis fortalecimentos de vínculos entre os participantes desses ambientes virtuais de aprendizagem, julgamos pertinente esclarecer o termo comunidades virtuais de aprendizagem, que será utilizado em alguns momentos deste trabalho. Segundo Rheingold (1996:18), “... as comunidades virtuais são agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço.” Ou seja, elas consistem em locais de encontro entre as pessoas e em um meio para se atingir seus vários fins junto à rede.

Com base em pesquisas desenvolvidas sobre o tema, Passarelli (2007) destaca a identificação de cinco elementos essenciais para a consolidação dessas comunidades:

... a participação vincula-se à satisfação das necessidades individuais; conteúdos específicos precisam ser dominados pelo grupo; os participantes compartilham interesses e objetivos comuns; os protocolos sociais são fundamentais para instituir normas e leis próprias à interação no grupo e, finalmente, o modelo aberto da Internet constitui ferramenta ideal para ancorar e mediar a interação e o compartilhamento de conhecimento (PASSARELLI, 2007:10).

Com base nesses esclarecimentos e no que discorremos sobre interações, temos que a montagem de uma comunidade virtual de aprendizagem se dá a partir dos relacionamentos mais estreitos e dinâmicos que se estabelecem entre três atores: aluno, professor-tutor e conteúdo. Dessas relações podemos identificar seis tipos de interações, a saber: aluno-aluno; aluno-tutor a distância; aluno-conteúdo; tutor a distância – tutor a distância; tutor a distância - conteúdo; conteúdo- conteúdo.

Sobre a interação aluno-aluno, trata-se das trocas que se realizam entre os alunos participantes do curso a distância, objetivando o desenvolvimento de um relacionamento pessoal ou mesmo a troca de ideias, experiências e reflexões sobre o conteúdo teórico estudado ou mesmo sobre outras temáticas.

A interação aluno-tutor *online* trata das trocas entre esses dois atores, as quais podem se dar a partir da comunicação um–um (ex.: esclarecimentos de dúvidas), um-todos (ex.: orientações gerais sobre atividades) ou mesmo todos-todos (ex.: trocas reflexivas sobre um determinado tema).

Sobre o relacionamento tutor *online*-tutor *online*, trata-se das trocas que ocorrem entre os tutores a distância pares de uma mesma disciplina ou em um curso ofertado a uma mesma turma, quanto aos processos comunicacionais e à abordagem pedagógica adotadas.

Na relação conteúdo-tutor *online*, observamos como esse tutor a distância trabalha o conteúdo teórico do curso, tanto a partir das referências indicadas pelo professor-autor, como também com base em suas próprias referências internas sobre o tema.

Figura 4 Esquema ilustrativo sobre as interações passíveis de ocorrerem num ambiente virtual de aprendizagem (GARRISON, 2004:46)

Sobre a interação conteúdo-conteúdo, lembramos que as informações sobre um determinado tema têm se modificado muito rapidamente ao longo dos últimos anos, sendo que esse tipo de interação refere-se exatamente às trocas passíveis de ocorrer entre conteúdos

diferentes, opostos ou até complementares, e o resultado que a comparação dos mesmos tem, em termos de revisão e atualização da teoria.

Finalmente, sobre a interação conteúdo-aluno, esta se refere ao relacionamento que se desenvolve a partir das reflexões desse aluno sobre o conteúdo teórico apresentado.

Sabemos que um dos maiores focos no processo comunicacional e de aprendizagem se refere exatamente às interações realizadas a partir dos alunos, contudo, o desenvolvimento das novas tecnologias e uma análise mais aprofundada dos processos comunicacionais passíveis de serem implementados com o uso das novas tecnologias, tem demandado um olhar mais atento nas interações que se dão principalmente a partir das atividades do tutor a distância.

CAPÍTULO 4 – Teorias Emergentes em EAD

Antes de iniciarmos este capítulo propriamente dito, gostaríamos de esclarecer que o objetivo do desenvolvimento do mesmo é apresentar a seleção de algumas das principais teorias emergentes em EAD, no Brasil e no mundo, que têm sido discutidas por vários estudiosos do tema, a partir das quais a figura do tutor a distância emerge, se redefine e até, ousado neste momento dizer, se fortalece. Exatamente por entender que não poderíamos tratar da análise das práticas desse agente sem mencionar as teorias que sustentam suas práticas, foi que decidimos pela elaboração deste capítulo da forma como o fizemos.

Vale mencionar que acreditamos que a evolução das novas tecnologias para um contexto mais interativo não apenas indivíduo–máquina, mas especialmente entre as pessoas, propiciou um novo momento na história da Educação, fazendo com que as pessoas se mantivessem próximas pela educação ainda que estivessem distantes fisicamente, contexto este que fez surgir inclusive o termo já adotado por alguns estudiosos denominado “Educação Sem Distância”, como Tori (2010).

Como havíamos dito, a educação a distância já é praticada há algumas centenas de anos, mas foi principalmente desde meados dos anos 1960 que houve um crescimento no interesse em se entender mais sobre as abordagens pedagógicas e comunicacionais passíveis de serem utilizadas junto à mesma. O surgimento da Era da Informação com todas as novas

tecnologias digitais só fez com que a necessidade de se aprofundar mais o conhecimento sobre tais temas aumentasse.

Falamos aqui em abordagens comunicacionais e pedagógicas não apenas pelo fato deste estudo estar sendo realizado a partir da linha de pesquisa Educomunicação, mas por acreditarmos que essa interface Comunicação e Educação, que temos testemunhado nos cursos de educação a distância, demanda um olhar diferenciado sobre tais práticas exatamente porque o entendimento dessa interrelação não deve ser apenas da Comunicação nem tão pouco somente da Educação, sob risco de não captarmos o real potencial de transformação que esse contexto pode propiciar.

Como vimos relatando, podemos identificar diversos modelos de educação a distância que estão em prática no Brasil e no mundo, sendo que não haveria como pesquisarmos detalhadamente sobre todos sem perdermos o foco do objeto traçado para esta pesquisa. Portanto, optamos por direcionar nossa pesquisa para o modelo de educação a distância intitulado “comunidades virtuais de aprendizagem” ou “ambientes virtuais de aprendizagem”, também conhecido como *e-learning*, pelo fato desse ser hoje o modelo mais utilizado pelas IES no Brasil segundo o CensoEAD.br 2010. Nele, os cursos são ofertados a partir de plataformas de gerenciamento educacional *online*, ou seja, disponibilizadas por meio da internet, as quais oferecem um conjunto de mídias digitais, onde as atividades comunicacionais estabelecidas por meio das mesmas são definidas a partir do plano pedagógico do curso.

Com base no objeto da nossa pesquisa, focamos o nosso estudo nos processos comunicacionais implementados pelo tutor *online* junto a um curso a distância oferecido por instituições de ensino superior, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, também conhecido como AVA, o qual tem o referido agente como um dos três pilares básicos de seu planejamento. Propomos, então, uma revisão dos fundamentos teóricos da EAD a partir de autores do Canadá, EUA e Reino Unido que já desenvolvem há mais de uma década trabalhos de reconhecimento internacional sobre o tema.

Para embasarmos nossa pesquisa, visitamos inicialmente alguns fundamentos relacionados à Educação e Aprendizagem Adulta, a partir da Andragogia de Knowles (2009), posto que o aluno que participa dos cursos ofertados por IES aqui em estudo são os adultos, cuja aprendizagem apresenta aspectos bem específicos. A seguir, abordamos algumas propostas teóricas da Educação a Distância propriamente dita, sendo que ao tomarmos contato

com este segundo grupo, poderemos observar alguns aspectos teóricos provenientes tanto do campo da Educação como do campo da Comunicação em si.

Especificamente sobre as propostas de fundamentação teórica para a modalidade de Educação a Distância, traçamos uma evolução dos estudos sobre o tema e identificamos ao final duas que abordam os elementos que consideramos essenciais quando do desenho de cursos a distância com uso de novas tecnologias. São elas a Teoria Transacional, de Michael G. Moore – Universidade de Wisconsin-Madison/EUA – e Greg Kearsley – Universidade de Alberta/Canadá -, e a Teoria da Comunidade de Investigação e Interações Básicas da EAD, trabalhada por um grupo de estudos de Ciências Sociais e Humanidades do Canadá, formado por pesquisadores das Universidades de Calgary, Alberta e Athabasca.

Ao final, desenvolvemos uma análise geral das mesmas a partir do campo da Educomunicação e das práticas do tutor a distância.

4.1. Andragogia e Educação Adulta

O interesse em se conhecer mais detalhadamente como se concretiza a educação adulta é algo que existe há séculos, mas ao buscarmos relatos de estudos científicos sobre o tema, constatamos que há muito pouco material até algumas poucas décadas, sendo que foi apenas após a Primeira Guerra Mundial que se observou um aprofundamento quanto à identificação das características básicas dessa aprendizagem adulta.

Knowles et al. (2005) destaca duas linhas de investigação da aprendizagem adulta. A vertente científica foi elaborada por E.L. Thorndike (1928) e utiliza-se de pesquisa rigorosa, objetivando identificar novos dados sobre o tema. Já a linha artística faz uso da intuição e tem em E.C. Lindeman (1989) o seu grande representante, com o texto “Significado da Educação Adulta”²², em 1926, sendo que ele defende ser por meio da intuição e da análise da experiência que se dá a descoberta de novas informações. Dentre as grandes contribuições de E.C. Lindeman, temos os conceitos-chaves sobre a educação adulta, quais sejam: a motivação à aprendizagem ligada à satisfação de interesses e necessidades específicos; orientação de autocentramento; vivenciar novas experiências consiste na fonte mais rica de aprendizagem; necessidade profunda de autonomia, no sentido de se autodirigirem e autoorganizarem; aumento das diferenças individuais com o passar dos anos.

²² Tradução livre da pesquisadora.

Em 1940, houve a identificação de vários dos elementos que fundamentaram a conceituação da aprendizagem adulta, mas foi apenas a partir de 1950 que as Ciências Sociais – Psicologia Clínica e de Desenvolvimento, Sociologia e Psicologia Social, Filosofia - passaram a desenvolver pesquisas mais intensivas sobre o tema, sendo que, para tanto, contaram com contribuições de nomes como Freud, Jung, Maslow e Rogers, dentre outros. Segundo Knowles et al. (2005), os psicólogos comportamentais contribuíram com informações acerca de aspectos ligados à idade, como capacidades psicológicas, habilidades mentais, interesses, atitudes, valores, criatividade e estilo de vida, entre outros. Já a Sociologia e a Psicologia Social apresentaram dados sobre o comportamento sistêmico grupal e social, destacando fatores que inibem ou facilitam a aprendizagem.

Os registros históricos indicam que o termo Andragogia foi mencionado pela primeira vez em 1833, mas só foi incorporado pelos teóricos norte-americanos em 1967, tendo em Malcolm S. Knowles o grande precursor desse uso. Desde então, houve um significativo aumento nas pesquisas acerca do tema no referido país.

Inicialmente havia a figura do pedagogo, palavra derivada do grego (*paidós* = criança; *agogus* = líder) que significa o líder de crianças, ou seja, aquele que exerce a arte e ciência de ensinar crianças, sendo que neste modelo de educação é a figura do professor que toma todas as decisões quanto ao conteúdo, método, duração e avaliação do curso, como responsável que é pela definição das abordagens de aprendizagem. Sua dinâmica educacional pressupõe que os alunos sejam participantes e ouvintes do saber desse educador.

Exatamente a partir dessa dinâmica educacional foi que estudiosos da área de aprendizagem adulta passaram a identificar que os alunos adultos, já portadores de conhecimentos diversos sobre temas específicos e mesmo com diferentes experiências de vida, não se encaixavam no papel passivo e até submisso pensado para as crianças, dentre outros aspectos.

A origem da palavra Andragogia deriva das palavras gregas *Andros*, que significa homem adulto, e *agein* (conduzir), significando a condução, educação ou ensino de adultos. As origens dos estudos sobre a educação adulta remontam à antiga Grécia, nos tempos de Platão (sec. IV a.C.), apesar de que àquela época este não era o termo utilizado, mas tanto ele quanto outros grandes mestres da antiguidade trouxeram importantes contribuições para o estudo do tema, posto que à época a Educação por esses mestres era focada para adultos e não crianças.

Enquanto o modelo pedagógico desconsidera totalmente os fundamentos da abordagem andragógica, temos que o modelo andragógico consiste num sistema de vários pressupostos alternativos que incluem também as premissas pedagógicas. Trata-se de um modelo transacional que dialoga com as várias características das situações de aprendizagem como um todo.

4.1.1. Andragogia e Proposta Metodológica

Antes de discorrermos propriamente sobre as principais premissas da Andragogia em si, é importante diferenciarmos Ensino e Aprendizagem. As teorias de Ensino dão ênfase ao estudo das ações desenvolvidas pelo educador, enquanto as teorias de Aprendizagem enfatizam o aluno, que é o ator no qual deve se dar a transformação a partir da construção do conhecimento sobre um determinado tema. Como Aprendizagem, entendemos que consiste no processo de construção ou ganho de uma determinada *expertise* ou conhecimento.

O esclarecimento sobre essa diferença nos ajuda a melhor entender as premissas da Andragogia em si, que, segundo Knowles et al. (2005), ainda não chega a ser uma teoria completa: “eu prefiro pensar nela como um modelo de pressupostos sobre educação adulta ou um esquema conceitual que serve de base para uma teoria emergente” (KNOWLES ET AL., 2005, p. 112).²³ O objetivo da menção dessa questão não é exatamente retomar debates prévios sobre os fundamentos da Andragogia, mas apresentar brevemente o contexto conceitual de onde se originou. Autores como Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), dentre outros, defendem que se trata de um modelo bem fundamentado, o qual contribui muito para o entendimento de certos aspectos da aprendizagem adulta. Vale destacar também que uma das bases da Andragogia é exatamente a Psicologia Humanística, que tem dentre seus representantes Jerome Bruner e Carls Rogers, dentre outros.

Malcolm S. Knowles, considerado o pai da Andragogia nos Estados Unidos, esclarece que Educação:

... é uma atividade realizada ou iniciada por um ou mais agentes que são designados para concretizar as transformações quanto ao desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes dos indivíduos, grupos ou comunidades. Esse termo enfatiza a presença do educador, agente de mudança que propicia estímulo e reforço de aprendizagem e define

²³ Tradução livre da autora.

atividades para induzir essa transformação (KNOWLES ET AL, 2005, pág. 10).²⁴

Já a aprendizagem implica em transformações por meio da aquisição de novos hábitos, conhecimentos e atitudes, resultando em mudanças pessoais e sociais, além das profissionais, dependendo do tema do curso atendido pelo aluno. Essas mudanças individuais ocorrem a partir da interação deste consigo mesmo e com o ambiente onde vive. Ela é percebida exatamente como um processo de transformação do comportamento voltado à sua modificação, controle ou até mesmo lapidação, em função de experiências vividas.

Observamos uma diferença de foco do modelo tradicional para o modelo andragógico, posto que enquanto o que norteia o planejamento do modelo tradicional é a informação a ser comunicada e as habilidades que serão desenvolvidas a partir dela, no modelo andragógico a base do planejamento está principalmente no processo de aprendizagem. Ou seja, o foco está nos procedimentos e recursos que ampararão os alunos para a aquisição da informação, a reflexão sobre a mesma e o consequente desenvolvimento de determinadas habilidades.

O modelo tradicional foca no conteúdo e também é conhecido como modelo de conteúdo, ou seja, neste modelo o educador faz todo um planejamento prevendo já uma sequência pré-definida do curso. Ele prevê antecipadamente quais as habilidades ou qual o conhecimento que deverá ser transmitido, já organiza e distribui o conteúdo em unidades lógicas e identifica os significados mais eficientes a serem transmitidos para comunicação daquele conteúdo (ex.: leituras, palestras, exercícios de laboratórios, vídeos, etc.), dentre outros detalhes.

A proposta andragógica se diferencia do modelo de conteúdo por se configurar como um modelo processual, ou seja, o foco do professor andragógico está no processo de aprendizagem que busca preparar um conjunto de procedimentos que promovam o envolvimento dos alunos exatamente nesse processo. Esse educador é visto mais como um facilitador, mediador, consultor ou agente de mudança do que propriamente como um professor responsável pela transmissão do conhecimento, como nos moldes tradicionais de educação.

Porém, dada a abordagem mais “prática” da Andragogia, é possível pensar uma determinada formação que considere o uso dos dois modelos. Ao dividirmos o planejamento

²⁴ Tradução livre desta autora para o trecho em inglês “...is an activity undertaken or initiated by one or more agents that is designed to effect changes in the knowledge, skill, and attitudes of individuals, groups or communities. The term emphasizes the educator, the agent of change who presents stimuli and reinforcement for learning and designs activities to induce change”. (KNOWLES ET AL, 2005, p. 10)

de uma determinada formação em duas partes, uma conceitual e outra prática, na primeira nos deparamo-nos com a definição dos objetivos e metas de aprendizagem, e na segunda, observamos o que Knowles (KNOWLES ET AL, 2005) chama de princípios andragógicos da transação de aprendizagem, os quais descrevem mais detalhadamente as interações e adaptações necessárias, para a construção de um determinado conhecimento. Pelo fato dessas interações sofrerem a influência de inúmeras variáveis, o planejamento das mesmas deve considerar necessariamente a reflexão sobre as diferentes respostas que esse aluno pode ter em determinadas situações de aprendizagem.

Apesar de ainda ser contestada por alguns estudiosos da Educação Adulta, a abordagem Andragógica vem se mostrando como uma opção consistente e fundamentadora de práticas comunicacionais e pedagógicas, quando analisada a partir da modalidade de educação a distância junto a uma IES, principalmente porque ela destaca os princípios que devem ser considerados quando do planejamento dos processos comunicacionais a serem mediados pelo tutor a distância ao longo da aprendizagem desse aluno, para que se consiga estabelecer o diálogo e a reflexão crítica com os participantes do curso.

Sobre os seis Princípios da Andragogia que fundamentam a definição das interações do processo de aprendizagem adulta, discorreremos sobre cada um deles a seguir.

a. Alunos Adultos Precisam Saber

Pesquisadores do tema observaram que os alunos adultos têm necessidade de conhecer aspectos do processo de aprendizagem antes de se engajarem nele, posto que desejam participar dele de uma forma mais colaborativa. Para tanto, eles querem conhecer como o processo de aprendizagem será conduzido, que tipo de aprendizagem ele terá ao final e qual será a importância dessa aprendizagem para ele.

Iniciando uma reflexão da aplicabilidade deste princípio às práticas do tutor a distância, podemos pensar sobre as possíveis atividades comunicacionais desse tutor *online* e nos permitir, por exemplo, imaginá-lo narrando as principais atividades do curso e explicando o que e porque ele espera desses alunos ao longo do curso.

b. Aprendizagem Autônoma e Autodirecionada

O aluno adulto já sabe que é responsável por suas decisões e por sua vida e, por isso mesmo, ele almeja que os outros o enxerguem como alguém capaz de realmente se autodirecionar, de refletir e tomar decisões referentes ao encaminhamento de sua vida e de sua aprendizagem.

Esse aspecto da aprendizagem adulta tem gerado muito debate nos últimos anos, principalmente no que tange à educação a distância, posto que a própria distância física entre o tutor *online* e o aluno acaba demandando deste uma postura mais autônoma e autodirecionada.

Atualmente observamos duas concepções quanto a esse tema, sendo que uma delas postula que os alunos têm total capacidade de assumir o controle de seu ensino a ponto de conseguirem ensinar a si próprios um tema específico. Há ainda uma segunda concepção que esclarece que a aprendizagem autodirecionada se baseia na autonomia pessoal ou autodidática, que consiste no ato do aluno assumir-se como dono da aprendizagem e passar a controlar e encaminhar seus objetivos e metas de aprendizagem.

Contudo, há um questionamento intenso no sentido de entender se o aluno adulto, quer seja na educação presencial ou a distância, tem realmente como uma de suas características o autodirecionamento ou se essa habilidade deve ser estimulada e desenvolvida sob a mediação de um educador ao longo dos anos de sua formação. Knowles (KNOWLES ET AL, 2005) reflete que a autonomia nos estudos seria um cenário almejado e destacado por vários outros autores. Contudo, é difícil de identificá-la mesmo nos dias atuais, pois as bases do ensino fundamental nos EUA e na grande maioria dos países ainda refletem as características de uma escola industrial, à qual Freire (2002) chama de escola bancária e que incentiva o aluno a ser quase que total e completamente dependente desse educador.

Como comentamos, a prática de qualquer uma destas duas conceituações demanda uma mudança interna de consciência do próprio aluno, o qual passa a entender que o conhecimento se faz a partir de determinados contextos e que pode questioná-lo a qualquer momento que se sentir instigado a fazê-lo. Além disso, ao pensarmos esse princípio no contexto da EAD, devemos considerar que o fato do aluno ter tal capacidade desenvolvida não significa que necessariamente ele queira fazer uso da mesma, uma vez que ele pode, inclusive, adotar duas abordagens distintas. O aluno adulto pode ter um alto grau de autonomia pessoal para os estudos, mas pode preferir aprender a partir de reflexões conjuntas com seus pares, colegas de um determinado curso, e com seu tutor a distância.

Grow (1991) sugere que, o aluno adulto não tem a capacidade de se autoensinar e de praticar a autonomia pessoal sobre todo e qualquer tema que almeja estudar, e que a aprendizagem autodirecionada depende tanto do estágio de autonomia que o aluno se encontra, como também das várias capacidades e do estilo de aprendizagem dele frente a cada uma delas. A autonomia é algo que vai sendo aprendida pelo aluno ao longo de sua vida e a

aprendizagem autodirigida é situacional, sendo que cabe ao tutor a distância (refletindo a partir do nosso universo de estudo) considerar também a questão dos estilos de aprendizagem do aluno ao desenvolver o planejamento do curso. Grow (1991) propõe quatro estágios de autonomia de aprendizagem, em que a abordagem do tutor *online* que atua em cursos para alunos adultos é definida exatamente a partir desses tipos de autonomia.

O estágio um apresenta um aluno muito dependente e que percebe o educador como a autoridade máxima, como o detentor único do conhecimento. Grow (1991) coloca que esse tutor a distância é quem poderá estimular a capacidade de reflexão individual do aluno e consequente desenvolvimento da sua autonomia de estudo. Nesse estágio inicial, o educador deve focar as atividades com retorno e exercícios imediatos, objetivando começar a romper as deficiências e resistências internas do aluno.

No estágio dois, já nos deparamos com um aluno interessado, o que permite que o seu tutor *online* atue mais como um guia, um incentivador do mesmo às práticas da autoaprendizagem. Para tanto, ele motiva a leitura e debate guiado, e, a partir dos objetivos e metas de aprendizagem traçados, define as estratégias de aprendizagem a serem adotadas.

Para o estágio três encontramos um aluno envolvido com o tema e práticas de aprendizagem do curso. Nesse estágio, o tutor a distância passa a assumir um papel de facilitador, adotando a abordagem do estímulo ao debate entre os participantes, assim, esse educador pode atuar como um igual dentro da dinâmica do curso, estimulando os alunos no desenvolvimento de seminários e projetos em grupo.

Finalmente, é no estágio quatro que o aluno atinge o estado de autodirecionamento, entendendo o tutor a distância mais como um consultor. Neste contexto, atividades como solicitação de dissertações ou trabalhos individuais, além de formação de pequenos grupos de estudo autodirigidos são muito bem aceitas.

Um aspecto importante sobre esses estágios propostos por Grow (1991) é o fato de que o estágio em que o aluno adulto pode se encaixar varia conforme a capacidade de autonomia e autodirecionamento que ele tem em relação a um determinado tema cujas habilidades precisa ter desenvolvidas. Ou seja, um aluno pode se encontrar no estágio um mesmo sendo altamente autônomo, pois tem dificuldade de aprender sobre um determinado material. Por outro lado, ele pode ser totalmente autônomo e ter a habilidade de se autodirecionar no conteúdo da disciplina, mas pode optar por não estudar sozinho.

Normalmente a Educação Adulta confere grande ênfase à autogestão, desconsiderando o fato de que propor uma abordagem autodirecionada passa também pela necessidade do

aluno estar motivado a desenvolvê-la e dele assumir tal responsabilidade. Há que se pensar em abordagens para o desenvolvimento desses três elementos concomitantemente, sob risco da autogestão não ocorrer. Ao se pensar nas estratégias de aprendizagem, deve se considerar atividades voltadas a incentivar o aluno a investir na aprendizagem autodirecionada, por meio de tarefas desse tipo, porém devemos pensar também tarefas focadas no estímulo à sua capacidade de assumir responsabilidades por essa aprendizagem.

Sobre o aspecto multidimensional da aprendizagem autodirecionada, Garrison (2000) propõe uma abordagem mais formal que ocorre a partir de três componentes essenciais: autogestão (controle), motivação e automonitoramento (responsabilidade). Ele esclarece que o automonitoramento está ligado aos processos cognitivos de aprendizagem e às habilidades metacognitivas que uma pessoa deve ter para se engajar nesse tipo de aprendizagem autodirigida. Logo, ao se planejar um curso voltado ao aluno adulto, faz-se necessário considerar diferentes variáveis que influenciam ao longo desse processo de aprendizagem como, por exemplo, o estilo de aprendizagem, a experiência prévia sobre o tema em estudo, a orientação social dele e sua eficiência em se autodirigir, dentre outras.

Ao refletirmos sobre esse princípio a partir dos processos comunicacionais do tutor *online* no ambiente virtual de um curso a distância, começamos a perceber o desafio desse agente para conseguir identificar o estágio em que cada um dos participantes de uma determinada turma está, de maneira a definir a comunicação correta junto a cada um deles, para que se mantenham participantes ativos do curso ofertado. Aqui começamos a entender o quão desafiador é o processo de gestão comunicacional nesses espaços virtuais de aprendizagem.

Há que se pensar, pois, sobre como motivá-los a permanecerem participativos e colaborativos nesse ambiente *online*, elaborando também atividades que reafirmem a independência que têm para realizar seus estudos, o que inclui a própria flexibilidade de horário e local e organização da forma de estudar, e estimulem constantemente sua responsabilidade na medida necessária, para uma participação construtiva e sem o aspecto de obrigatoriedade. Entretanto, é preciso lembrar-se que em um curso a distância a sensação de solidão tende a agravar-se caso não seja considerado o aspecto da distância transacional, ponto que discorreremos mais adiante.

c. Experiência Prévia do Aluno

Independentemente da formação acadêmica e da experiência prévia que o aluno adulto tenha, essas influenciarão diretamente no processo de sua aprendizagem, posto que são essas

referências internas pessoais que o sustentarão para que possa compreender o conteúdo novo proposto, ao longo do processo cognitivo de sua aprendizagem. E o impacto destas variáveis sobre a aprendizagem de um terminado conteúdo pode se dar de maneiras diferentes, dependendo do aspecto considerado, são eles: diferenças de formação acadêmica muito acentuadas entre os participantes de um mesmo curso; influência da experiência profissional prévia – presente ou ausente – como aspecto enriquecedor ou empobrecedor da aprendizagem dos demais participantes; surgimento de distorções a partir de diferenças intensas de opinião, resultando na limitação ou lapidação da aprendizagem do novo conteúdo; validação das referências anteriores podem reforçar a própria identidade do aluno.

Aqui vale resgatar o que pontuamos sobre Piaget (1996) e os processos de assimilação e acomodação, posto que Knowles et al. (2005) destacam que parece haver o que chamam de circuito único de aprendizagem, que prevê a aderência da aprendizagem de um novo conteúdo às referências prévias do aluno em termos de experiências e valores e que resulta numa resposta mais automática do mesmo. Esses autores também constataram a existência do circuito de aprendizagem dupla, que consiste no contexto em que o aluno precisa transformar os fundamentos do seu modelo mental operante.

A análise de tais processos cognitivos ajuda-nos a explicar de certa forma o surgimento do Construtivismo como uma nova perspectiva de abordagem de aprendizagem, que tem tido muito boa aceitação em contextos de aprendizagem adulta. Como destacado anteriormente, o Construtivismo pressupõe que os alunos desenvolvem significados pessoais sobre um determinado assunto a partir de suas referências internas prévias de aprendizagem originadas em terminados contextos. Essa abordagem de aprendizagem propõe que a aprendizagem tem uma natureza cumulativa, no sentido de que novos dados se combinam com informações preexistentes para que sejam internalizadas e utilizadas.

Exatamente em função desse contexto é que os construtivistas propõem uma abordagem de aprendizagem que prevê o ancoramento das tarefas de aprendizagem sob uma atividade de maior abrangência, o suporte constante ao aluno para desenvolvimento de novas referências internas, a proposta de tarefas e de um ambiente de aprendizagem que simule a complexidade do ambiente real no qual os participantes do curso atuarão ao final desse processo, a concessão de poder ao aluno para atuar sobre esse cenário fictício, a idealização de um ambiente de aprendizagem que apoie e instigue o aluno à reflexão, o encorajamento à verificação de novas abordagens e cenários alternativos e o estímulo à reflexão sobre o conteúdo proposto e todo o processo aprendizagem.

Os educadores que acompanham a aprendizagem de alunos adultos têm constatado que a experiência prévia destes pode e deve ser aproveitada como mais uma fonte de aprendizagem, mas para tanto é preciso ter uma transformação do papel desse tutor a distância de transmissor do conteúdo teórico para facilitador da aprendizagem, motivando as trocas reflexivas entre os alunos participantes de um curso.

As premissas aqui apresentadas que fundamentam esse princípio, analisadas já a partir do contexto de EAD, indicam a necessidade de se repensar o papel desse tutor *online*, procurando conferir-lhe um papel maior de mediador do processo comunicacional voltado à aprendizagem, que provoque as interações necessárias entre os seus participantes, de maneira que eles construam um conhecimento mais consistente.

d. Disposição / Prontidão Para Aprender

Knowles et al. (2005) postulam que o envolvimento do aluno com um determinado curso está diretamente ligado à aplicabilidade daquele tema em sua vida, ou seja, à necessidade de aprender sobre ele.

Ao desenvolver seus estudos sobre a educação adulta a partir da modalidade educação a distância, Pratt (1988) defende que o contexto de vida dos alunos afeta seu processo de aprendizagem também em termos da disposição que estes têm para desenvolver experiências de aprendizagem mais interativas e colaborativas. Sobre isso, o autor identifica dois contextos básicos: direção e apoio. Enquanto alguns alunos demandam um direcionamento sobre as mecânicas e logísticas da aprendizagem, outros necessitam de apoio emocional por parte do tutor a distância e dos demais colegas para prosseguirem. E cabe a esse educador identificar qual a necessidade de assistência e de dependência de cada aluno, objetivando a construção de um elo do aluno com o curso - curso aqui entendido a partir do tutor *online*, conteúdo e demais alunos - e o surgimento da disposição e disponibilidade para atender a essa nova abordagem de aprendizagem.

A disposição do aluno em participar das interações com os participantes do curso se concretiza então a partir da sua competência pessoal em lidar com o tema em estudo e da sua necessidade geral de dependência. Ou seja, um aluno independente seria aquele que apresenta alta competência e uma baixa necessidade de dependência, sendo que para este caso, esse aluno pode estar menos disposto a participar dos debates. Em contrapartida, há os alunos que dependem mais emocionalmente dos tutores *online* muitas vezes até pela baixa competência no tema, o que intensifica a disposição em participar das interações com o tutor a distância e com os outros alunos.

Especificamente sobre a questão do apoio, trata-se do suporte afetivo/emocional que um aluno necessita dos demais participantes, sejam eles os outros alunos ou o próprio tutor a distância. Tal apoio se origina a partir de dois elementos: a confiança do aluno sobre sua capacidade de aprendizagem e o comprometimento em si do aluno para com o processo de aprendizagem. Isso significa que alunos com pouco comprometimento com o curso e baixa confiança precisarão de um apoio maior, e outros altamente comprometidos e confiantes demandarão um apoio menor.

e. Orientação Para Aprendizagem

Esse princípio estabelece que o aluno adulto tem como foco de aprendizagem a solução de um problema contextual de maneira que possa trabalhar suas habilidades de resolução de problemas, habilidades estas muito demandadas em seu dia a dia profissional e pessoal.

O processo de criação do conhecimento ocorre a partir da transformação da experiência prévia, ou seja, trata-se da mudança provocada pela transmissão de um determinado conteúdo teórico aliada à interação desse conteúdo e com as experiências prévias do aluno, resultando na mudança de um pelo outro. Ou seja, a tarefa do tutor a distância é ajudar no processo de transformação das ideias antigas do aluno em novas, além de também transmitir essas novas ideias.

f. Motivação Para Aprender

Esse princípio postula que os alunos adultos se motivam a partir da constatação de que o processo de aprendizagem propiciará ganhos internos a eles. Eles são estimulados a aprender quando confirmam que o resultado esperado os auxiliará na resolução e definição de questões diretamente ligadas às suas vidas ou mesmo que resulte na satisfação de uma necessidade interna, como qualidade de vida, satisfação ou autoestima.

Os alunos adultos buscam uma aprendizagem que os auxilie a captar um novo conteúdo teórico (expectativa) que, por sua vez, os tornará competentes para a resolução de uma determinada questão (instrumentalidade) de importância para a vida deles (valência). Ou seja, o planejamento do processo de aprendizagem deve conter um valor que atenda a uma ou mais necessidades internas desse aluno, deve prever a concretização de determinados resultados e deve atender à crença desse aluno que a aprendizagem de um tema permitirá que ele alcance outros objetivos traçados.

4.2. Novos Fundamentos Para a EAD

Como comentamos anteriormente, a EAD já existe há séculos, sendo que, mesmo com o impulso de crescimento que teve a partir dos anos de 1960, demorou anos para que as universidades ao redor do mundo se dessem conta da importância de estudar os fundamentos da EAD e revisar as abordagens pedagógica e comunicacional do processo de aprendizagem desses modelos. Moore e Kearsley (2007:238) destacam que “... aquilo que acontece quando as tecnologias de comunicação expandem o ensino para *fora* da sala de aula e do campus tem sido desprezado por quase todas elas.”

Mesmo as primeiras pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre o tema por estudiosos que já atuavam com práticas dessa modalidade de educação, nem sempre eram conhecidas pela comunidade acadêmica, posto que os editores dessas publicações tinham pouco ou nenhum interesse em divulgar tais artigos.

O registro acadêmico que parece ter sido o primeiro a fazer “uma descrição sistemática da educação por correspondência norte-americana” foi publicado por J.S. Noffsinger, em 1926. Depois deste, houve alguns outros, mas foi em 1972 que Michael G. Moore declarou publicamente na Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência, que ocorreu em Warrenton, Virgínia, a falta de publicações sobre os fundamentos das práticas de educação a distância. E foi nessa mesma conferência que se tentou definir o termo, como segue:

... Moore definia o ensino a distância como a família de métodos de instrução em que os comportamentos de ensino são realizados à parte dos comportamentos de aprendizado, incluindo aqueles que no ensino contíguo seriam feitos na presença do aluno, de modo que a comunicação entre o aluno e o professor precisa ser facilitada por texto impresso, mídia eletrônica, apoio mecânico ou outros dispositivos. (MOORE & KEARSLEY, 2007:237)

Em seu pronunciamento, ele destacou a necessidade de se conhecer mais detalhes sobre as práticas da modalidade de educação a distância, incluindo a identificação de seus elementos críticos, objetivando a construção de uma estrutura teórica que abranja toda a área de educação.

Importante destacar que tais teorias se desenvolveram com base nas idéias de alguns grandes nomes das áreas de Educação, Comunicação e Psicologia, dentre outras, sendo que

disponibilizaremos aqui três importantes nomes, para as duas fundamentações que apresentaremos aqui, quais sejam: John Dewey, Carl Rogers e Jürgen Habermas.

4.2.1. Bases Teóricas da EAD a partir do Pensamento Crítico e do Diálogo

Quando da elaboração da proposta da teoria sobre a “Distância Transacional”, de Michael Moore, e sobre a “Comunidade Virtual de Investigação Crítica”, elaborada por D. Randy Garrison e Walter Archer (2000), dentre outros estudiosos do grupo, observamos que os mesmos buscaram fundamentações das premissas ali apresentadas em autores de várias áreas, sendo que três deles referem-se exatamente a questões como interação, estabelecimento do diálogo e consequente desenvolvimento do pensamento crítico, para o estabelecimento do que denominam de uma comunidade virtual de aprendizagem. Vale esclarecer que desses três, John Dewey e Carl Rogers nortearam ambas as propostas teóricas mencionadas, enquanto que as ideias de Jürgen Habermas foram utilizadas apenas pelo grupo de estudos canadense de D. Randy Garrison.

Dedicamos, pois, este tópico à apresentação das premissas de John Dewey, Carl Rogers e Jürgen Habermas para o estabelecimento do pensamento crítico e a aplicabilidade das mesmas no cenário de EAD.

Vale esclarecer que nosso objetivo aqui é apenas destacar os principais pontos das teorias desses três estudiosos que serviram como referência para a fundamentação da referida teoria, focando sempre o objetivo desta nossa pesquisa, que é conhecer os processos comunicacionais implementados pelo professor-tutor junto aos alunos de um curso a distância, oferecido por uma instituição de ensino superior.

Dentre as três, deteremo-nos um pouco mais em Jürgen Habermas, posto que, além de ser uma teoria mais abrangente, são exatamente alguns aspectos de suas ideias que nos auxiliaram a fazer um exercício de aproximação entre as práticas de Educomunicação e a EAD, o que contribui também para definirmos alguns dos indicadores da nossa pesquisa de campo realizada com a comunidade virtual de aprendizagem de uma renomada instituição de ensino superior no Brasil.

John Dewey

Tanto Michael Moore (2007) como Garrison e Archer (2000) buscaram em John Dewey as bases teóricas que os ajudou a entender os processos de educação e comunicação,

que fundamentam parte de suas porpostas. Um dos principais argumentos utilizado para o trabalho desses pesquisadores é o de que a educação é a construção colaborativa do conhecimento que ocorre por meio do diálogo, com as trocas e vivências entre as pessoas, sendo que o processo educacional é composto por aspectos sociológicos e psicológicos que devem ser igualmente considerados e respeitados.

Do ponto de vista da interrelação Comunicação e Educação, muitos anos antes do uso de tais termos pela EAD, Dewey (1997) já enfatizava a importância de se observar as possíveis trocas comunicacionais que ocorrem entre as pessoas num determinado ambiente, durante um período específico de tempo. Para o autor, a interação consiste no processo que ocorre quando uma informação transmitida é transformada pela ação recíproca de vários alunos, resultando na construção de um conhecimento com novas aplicações e valores.

É a interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos que fomenta o engajamento desses participantes no ambiente de aprendizagem na condição de grupo e desenvolve o pensamento crítico. Ela consiste no fator chave para o estabelecimento de processos comunicacionais colaborativos e do diálogo na aprendizagem, ao propiciar as trocas entre os alunos e entre os alunos e o próprio professor-tutor.

John Dewey deu origem ao conceito de interação, o qual foi melhor desenvolvido posteriormente por Boyd e Apps (1980), ao se referir à interrelação dos participantes de um curso, quais sejam os alunos e o tutor a distância, a partir dos ambientes separados que cada um desses atores ocupa.

E especificamente sobre o pensamento crítico, ligado ao processo de construção de significados e de entendimento, ele argumenta que o ato de pensar é em si mesmo uma experiência diferenciada e envolve uma ação imaginária, configurando-se como um processo de estabelecimento de conexões focadas na criação de significados. Esclarece que o tutor a distância deve se preocupar em conhecer bem seus educandos e o conteúdo da disciplina que ministra, para que possa elaborar e implementar diversas tarefas junto a esses alunos, de maneira que se organizem socialmente para realizá-las e que ainda assim mantenham o controle sobre seu processo individual de estudo.

Ou seja, ao propor um curso a distância que tenha como meta uma aprendizagem significativa e de qualidade, esse deve prever procedimentos comunicacionais por parte do tutor a distância que alternem fases de reflexão individual com investigação ativa e debate colaborativo por parte dos alunos (GARRISSON & ARCHER, 2000). Trabalhar o pensamento crítico para a construção consistente do conhecimento é permitir-se questionar-se

e revisar continuamente as referências internas prévias ao longo de todo esse processo, mantendo constantemente uma postura mais crítica e aberta sobre a validade dos conhecimentos já armazenados. Ou seja, trata-se de revisitar constantemente as bases internas que o sustentam para verificar sua atualidade.

Dentre as várias ideias de John Dewey passíveis de contribuírem com a teoria em questão, Garrison e Archer (2000) destacam o princípio da continuidade, o qual postula que a educação deve ser pensada como um processo contínuo de aprendizagem ao longo de toda a vida de cada ser humano, com o acúmulo de saberes e vivências, para atendimento das necessidades individuais e sociais do indivíduo. Segundo esse princípio, o processo de aprendizagem para o aluno adulto deve ser planejado de maneira que seus participantes tenham responsabilidade pela construção e confirmação desse conhecimento. O educando só assume a responsabilidade por uma aprendizagem significativa quando há possibilidade de colaboração real entre os atores e divisão de controle em relação ao andamento do curso entre tutor a distância e o aluno.

Um segundo princípio defendido por ele é o da interação, que ocorre a partir das condições internas do aluno e das condições do meio onde realiza suas trocas. A aprendizagem deve ser colaborativa e se concretiza por meio dos processos comunicativos que se estabelecem na sociedade composta a partir de relacionamentos que se edificam entre vários indivíduos e, onde a construção do conhecimento se dá com base nas trocas de ideias e experiências colaborativas ocorridas entre os mesmos, ideias estas que se originam das reflexões individuais de cada um sobre um determinado tema.

Do ponto de vista dos fundamentos da EAD, observamos que este segundo princípio está diretamente ligado à interação tutor a distância-aluno, posto que se refere ao processo comunicacional passível de se estabelecer entre todos os participantes de um curso para estimular as negociações educacionais e a consequente geração de novas ideias. Essa interação mediada pelo tutor a distância deve focar o afloramento do desejo e curiosidade do educando em relação ao conteúdo em estudo, dentre outros aspectos.

Dewey (1997), já nas primeiras décadas do século XX, propôs as bases para o conceito de autonomia de estudo do aluno, ao defender que o controle da organização do processo de estudo deveria ser planejado com o aluno, de maneira que ele pudesse definir seus tempos de estudo autodirecionado, durante os quais ele se aprofundaria no conteúdo teórico e produziria suas reflexões, para num momento seguinte poder colaborar com seus colegas, buscando a validação das reflexões desencadeadas individualmente.

Ao refletirmos sobre esta colocação em relação à teoria da Comunidade Virtual de Investigação Crítica e ao tema desta nossa pesquisa, observamos que a validação do conteúdo e desenvolvimento do pensamento crítico depende diretamente dos tipos de mediações pensadas no planejamento comunicacional pedagógico de cada curso, bem como do perfil dos alunos participantes e do contexto geral dos processos. Logo, será com base nos objetivos e metas de aprendizagem de um curso a distância e do perfil dos alunos que se definirá os tipos de interações mútuas e/ou reativas que o professor-tutor deverá mediar junto a essas comunidades, inclusive no que se refere à intensidade de colaborações entre os participantes - uma maior ou menor colaboração -, e conseqüentemente, um desenvolvimento maior ou menor da reflexão crítica sobre um determinado tema.

Especificamente sobre as responsabilidades do tutor *online* e dos alunos para um curso a distância, observamos que suas ideias parecem fundamentar as premissas de Knowles et al. (2005) sobre a Andragogia aqui discutidas anteriormente. Ou seja, a educação desse aluno adulto deve ser pensada como algo que se reflita e se insira direta e mais imediatamente em sua vida, e não apenas como uma preparação para um futuro ainda distante, para melhor reforçar e ajustar os valores e os caminhos que esse ser humano trilhará.

Logo, pensar a consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem crítica significa pensar esse curso com componentes teóricos mesclados de atividades elaboradas a partir de casos práticos, durante os quais os alunos sejam estimulados a colaborar entre si na busca de soluções para os mesmos, colaboração esta que deve ajudá-los a desenvolver o pensamento crítico sobre o tema e a capacidade de aplicação prática mais imediata.

Garrison e Archer (2000) esclarecem que os tópicos considerados por eles como mais importantes para fundamentação da Teoria da Comunidade de Investigação refere-se exatamente à importância do planejamento da gestão dos processos comunicacionais do tutor a distância para o estímulo da colaboração entre os participantes do curso, objetivando a confirmação dos significados internos dos mesmos a partir da geração de ideias e da reconstrução de experiências. Observamos, pois, a importância conferida por esse autor à responsabilidade e ao controle do processo de aprendizagem pelo aluno, temas esses que estão incorporados em seus dois princípios de continuidade e de interação.

Carl Rogers

Carl Rogers, o segundo dos três autores cujas ideias nortearam a fundamentação das duas teorias de EAD aqui em estudo, foi um psicoterapeuta, e seu entendimento sobre a educação se dá a partir de pesquisas teóricas e práticas realizadas nessa área. Humanista

declarado, a base de seu pensamento se estabelece a partir de duas premissas principais: o ser humano é livre para realizar suas escolhas e é capaz de assumir a responsabilidade por seu crescimento pessoal. Ele concorda com a premissa de Dewey (1997) que o conhecimento consistente e relevante se edifica a partir das experiências que cada ser humano vivencia ao longo da vida, as quais acabam por transformar esse indivíduo.

Dentre os aspectos abordados pela pesquisa de Rogers, Garrison e Archer (2000) destacam o seu entendimento quanto ao objetivo da aprendizagem que reside na descoberta de significados por meio de práticas e não pela simples assimilação da informação transmitida. O desenvolvimento das pessoas se dá desde que estejam abertas à transformação e adotem uma postura de aprender a aprender, ou seja, todos precisamos desenvolver a capacidade de nos adaptarmos a novas ideias e cenários, posto que a única certeza existente é que a busca do conhecimento é, na verdade, um processo constante de revisão de saberes e de novas descobertas. Para ele, nenhuma verdade é absoluta.

A visão de que o conhecimento não é estanque ganha destaque aqui. É preciso romper com o modelo tradicional de aprendizagem e dar espaço para um novo, que seja edificado a partir de uma aprendizagem planejada, com base num processo de facilitação transformadora mediada por um educador, a qual permita a esses participantes desenvolverem sua criatividade e curiosidade, trilharem caminhos alternativos de questionamento surgidos dos interesses individuais, desenvolverem suas habilidades de pesquisa e investigação, além de prepará-los para o fato de que buscar conhecimento é buscar transformação constante.

Ao analisarmos suas colocações, parece-nos que o desafio aqui está em se pensar um modelo de EAD que traga em seu bojo o planejamento de mediações focadas no estímulo dessas novas práticas comunicacionais pelo tutor a distância junto a esses educandos, as quais motivem esses participantes à autonomia e à aprendizagem significativa a partir de experiências práticas e dinâmicas dialógicas.

Mais do que uma mudança do planejamento dos processos, essa transformação depende da própria postura do tutor a distância responsável pelas mediações nesse ambiente, que deve permitir o afloramento e o desenvolvimento de caminhos inesperados dentro do espaço de debates. Esse educador deve manter sua autenticidade e empatia em relação aos alunos, permitindo-se expor alguns de seus verdadeiros sentimentos para o grupo como um todo. E tem que se comportar como uma pessoa real que é, e, portanto, deve evitar posturas dissimuladas ou de fachada. Os facilitadores eficazes são aqueles que se preocupam e cuidam

de seus alunos, respeitando-os e valorizando suas ideias e contribuições no ambiente de debates do curso.

Para que se torne um verdadeiro facilitador, o tutor a distância dos ambientes virtuais de aprendizagem deve confiar na capacidade individual que cada aluno tem de crescer, isto é, eles devem acreditar que esse discente atende a um determinado curso por estar movido pelo desejo de aprender, de crescer pessoal e profissionalmente e de realizar descobertas de temas que os interessem diretamente, e, por isso, pode atuar com autonomia e independência.

O uso do termo “autonomia do aluno” deve-se aos estudos de vários psicólogos humanistas, dentre eles o próprio Carl Rogers, sendo que vários desses estudiosos dedicaram-se principalmente a um melhor entendimento sobre a habilidade que o aluno adulto possui de desenvolver seu plano de estudos pessoal, de realizar pesquisas individuais a partir de outras fontes que não apenas as indicadas pelo professor e de avaliar sua aprendizagem ao longo do processo.

Para Rogers, a liberdade de escolha do aluno é superior a qualquer coisa, para que a construção consistente do conhecimento ocorra, sendo que, sobre o estímulo ao estudo autônomo, os participantes precisam ser expostos a todo instante a experiências e tarefas reais e relevantes a seus universos. Oferecer a um grupo de alunos a oportunidade de estudar com liberdade, a partir de sua própria organização pessoal e responsabilidade, deveria ser a base de qualquer curso ofertado a alunos adultos. Por outro lado, os próprios educandos reconhecem a necessidade de se manter um modelo paralelo, que ofereça mais ações de intervenção e apoio àqueles que tenham preferência por um modelo mais tradicional, que queiram ser guiados de certa forma.

Ao realizar a análise das premissas defendidas por este teórico em relação às implicações no planejamento de processos comunicacionais e pedagógicos de cursos focados na educação adulta, Garrison e Archer (2000) destacam, pois, a necessidade de se focar no desenvolvimento de um clima psicológico de aprendizagem voltado ao encorajamento dos alunos para assumirem a responsabilidade pela construção de seus próprios significados.

Sobre a ênfase deste autor na liberdade voltada à aprendizagem criativa, Garrison e Archer (2000) refletem que o mesmo não esclarece completamente como os alunos podem aprender a aprender num contexto de liberdade excessiva, posto que pesquisas sobre o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem de vários autores indicam, por exemplo, que as mesmas ocorrem a partir do estabelecimento de dedicação e disciplina mínimas necessárias à concretização de várias experiências de aprendizagem. De fato, mesmo quando

ele discorre sobre a necessidade de estimular a criatividade, independência e responsabilidade do aluno, ele sugere apenas que o educador facilitador promova a confiança e conceda liberdade para as descobertas, a partir da criação de um clima de respeito mútuo e de relacionamentos confiáveis, sem se aprofundar no contexto social do ambiente de aprendizagem.

Jürgen Habermas

Apesar de já termos dedicado um tópico para discorrermos sobre a Teoria da Ação Comunicativa, fazemos aqui um breve resgate do que foi exposto anteriormente, agora principalmente sob a visão de Garrison e Archer (2000), para que possamos verificar a possibilidade de estabelecer uma relação teórica dos estudos das bases desta modalidade de educação com os estudos em desenvolvimento do campo da Educomunicação, que se dedica a entender as interrelações da comunicação e educação. Logo, nosso interesse não se volta para toda pesquisa do autor, mas especificamente para a parte que se refere à Teoria da Ação Comunicativa.

Vimos que a Teoria da Ação Comunicativa se estabelece no argumento baseado em princípios reconhecidos e validados pelo grupo como um todo, refletindo três mundos: objetivo, social e subjetivo. No modelo de ação comunicativa ideal, as pessoas usam a linguagem e o discurso para interagirem e se organizarem socialmente, na busca pelo alcance de um consenso livre de qualquer coerção. E a base dessa interação é o processo comunicativo em si, posto que é o discurso que permite o acordo entre os participantes desse grupo sobre as regras legitimadoras. Por outro lado, esse discurso considera a participação desse agente, de forma que suas interações sejam comunicadas livre e simetricamente.

Garrison e Archer (2000) esclarecem que analisar a Educação a partir de um olhar mais holístico da sociedade é deixar de lado as premissas de racionalidade instrumental que se fortaleceram ao longo de décadas, é abandonar um modelo meio—fim que se originou dessa razão em que o processo de aprendizagem está reduzido a uma mera transmissão de informação, cuja assimilação é medida por avaliações padrões. Trata-se de processos educacionais de aprendizagem que ocorrem a partir de um olhar industrializado de transmissão de valores e crenças, sem uma reflexão consistente sobre os mesmos, e junto aos quais os alunos consistem em quase que apenas meros repositórios. E apesar da Educação pressupor um processo gerador de humanidade, o que se obtém como resultado é um pacote de valores e um modelo de conhecimento considerados como politicamente corretos pela sociedade.

Já a ação comunicativa prevê o conhecimento por meio do real entendimento do contexto e de normas de um ambiente, a partir da necessidade essencial do ser humano de viver e de fazer parte do mundo, de debatê-lo e entendê-lo, e não apenas como uma forma de estar competindo com o ambiente para a sobrevivência. Ela resgata o direito de compreensão dessa comunicação como ação social, configurando-se como prática, posto que foca a orientação, o debate e o entendimento de questões as mais diversas do dia a dia.

Garrison e Archer (2000) recordam que essa teoria carrega em seu bojo alguns aspectos importantes como consenso, experiência central de libertação e fala argumentativa, sendo que seria por meio deles que os participantes chegariam racionalmente a um entendimento mútuo e ainda conseguem superar alguns de seus pontos de vista subjetivos. O discurso surge da apresentação e análise das verdadeiras opiniões dos participantes e é nesse processo argumentativo que o consenso se concretiza na busca cooperativa pela verdade que se configura como único motivo admissível para o discurso. Ou seja, o consenso pelo discurso é o interesse principal desse contexto.

A análise das implicações da Teoria Crítica desse filósofo para a EAD e as práticas do tutor a distância demanda a revisão de alguns pontos básicos da mesma, destacando que ela reflete a combinação entre teoria e prática, resultando na transformação da consciência e ação social. Garrison e Archer (2000) destacam inicialmente que as práticas educacionais sofrem a influência de fatores múltiplos na sua busca para soluções práticas. E se, por um lado a teoria crítica tradicional está voltada para a definição intelectual do problema, a teoria crítica social de Jürgen Habermas foca o alcance do consenso racional. Os autores refletem que se trata de uma teoria que desdenha a certeza da ideologia e se volta à tolerância da diversidade, posto que suas metodologias são adequadas às questões da sociedade atual, e o entendimento que permeia cada domínio de conhecimento pode demandar diferentes abordagens educacionais.

Não pretendemos nos estender ou nos aprofundar aqui nas premissas sobre as teorias da educação ligadas ao pensamento crítico, dado nosso objeto de estudo, mas consideramos importante registrar que pesquisadores como G. D. Ewert, R. E. Young, J. Mezirow, R. Morrow e C. Torres, dentre outros, direcionaram seus estudos para o entendimento da abordagem da educação embasada na teoria crítica social.

Young (1990), mencionado anteriormente, é um dos autores que se dedica a entender a diferença entre o ensino e a aprendizagem tradicional do crítico, bem como a discorrer sobre como o papel do educador é afetado quando a definição dos processos educacionais se dá a partir das premissas do pensamento crítico de Habermas. Esse autor reflete sobre o que chama

de grande dilema educacional, que se origina da obrigação que o educador vivencia por ter que cumprir um currículo básico obrigatório como sendo de maior interesse para os alunos, antes de focar no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno em relação a determinados significados, posto que sua obrigação primeira é o atendimento mínimo dos interesses da sociedade.

Nesse modelo, o foco são os resultados que serão mensurados por meio de avaliações específicas aplicadas pelos educadores, sendo que o foco de atenção do aluno acaba direcionado para entender o que o professor espera que ele responda nessas avaliações e não ao entendimento em si dos temas tratados em sala de aula.

Para Young (1990), pensar uma abordagem educacional sem considerar a prática da racionalidade comunicativa, num ambiente em que o objetivo coletivo se sobrepõe aos interesses individuais, é contribuir para a redução consistente da capacidade de racionalidade desses alunos como seres humanos.

Ele propõe uma abordagem crítica de ensino e aprendizagem com base na Teoria de Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, que prevê a possibilidade do aluno desenvolver o que Carl Rogers já chamava de aprender a aprender, com foco na educação contínua. Ou seja, ele sugere que a abordagem em sala de aula seja modificada para uma que foque no desenvolvimento das capacidades críticas desses alunos e na cooperação entre os participantes, para que se estabeleça o diálogo fundamentado na intensa cooperação e colaboração entre os participantes, de maneira a estimular a exposição dos argumentos individuais e as trocas e reflexões críticas sobre os temas estudados, para o alcance de um consenso. Nesse modelo, a aprendizagem se edificaria a partir do discurso e da concordância. Para a concretização desse contexto, há que se pensar numa autonomia racional para livre expressão de suas ideias, sendo que se deve estimular os alunos à busca de soluções para o dia a dia prático, por meio de uma dedicação intensiva do educando à busca da construção e reconstrução de significados, individual e conjuntamente.

Aqui vale destacar a forte similaridade dessa proposta com a de John Dewey sobre o estímulo ao desenvolvimento de habilidades voltadas à busca de solução de problemas. Logo, ao refletirmos sobre uma abordagem de ensino e aprendizagem críticos junto a um ambiente virtual de aprendizagem dedicado a um curso a distância, que seja consistente com as ideias do pensamento de Jürgen Habermas, podemos considerar que se trata de pensar um processo comunicacional embasado no estabelecimento de um diálogo racional, durante o qual as

ideias individuais sobre o tema em discussão são apresentadas livremente, para a avaliação e debate críticos voltados ao entendimento intersubjetivo.

Garrison e Archer (2000) destacam ainda um outro aspecto da teoria crítica de Habermas que pode ser considerado quando das pesquisas ligadas à educação adulta, sobre a chamada ação emancipatória. Esta se refere a uma das formas de avaliação das demandas de conhecimento e métodos de investigação, o que acaba por demandar de cada uma o desenvolvimento de diferentes abordagens de aprendizagem voltadas a atender necessidades distintas. De fato, o planejamento dos processos comunicacionais e pedagógicos de um curso a distância com base em aspectos da autoreflexão emancipatória pode ajudar no estabelecimento da autonomia e autodireção de aprendizagem como objetivo e método central do referido processo.

A estruturação de um contexto educacional com base na autoreflexão aliada a uma aprendizagem autônoma e autodirigida reforça a necessidade de se rever e repensar o papel do professor-tutor dessa comunidade virtual de aprendizagem, que deixa de ser um mero transmissor da informação para ser um facilitador dos processos comunicacionais passíveis de ocorrerem nesse ambiente. Nesse contexto, há uma demanda maior de regras mais democráticas e flexíveis quanto ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem e estabelecimento da comunicação dialógica por parte do professor-tutor, que deve atuar como um provocador empático e agente de transformação, responsável por lançar desafios e questionamentos, objetivando a reflexão dos alunos quanto às contradições entre o que fazem e o que acreditam.

Pensar o processo comunicacional de aprendizagem a partir da teoria crítica de Habermas é planejar um processo social colaborativo, que integra discurso e reflexão crítica, objetivando o entendimento e construção do conhecimento sobre um determinado tema, bem como a superação de limitações e contradições.

Garrison e Archer (2000) explicam que sob essa abordagem, o tutor *online* foca suas ações no desafio e exploração dos pressupostos e significados do curso a distância, a partir de processos de reflexão crítica e construção do discurso. Para tanto, é preciso que o professor-tutor desenvolva sua própria capacidade de autoreflexão e de construção e reconstrução de significados, ação que Carl Rogers denominou aprender a aprender.

Porém, esse tutor a distância também deve estar preparado para intervir nos espaços dialógicos de forma que a argumentação não resvale para processos comunicacionais que resultem numa ação estratégica, em detrimento da ação comunicativa. Logo, o professor-tutor

também se apresenta como figura indispensável quanto ao estabelecimento do processo comunicacional, posto que será ele o responsável pelo estímulo à reflexão e desenvolvimento crítico dos alunos participantes do curso a distância, bem como pela motivação às práticas autônomas e autodirigidas, objetivando o desenvolvimento de novos argumentos e a emancipação reflexiva do indivíduo, além de buscar estabelecer correlações das teorias em debate com a vida rotineira desses participantes de maneira a praticar a habilidade de solução de problemas.

A análise da teoria crítica social de Jürgen Habermas juntamente com autores voltados ao estudo da educação de adultos e aos fundamentos da educação a distância permite-nos observar a importância da abordagem crítica na educação para a construção de uma sociedade realmente democrática. Como bem lembrado por Garrison e Archer (2000), podemos observar que a teoria crítica da educação se fundamenta em orientações construtivistas e colaborativas que prevêem a reflexão de significados e objetos por uma abordagem colaborativa e cooperativa, a fim de fortalecer a Presença Social nesse ambiente. E esse fortalecimento só se dá com a Presença Educativa do tutor a distância, que será o responsável pela gestão dessa comunicação ao longo de todo o processo. Esses autores defendem que a integração dos questionamentos individual e social ao longo de um processo de ensino e aprendizagem passa necessariamente pela teoria educacional crítica.

4.2.2. Teoria da Distância Transacional

O objetivo inicial dessa teoria era desenvolver uma identidade prévia para a modalidade de educação a distância que já se configurava e começava a ganhar maior força no início dos anos 1970, sob a coordenação de Michael Grahame Moore, da *Pennsylvania State University*.

O próprio início das pesquisas mostrou-se um tanto genérico, posto que buscavam localizar e descrever os processos de ensino e aprendizagem ofertados simultaneamente para alunos situados em localidades diversas. A motivação para a busca de uma teoria de educação que fundamentasse as práticas deste modelo se derivava da constatação de que o processo de ensino-aprendizagem a distância consiste no que Moore (2007) chama de domínio pedagógico diferente. Em suas primeiras abordagens, o foco estava voltado para os estudos independentes ou autônomos, de pessoas que estudavam por sua conta ou com ajuda de um professor com quem conversavam por cartas.

Resgatando um pouco a história da EAD, em 1971, Charles Wedemeyer publica um trabalho que trata exatamente da questão da autonomia e independência de estudo por parte

dos alunos, as quais são passíveis de serem identificadas nos cursos a distância pelo fato do aluno estudar em tempo e espaço diferente de seus colegas e professores.

Esse trabalho chamou muito a atenção de Michael G. Moore, especialmente quanto à possibilidade que essa modalidade de educação propiciava, e quanto ao fato de o aluno poder ter um maior controle e responsabilidade do seu processo de aprendizagem, com uma autonomia muito maior no que se refere ao controle do desenvolvimento do curso.

Ele realizou uma série de trabalhos e pesquisas e, apesar de trabalhar no início com Charles Wedemeyer, sofreu forte influência das teorias da Psicologia Humanística, a partir de Carl Rogers e Abraham Maslow, entre outros, além de ter tido contato também com as ideias de Malcolm Knowles, sobre a Andragogia. Moore (2007) buscava desenvolver uma teoria que servisse de base para as premissas dos cursos a distância e, para tanto, analisou muitas centenas de cursos a partir de suas estruturas e organização pedagógico-comunicacional.

Foi em 1972 que Moore (2007) defendeu a necessidade de se identificar os elementos críticos desse modelo de aprendizagem a distância e, a partir de suas pesquisas, propôs três macrofatores. O primeiro deles foi constatado a partir da análise do currículo, considerado como a estrutura do curso em si, ligada diretamente à forma como seu conteúdo está estruturado. O segundo originou-se das análises dos processos comunicacionais dos alunos com os próprios colegas e com os tutores a distância responsáveis pelas disciplinas, ou seja, trata da questão do diálogo no ambiente do curso entre tais participantes. E o terceiro fundamenta-se nas práticas dos alunos em si, que detêm o poder de definir o grau de autonomia que desejam ter em seus estudos, em termos do que, como, quando e quanto estudar.

Tais estudos foram frutíferos, dando origem, em 1986, à chamada Teoria da Interação a Distância, também conhecida como Teoria da Distância Transacional (Transactional Distance), a qual integra as ideias de uma educação a distância estruturada a partir de um sistema industrial e a abordagem pedagógico comunicacional de maior interação entre aluno e tutor a distância.

Vygotsky (2003), com sua teoria sobre a autonomia do aluno e a ideia de transferência, foi outro grande autor a contribuir para o estabelecimento das bases desta proposta teórica. Ou seja, com base nessa premissa, há uma mudança de controle do processo de aprendizagem quando do estabelecimento do diálogo entre os participantes do curso. Ele apresenta a ideia da *zona de desenvolvimento próximo*, a partir da qual defende que o diálogo aproxima os participantes e os alunos tendem a assumir o controle do processo de sua

aprendizagem, posto que ocorre uma troca de significados entre esses atores e a consequente construção de uma compreensão compartilhada.

A distância transacional é uma teoria da pedagogia da educação a distância e trata especificamente de entender as consequências de uma maior ou menor distância, sendo que suas premissas atendem, a princípio todos os modelos pedagógicos, desde o industrial até a pedagogia focada no aluno, que tem graus diferentes de autonomia, dependendo do tipo e intensidade de diálogo existente com o tutor a distância e sua prática, que poderá ser também mais ou menos dialógica. Ou seja, a teoria de distância transacional descreve as mais diferentes combinações entre estrutura de curso, grau de diálogo e grau de autonomia dos alunos.

A premissa básica dessa teoria postula que a distância não é uma questão geográfica apenas, mas também comunicacional e pedagógica. Apesar de realmente existir uma distância em termos de tempo e/ou espaço dos alunos e seus educadores, o que pesa nesse contexto é o *efeito* que tal distância geográfica tem sobre todos os participantes, com base na possibilidade de uma maior ou menor interação interpessoal a partir de processos comunicacionais, em termos de ensino e aprendizagem. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 240), a distância transacional é “... o hiato de compreensão e comunicação entre professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação”.

Aqui vale destacar que, apesar dessa teoria ter surgido a partir da busca pelos fundamentos da modalidade de educação a distância, a mesma também é passível de ser aplicada na modalidade de educação presencial, posto que a distância transacional refere-se à distância psicológica e comunicacional que se estabelece entre os agentes participantes de um curso em qualquer uma das modalidades (TORI, 2010).

A distância transacional é uma variável relativa, já que um aluno na educação presencial pode estar extremamente distante em termos transacionais, ou em termos de interação com um tutor *online* do tipo transmissor, disponibilizando apenas conteúdo teórico no ambiente *online*, sem propor nenhum tipo de discussão ou mesmo sem abrir um espaço para o esclarecimento de dúvidas. Por outro lado, um aluno que esteja em Londres acompanhando um *chat* por escrito com um tutor a distância, que seja instigante e que faça colocações desafiadoras aos participantes dessa reunião *online*, pode se sentir extremamente próximo psicológica e comunicacionalmente, fazendo com que se esqueça da distância geográfica durante a realização da reunião.

Destacamos que a referida teoria não pretende ignorar a distância geográfica entre os atores do curso e os efeitos que a mesma tem no comportamento dos mesmos, nem a forma como se dá o planejamento de um curso a distância, a apresentação do conteúdo, o modo como se dá a comunicação a partir do uso de diferentes mídias e como são definidos os demais processos de aprendizagem.

Moore e Kearsley (2007) esclarecem que o diálogo propiciado pela interação interpessoal é um dos três elementos essenciais a serem considerados pela teoria, entretanto ressaltam que não é o único, nem pode ser pensado isoladamente, posto que o excesso de diálogo também compromete os objetivos de aprendizagem traçados quando do planejamento do curso.

O segundo elemento fundamental que deve ser analisado em conjunto com o diálogo é exatamente a questão da estrutura do curso, ou seja, o curso pode apresentar uma estrutura mais rígida, com materiais didáticos e com encontros *online* previamente definidos, que prevê uma interação e manifestação mínima por parte do aluno. Ou pode também apresentar um material teórico mais aberto, que propõe diversas dinâmicas entre os participantes, permitindo ao professor conferir mais dinamismo ao curso por meio do estímulo à maior participação entre os atores, a partir da idealização de atividades cooperativas e reflexivas.

A palavra transação foi escolhida por influência das pesquisas do professor Robert Boyd, estudioso da Gestalt. Na verdade, como havíamos antecipado, foi com base no conceito de transação de John Dewey que o termo *distância transacional* foi utilizado pela primeira vez em 1980, para explicar de maneira mais precisa as “interações que ocorrem entre o ambiente educacional, os participantes do mesmo e os padrões de comportamentos nesse contexto específico” (MOORE, 2007:91).

Logo, sobre o diálogo especificamente, ele se dá a partir de interações interpessoais, mas não é a interação em si. Para Moore (2007:241), diálogo é “...um termo que ajuda a focalizar a interrelação de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno quando um transmite a instrução e o outro responde”. E ao analisarmos a influência das variáveis ambientais sobre esse, observamos que dependendo do grupo de educandos e do tamanho numérico do mesmo, teremos diálogos diferentes, com uma relação aluno-tutor *online* mais direta do que a do aluno dentro de um grupo de alunos – tutor *online*, posto que há mais agentes envolvidos no processo comunicacional.

O diálogo na modalidade de educação a distância se dá por meio da ocorrência de diversas interações específicas que podem variar dependendo de algumas características do

ambiente do curso, como aspectos da turma, tecnologias adotadas, linguagem utilizada e até o idioma dos alunos comparado ao idioma oficial do curso. E dependendo do contexto, o fato de utilizarmos mídias eletrônicas não implica necessariamente a existência de um diálogo.

Logo, quando analisamos a questão da linguagem, por exemplo, essa pode ser escrita ou oral, entre outras, ou mesmo o meio de comunicação escolhido para a realização das interações. Ao compararmos o diálogo num curso *online* com o diálogo entre professor e aluno que se estabelece na EAD por correspondência, observamos no segundo contexto o diálogo é bem mais lento em função do meio de comunicação utilizado.

E se considerarmos o idioma oficial do curso, esse pode se configurar como uma barreira durante um encontro síncrono que tenha pelo menos o áudio, posto que os alunos estrangeiros tendem a se manifestar menos exatamente por conta do idioma. Por outro lado, caso seja uma atividade assíncrona, por escrito, a participação desses alunos estrangeiros passa a ser maior e o diálogo se torna mais consistente.

A EAD deve ser pensada para que se configure como uma conversação didática dirigida, isto é, "... implica que o caráter da boa educação a distância seja parecido com o de uma conversação dirigida com o objetivo de aprendizado e que a presença dos aspectos típicos de uma conversação facilite o aprendizado" (HOLMBERG, 1989:55).

Holmberg (1989) foi um dos primeiros autores a mencionar a importância da existência do estabelecimento de uma relação pessoal entre aluno e tutor a distância, o que, segundo ele, resultaria numa maior motivação aliada a um maior prazer para estudar. Por ser um dos grandes defensores da autonomia de estudo do aluno e destacar a importância do desenvolvimento de objetos de aprendizagem que se assemelhem a uma conversação dirigida, de forma que o aluno se sinta como se estivesse participando de uma conversa com o educador quando de sua interação com o conteúdo teórico, percebemos que ele se preocupa com uma relação mais de apoio e de orientação do educador em relação ao aluno, caso esse necessite.

Voltando à proposta de Moore e Kearsley (2007), sobre a estrutura do curso, o segundo elemento essencial destacado, trata-se da definição dos elementos que compõem o curso, sendo que, dependendo da abordagem a partir da qual eles forem pensados, teremos uma estrutura mais rígida ou mais flexível. Vemos, pois, que os elementos que compõem um curso são basicamente os temas do conteúdo teórico, a apresentação de informações, os objetivos de aprendizagem, os estudos de caso e as ilustrações gráficas, além das avaliações de aprendizagem. E dependendo da filosofia educacional adotada pela IES, mais rígida ou

mais flexível, serão adotados determinados objetivos educacionais do curso, suas estratégias de ensino e até mesmo as atividades de avaliação de aprendizagem.

Logo, quando uma IES opta pela transmissão via satélite de uma aula gravada para os seus pólos, sem interatividade do aluno com o professor palestrante, trata-se de um curso bem estruturado e rígido, que prevê pouca ou nenhuma interação ao longo da aula, sem a ocorrência do diálogo. Por outro lado, poderá haver outra IES que faz uso da mesma tecnologia de transmissão unidirecional via satélite, mas que prevê a apresentação de uma aula ao vivo, durante a qual os alunos poderão se comunicar por *chat* com o tutor a distância e com o professor palestrante, ambos localizados no estúdio da IES, tornando a estrutura do mesmo mais flexível, com maior possibilidade de interação entre os diversos participantes do curso e com a existência do diálogo. De fato, para esse segundo modelo, poderá ser pensado um roteiro de aula que já considere tempos para a interação, de forma a torná-la mais dinâmica.

A forma como vai se dar a relação entre esses dois aspectos é que faz surgir a distância transacional em maior ou menor grau, dependendo da intensidade do diálogo e da estrutura. A distância geográfica e temporal entre aluno e educador influenciam diretamente na forma como ocorrem os processos comunicacionais entre esses participantes, posto que a distância emocional aumenta quanto menos rígida for a estrutura do curso e menor for o diálogo passível de ocorrer a partir das interações interpessoais dos mesmos, enquanto que essa distância afetiva tenderá a se reduzir quanto mais estruturado for o curso e quanto maior a interação e diálogo entre esses participantes.

Esse cenário nos remete à análise do terceiro elemento essencial que é a autonomia do aluno. O grau de autonomia do aluno é um aspecto também a ser considerado no desenho de um curso a distância, pois, como apresentamos em um dos princípios da Andragogia, cada aluno se organiza e se planeja em termos de estudos de uma forma diferente, dependendo da de sua habilidade de assimilação e da evolução do conteúdo. Há alunos que preferem abordagens mais autônomas, que permitam que eles pesquisem e estudem por conta própria. Entretanto, há estudantes que necessitam de um contato humano maior, que preferem ter um educador mais próximo, orientando seus passos, e os demais colegas comentando suas reflexões, de maneira a trocarem experiências e validar conclusões. E há ainda alunos que gostam de ter certa independência nos estudos, com alta flexibilidade de horários e de iniciativa de pesquisas, mas que não dispensam o diálogo com o tutor e os demais colegas.

Como comentamos anteriormente, ao buscar desenvolver uma teoria que fundamentasse as práticas da educação a distância, Moore (2007) teve como grande influenciador Weddemeyer e sua proposta sobre a autonomia do aluno. Em 1972, Moore (2007) defendeu para os participantes da Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência (ICCE – International Council for Correspondence Education) uma proposta de teoria denominada “Autonomia do Aluno: a segunda dimensão do estudo independente”. Aqui é importante destacarmos que na época havia uma forte influência dos estudos da escola behaviorista junto à definição das práticas de aprendizagem, o que fez com que poucos prestassem a devida atenção às colocações feitas por ele.

Ocorre que, exatamente por essa influência, havia uma preocupação por parte dos tutores responsáveis por cursos a distância quanto ao controle do processo de aprendizagem desse aluno distante física e temporalmente. Como consequência, a maioria das estruturas pensadas para os cursos eram bem rígidas, focadas na avaliação de aprendizagem dos alunos a partir de padrões definidos já nos objetivos. A interação nesses modelos consistia basicamente na verificação pelos educadores da evolução dos alunos, de maneira a verificar se estes estavam realmente cumprindo as metas traçadas, além de estarem disponíveis para o esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem surgir.

Frente a esse cenário, Moore (2007) concordava com a questão da estrutura como uma das premissas básicas a serem consideradas nesses cursos, mas ele defendia a importância de uma melhor comunicação entre os participantes do curso a partir de interações e procedimentos de colaboração entre tutor a distância e alunos, colaboração esta estabelecida a partir da própria autonomia de estudo do aluno. Para ele, a autonomia do aluno consiste no fato de que estes “têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado” (MOORE & KEARSLEY, 2007:245).

Logo, a autonomia nos estudos pode se dar ainda que ocorra o diálogo. Quando a estrutura de um curso é menos rígida, com a definição de parte do conteúdo teórico disponibilizado por meio de materiais de apoio e outra parte pensada a partir da necessidade de um maior diálogo entre tutor a distância e alunos, haverá atividades voltadas ao fomento do debate, sendo que ainda nesse contexto a autonomia poderá se fazer. Aqui também poderão ser pensadas atividades que demandem desses educandos pesquisas e reflexões individuais, para um posterior debate com os demais alunos sobre os resultados obtidos, de forma a validar os conhecimentos adquiridos e acrescentar ao mesmo outros eventuais pontos de vista.

Um exemplo de um curso com uma distância transacional menor, mas que ofereça um certo grau de autonomia aos alunos pode se dar num modelo de *e-learning*, que tenha o tutor *online* como um dos seus principais pilares. Em termos de estrutura, ele ofereceria apostilas teóricas objetivas para cada disciplina, sendo que o esclarecimento de eventuais dúvidas quanto a esse conteúdo, a orientação sobre as atividades de avaliação de aprendizagem a serem desenvolvidas e sugestão de debates no ambiente seriam mediados exatamente por esse tutor a distância, que seria responsável tanto pelas interações *com* os alunos como também por fomentar as interações *entre* eles. Esse tutor *online* deve ser devidamente preparado para realizar tais mediações sem desprezar exatamente a autonomia dos alunos, ainda que procure motivá-los sempre à participação.

Estes fundamentos propostos por Moore foram sendo validados por diversos autores da área, a partir de variadas abordagens, e hoje a sua aceitação pode ser confirmada pelo número de citações bibliográficas passíveis de serem encontradas.

Foi a partir de seus estudos sobre autonomia e a forma como ela ocorre em um contexto de EAD, que o autor identificou que um curso é pensado pela instituição que o oferece a partir de sua estrutura e do diálogo que se quer desenvolver ao longo do processo de aprendizagem, mas que o mesmo sofre influência direta dos diferentes graus de autonomia que cada aluno participante apresenta.

Portanto, ao se pensar as atividades do tutor a distância, precisamos considerar exatamente esses diferentes graus de autonomia. Foi quando Moore (2007b:95) propôs o que denominou de dimensões de autonomia dos programas de educação a distância. Ou seja, dependendo do grau de autonomia que o aluno apresenta, o tutor *online* deverá oferecer mais apoio instrumental, como esclarecimento sobre as atividades e as teorias, ou mais apoio emocional, a partir do incentivo à colaboração e ao diálogo com os demais colegas.

Essa proposta deu origem a uma série de estudos sobre o tema autonomia, sendo que diversos pesquisadores têm focado seus trabalhos na investigação do tema.

4.2.3. Teoria da Comunidade de Investigação (*Community Of Inquiry*)

Em nossas pesquisas sobre teorias voltadas aos fundamentos da EAD que mais se aproximassem do campo da Educomunicação, buscamos por propostas desenvolvidas para cursos a distância ofertados por meio de ambientes virtuais de uma aprendizagem com ênfase no estabelecimento do diálogo entre os participantes a partir das mediações comunicacionais de um tutor *online*. Em uma dessas buscas identificamos um modelo que se originou do projeto “Um Estudo das Características e Qualidades das Conferências por Computador com

Texto Escrito”²⁵, coordenado por um grupo de estudos da área de Ciências Sociais e Humanidades do Canadá, composto por pesquisadores da Universidade de Alberta e da Universidade de Athabasca, dentre outras, entre os anos de 1997 e 2001.

Trata-se da proposta da “Comunidade de Investigação”²⁶, que tem em D. Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer alguns de seus defensores mais fervorosos. Os resultados sobre tal estudo originou a publicação de inúmeros artigos e a realização de pesquisas mais recentes, que objetivam aprofundar e ampliar o conhecimento sobre as abordagens pedagógicas e processos comunicacionais trabalhados durante a pesquisa, a qual busca uma fundamentação teórica cada vez mais consistente da Educação a Distância praticada não apenas no Canadá, mas em vários outros países como EUA, Reino Unido e no Brasil, inclusive.

Essa postura de estímulo contínuo à realização de novas pesquisas sobre a referida teoria, remete-nos a Passarelli (2007) que alerta que, apesar das ofertas de cursos em EAD estarem crescendo rapidamente exatamente por conta do surgimento de novas mídias cada vez mais interativas, e de presenciarmos o surgimento de novas práticas pedagógicas, estas se edificam a partir de um contexto híbrido onde convivem o modelo tradicional e o modelo do “aprender a aprender”. Daí a necessidade de serem pensadas a partir dessa perspectiva processual, sendo que é a realização de novos estudos sobre esses programas, focados em novas revisões e reflexões, que garante o fortalecimento e disseminação dessas novas práticas.

Ramsden (1988) defende que a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem focado na reflexão crítica do aluno deve prever processos comunicacionais voltados para o questionamento de crenças pré-estabelecidas e para o diagnóstico de equívocos, além da negociação de significados. Suas ideias são complementadas por Lipman (1991), que aponta que esses processos devem prever ainda a adoção de estratégias voltadas ao desenvolvimento do raciocínio e reflexão, à conexão e deliberação entre os participantes do curso, ao fomento de desafios e resolução de problemas sobre o tema em estudo.

Os pilares do modelo da “Comunidade de Investigação”²⁷ se estabelecem com o estabelecimento e fortalecimento de três elementos fundamentais, quais sejam, a Presença Cognitiva, Presença Social e Presença Educativa, sendo que tais elementos se desenvolvem com base no planejamento e na gestão de interações específicas, passíveis de ocorrerem entre os três agentes dos cursos nesse modelo: aluno, tutor a distância e conteúdo do curso. Esse

²⁵ Tradução livre da autora para o título “*A Study of the Characteristics and Qualities of Text-Based Computer Conferencing for Educational Purposes*”.

²⁶ Tradução livre da autora para a expressão “*Community of Inquiry*”.

²⁷ Tradução livre da autora para a expressão “*Community of Inquiry*”.

modelo se edifica na reflexão sobre os tipos de comunicação que se necessita estabelecer – síncrona ou assíncrona – e das formas como se quer se comunicar - um-todos, um-um e todos-todos – nesses ambientes virtuais de aprendizagem para que essas três “presenças” ocorram.

Logo, o tutor *online* utiliza uma comunicação um-todos quando precisa dar os avisos gerais sobre a disciplina, como orientações sobre datas de trabalhos e descrição dos tópicos a serem abordados no curso. Essa comunicação passa para uma interação do tipo um-um quando precisa esclarecer alguma dúvida individual ou para o tipo todos-todos, quando se fomenta o debate entre seus alunos, por exemplo.

As ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem devem ser pensadas exatamente a partir dos relacionamentos que deseja que se estabeleçam entre esses três elementos derivados de seis principais interações que se desenvolvem nesses ambientes, são elas: aluno com seu tutor *online*, aluno com demais alunos, aluno com o conteúdo do curso, tutor *online* com outros tutores *online* da mesma e de outras disciplinas, tutor *online* com o conteúdo do curso e a interação entre os vários conteúdos do curso - como eles se interligam de forma a se obter um conhecimento mais abrangente sobre um determinado tema.

Para que ocorra a Experiência Educacional, há que se estabelecer a interface entre a Presença Cognitiva, a Presença Social e a Presença Educativa. A análise conjunta dos aspectos da Presença Cognitiva com os da Presença Educativa dará origem à definição do conteúdo a ser ministrado, enquanto que o estudo da Presença Cognitiva em relação à Presença Social indicará o quanto de diálogo será importante ser desenvolvido no curso. Sobre a interrelação entre a Presença Social e a Presença Educativa, esta propiciará as orientações sobre como trabalhar o clima entre os participantes do ambiente. Ou seja, essa experiência educacional deve se desenvolver necessariamente pelo estabelecimento de um clima adequado de aprendizagem no curso, o qual se concretiza a partir das mediações realizadas pela presença indispensável de um tutor a distância (presença educativa²⁸), que estará responsável por fomentar interações entre os participantes, objetivando uma socialização entre os mesmos necessária para que se desenvolva entre eles um sentimento de proximidade e consequente pertencimento ao grupo (presença social), sentimentos esses necessários à concretização de um debate mais profundo entre os participantes do curso sobre o tema em estudo.

²⁸ Presença educadora = *Teaching Presence* (tradução livre da autora).

Figura 5 Esquema ilustrativo das relações entre Presença Social, Presença Cognitiva e Presença Educativa, referente à teoria sobre Comunidade de Investigação²⁹

Deve ser feita ainda uma seleção consistente do conteúdo, que se dá por meio da atuação do professor-tutor (presença educativa) fomentando interações que estimulem os processos cognitivos dos alunos (presença cognitiva). Finalmente, Garrison, Anderson e Archer (2000) esclarecem que é essencial o desenvolvimento de um discurso de apoio que se desenvolva a partir dos debates entre os participantes sobre o conteúdo apresentado, visando ao estabelecimento do diálogo e consequente construção desse conhecimento (presença social + presença cognitiva).

Garrison (2004) defende, pois, que o planejamento do ambiente virtual de aprendizagem de um curso destinado a alunos adultos deve prever a gestão da comunicação por um tutor a distância junto a seus interagentes³⁰, de maneira a se definir detalhadamente determinados procedimentos comunicacionais a serem por ele mediados, objetivando o desenvolvimento do diálogo entre os participantes do curso e o consequente aprendizado do conteúdo previamente definido.

Essa consolidação não se dá tão somente pelo tipo de tecnologia adotada, como alguns autores defendiam anteriormente, mas se desenvolve a partir de um processo comunicacional construído pelas mediações diretas do tutor a distância, que deverá trabalhar as interações objetivando criar a sensação de pertencimento nos alunos em relação ao grupo, bem como

²⁹ Fonte: GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W., 2000:88

³⁰ Participantes de interação (PRIMO, 2007:13).

procurar desenvolver habilidades e promover a motivação e o compromisso de participação nos debates do ambiente.

Ainda sobre as três presenças essenciais desses ambientes, apresentaremos a seguir um melhor detalhamento de cada uma delas, destacando também seu papel no processo de estabelecimento do diálogo e reflexão crítica sobre o tema em estudo.

A - Presença Cognitiva

A Presença Cognitiva consiste no elemento que trabalha as questões de cognição propriamente ditas, ou seja, com base nas teorias cognitivas sobre como se dá a aprendizagem, um ambiente voltado às práticas educacionais deve apresentar eventos provocadores da cognição, bem como de exploração, integração e resolução. Ela trata especificamente sobre como a comunicação será trabalhada ao longo do processo educativo, de forma a incentivar os alunos a uma maior interação ou mesmo de forma a restringir o contato entre os participantes do curso. A definição das características cognitivas que se pretende trabalhar se baseia tanto no conteúdo a ser estudado como nas ferramentas de comunicação a serem adotadas.

Um aspecto que deve ser ressaltado sobre a questão da escolha das mídias refere-se exatamente ao fato de que o pensamento crítico é passível de ser melhor trabalhado junto a uma comunidade virtual de aprendizagem que faça uso da linguagem escrita do que num ambiente educacional presencial, posto que são as interações permitidas por tais tecnologias e fomentadas pelo tutor *online* que propiciarão tal contexto. Resultados de algumas das pesquisas realizadas sobre essa proposta indicam o fato de que nesse ambiente os alunos refletem mais detidamente sobre as reflexões propostas antes de contribuírem por escrito.

Garrison (1991) defende que há cinco fases que devem ser consideradas nesse processo de construção conjunta do conhecimento, quais sejam: compartilhamento/comparação, dissonância, negociação, construção conjunta, teste e aplicação/implantação. Contudo, a Presença Cognitiva por si só não basta para o desenvolvimento do pensamento crítico

B - Presença Social

A Presença Social consiste na habilidade que cada aluno tem de interagir social e emocionalmente com os demais participantes do curso, de forma a reduzir a sensação emocional de distância física e de se apresentarem como pessoas reais que são, utilizando-se dos meios de comunicação disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

As mídias utilizadas nesse ambiente têm um papel importante no processo comunicacional, mas não são o fator mais importante. Vários resultados de pesquisas dos autores aqui mencionados sobre o tema parecem indicar que o planejamento sobre como se dará a gestão da comunicação nesses espaços é o grande diferencial que propiciará o atingimento dos resultados de aprendizagem traçados para um determinado curso. Conrad e Donaldson (2006) sugerem que o tutor a distância desenhe um quadro com as características das ferramentas de comunicação disponíveis nesse ambiente virtual, de forma que possa visualizar melhor as possibilidades de comunicações dentro dessa sala de aula. Em nosso ANEXO 3³¹, disponibilizaremos um exemplo do referido quadro.

Podemos viabilizar a Presença Social por meio da definição de processos comunicacionais focados no desenvolvimento de habilidades sociais e aspectos emocionais de cada um dos participantes frente aos demais, objetivando torná-los mais reais, reduzindo a distância emocional entre os mesmos.

Contudo os objetivos do desenvolvimento de uma Presença Social não se reduzem à concretização de novas amizades apenas, mas na consolidação de um espaço onde esses participantes se sintam mais à vontade para refletir conjuntamente e validar colaborativamente os saberes que estão construindo individualmente também.

Garrison, Anderson e Archer (2000) esclarecem que a concretização de uma consistente Presença Cognitiva depende diretamente de uma Presença Social consistente. Lehman e Conceição (2010) propõem que o tutor *online* monte um quadro com as ações e etapas voltadas à incorporação dessa Presença Social ao ambiente virtual de aprendizagem, sendo que esse quadro deverá listar os tipos de atividade a serem providenciadas antes, durante e ao final do curso. Ele deverá definir também os tipos de interação demandados por cada atividade (ex.: interação aluno-aluno ou aluno-tutor *online*), além de indicar os tipos de presença - ou resposta - que se espera do aluno (ex.: resposta social, resposta subjetiva/emocional, resposta objetiva). Uma sugestão desta tabela está disponibilizada em nossos anexos (ANEXO 4³²).

Palloff & Pratt (2006) também defendem que o processo junto a uma comunidade virtual de aprendizagem se dá a partir das interações entre os vários participantes do curso – alunos, tutor a distância e até a instituição de ensino superior que oferece o mesmo -, e da

³¹ Este ANEXO só será disponibilizado no formato digital, sendo que o mesmo está gravado no CD que acompanha este material impresso.

³² Este ANEXO só será disponibilizado no formato digital, sendo que o mesmo está gravado no CD que acompanha este material impresso.

colaboração resultante dessas interações. Sobre a Presença Social, eles afirmam que esta consiste na capacidade que os participantes têm de interagirem entre si a partir do esquecimento do meio de comunicação que utilizam para se manterem em contato. Ou seja, no momento em que o diálogo se instala, independente do tipo de tecnologia de comunicação utilizada, a Presença Social se consolidou.

A principal função da Presença Social é minimizar o sentimento de isolamento dos alunos, de aproximar emocionalmente os educandos, de forma que eles se sintam parte real desse grupo virtual, para que fiquem à vontade para fazer comentários e refletir sobre as diferentes ideias e opiniões disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem pelos colegas.

Palloff & Pratt sugerem como exemplos de indicadores da Presença Social em classe o uso pelos participantes de e-mails pessoais, reconhecimento uns dos outros, expressão de sentimentos e humores, mensagens sobre vida particular e profissional, e até o uso do que denominam de símbolos de paralinguagem textuais voltados para expressar aspectos emotivos, como os conhecidos “*emoticons*” e uso de cores diferentes para alguns termos.

Focar o desenvolvimento da Presença Social consiste num processo de humanização de um ambiente não humano, ou seja, de um trabalho voltado a fazer com que as pessoas se coloquem como seres humanos que são e percebam os demais dessa mesma forma, que entendam que a ferramenta é apenas isso e que o curso e eles são muito mais do que apenas esse meio de comunicação.

C - Presença Educativa

Esse pilar é exatamente o que é responsável por consolidar os processos comunicacionais nesse modelo a distância, ou seja, para que tenhamos as presenças cognitiva e social com foco na implementação de uma comunidade virtual de investigação crítica, necessitamos da Presença Educativa, que consiste na estrutura e nos processos de ensino e aprendizagem do curso como um todo, sendo que a definição da mesma se dá com base no planejamento, que contém o detalhamento dos processos voltados à construção do conhecimento e às instruções diretas sobre as atividades a serem desenvolvidas, e gestão comunicacional e pedagógica do curso. E o responsável por orquestrar esse contexto no ambiente virtual de aprendizagem é exatamente o tutor *online*, objetivando o alcance das metas de aprendizagem do referido curso.

São exatamente o tipo e a intensidade das interações, bem como a forma como esse tutor a distância as estimulará, que ditarão os resultados qualitativos de aproveitamento do

curso. São suas mediações que farão do ambiente virtual de aprendizagem uma comunidade virtual de aprendizagem com foco no desenvolvimento do pensamento crítico ou apenas mais um ambiente de transmissão de informação. E são suas facilitações comunicacionais que fortalecerão ou não a Presença Social e, conseqüentemente, que refletirão na qualidade da construção do conhecimento a partir da Presença Cognitiva. Como bem destacado, “... numa verdadeira comunidade de investigação, o tom das mensagens é questionador e envolvente, expressivo e sensível, cético e respeitoso, desafiador e apoiador”³³ (GARRISON, ANDERSON, ARCHER; 2000:96).

Sobre a importância desse tutor *online* nesse processo comunicacional, autores como Tagg e Dickenson (1995) destacam, por exemplo, que mensagens reconhecendo a qualidade das contribuições dos alunos junto à comunidade ou mesmo que sejam voltadas a orientá-los na evolução do debate reflexivo no ambiente, são de fundamental importância para se obter a colaboração e participação dos mesmos.

O tutor deve se dedicar a implantar interações de caráter social e emocional, além de apenas dar apoio e *feedback* ao aluno, para que os objetivos de aprendizagem com essa qualidade de reflexão crítica se concretizem. Para tanto, ele deverá estimulá-los a participarem dos debates embasados na colaboração entre esses alunos, a partir da qual eles poderão se sentir mais próximos uns dos outros e, conseqüentemente, poderão trabalhar melhor a reflexão e o discurso sobre um determinado tema.

Garrison, Anderson e Archer (2000) explicam que a colaboração aqui deve ser pensada como algo maior que o estímulo à interação simples ou mesmo à mera transmissão de instruções para os alunos. Suas pesquisas parecem confirmar as afirmações de Knowles et al. (2005) sobre o fato do próprio aluno não estar acostumado a ser autônomo e que, muitas vezes, nem ele sabe as razões pelas quais suas contribuições no debate com os demais colegas no ambiente virtual são importantes. O aluno adulto em geral, principalmente o aluno adulto de cursos na modalidade de EAD, ainda demanda que o tutor *online* o oriente sobre tal importância e continue estimulando-o ao debate conjunto durante todo o curso, sob risco dele continuar numa postura de mero repositório de informação transferida do professor-tutor para o aluno.

A diferença entre a mera transmissão de informação e a comunicação dialógica reside exatamente na diferença entre estar apenas ouvindo uma apresentação ou se envolver profundamente num debate sobre um determinado tema, sendo que a atitude, o tom e até as

³³ Tradução livre da autora, referente à seguinte frase: “... in a true community of inquiry, the tone of the messages is questioning but engaging, expressive but responsive, skeptical but respectful, and challenging but supportive”.

palavras em cada situação são diferentes. Freire (2002) já destacava a necessidade de se atentar a esta questão quando da elaboração do planejamento pedagógico e comunicacional de um curso. Para ele, o educador deve deixar de lado o papel de único detentor do conhecimento e deve considerar que seus alunos também têm capacidade de reflexão, ou seja, esse tutor a distância deve assumir uma postura de facilitador do processo comunicacional, deve propor atividades mais reflexivas, que provoquem a troca de ideias entre os participantes do grupo de estudos, incluindo aqui o próprio educador.

Esses autores defendem que é preciso que o tutor a distância vá além da mera transmissão da informação e se empenhe no desenvolvimento de atividades colaborativas, para o estabelecimento do diálogo entre os alunos e consequente pensamento crítico sobre um determinado assunto, o que contribui para que o resultado do curso tenha uma qualidade maior do que a mera absorção de um conteúdo específico. Trata-se de pensar os debates que se deseja desenvolver no ambiente virtual de aprendizagem a partir de interações mútuas descritas por Primo (2007), e não apenas a partir de interações reativas.

4.3. Aproximações Possíveis da Educomunicação com os Fundamentos da EAD

Ao longo deste capítulo, pudemos observar a complexidade de fatores que influenciam no planejamento de um curso a distância ofertado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Mais do que isto, foi possível constatar como a motivação e adesão dos alunos adultos aos cursos a distância indica a necessidade de uma gestão da comunicação consistente por parte do tutor a distância para o estabelecimento do diálogo e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Ao analisarmos a proposta de formatação de cursos a distância de Garrison e Anderson (2003), bem como a proposta de Moore (2007), sobre a Teoria da Distância Transacional, observamos a possibilidade de identificação de alguns pontos comuns entre as teorias de EAD aqui apresentadas e a proposta educ comunicativa do NCE.

Um dos aspectos que muito nos chamou a atenção em relação à teoria da Comunidade de Investigação foi exatamente o destaque dado aos processos comunicacionais representados pelo fomento às interações mútuas entre todos os participantes, sob a facilitação do tutor *online*, para que todos desenvolvam um diálogo reflexivo, embasado na apresentação de

diversas argumentações pessoais, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico. Como abordamos no capítulo dedicado à Educomunicação, essa teoria objetiva que a ação comunicativa se concretize a partir do estabelecimento do que Soares (1999) denomina de uma gestão democrática e crítica. Falamos aqui de construir ecossistemas comunicacionais expressivos junto aos ambientes virtuais de aprendizagem, transformando-os em verdadeiras comunidades dialógicas de aprendizagem *online*.

Vale mencionar também a importância do desenvolvimento da autonomia de estudo do aluno, cuja prática deve ser estimulada. Sua prática não dispensa a argumentação e o desenvolvimento do debate no ambiente virtual do curso, mas, ao contrário, complementa esse processo, posto que é durante os estudos individuais que os alunos desenvolvem seus questionamentos iniciais e argumentos pessoais a serem validados no processo de troca colaborativa de idéias com os demais colegas e com o tutor a distância.

Outro aspecto que vale destacarmos refere-se exatamente à questão da concentração do protagonismo ao longo do processo, como colocado por Consani (2007), e os papéis exercidos pelos agentes mediadores no ambiente virtual de aprendizagem. Analisando apenas os aspectos teóricos apresentados até o momento, observamos que parece haver sinais do que a Educomunicação considera como protagonismo por parte dos alunos nesses ambientes virtuais de aprendizagem, posto que, à medida que o tutor *online* incentiva-os às trocas argumentativas e às diversas ideias individuais passam a surgir, esses passam a assumir um papel central na área de debates dessas comunidades virtuais de aprendizagem.

Ainda ligado a este aspecto de protagonismo, refletimos se o próprio estímulo às práticas de autonomia de estudo desse aluno também se configura como um tipo de protagonismo, posto que, quando bem motivado e orientado, esse aluno busca mais informações sobre o conteúdo teórico a partir de pesquisas pessoais que poderão fortalecer sua argumentação no debate *online*, permitindo, conseqüentemente, que ele se destaque no curso. Além disso, a descoberta da capacidade de se autodirecionar e até de se autoensinar confere ao aluno uma sensação de empoderamento que também consiste num dos objetivos das práticas educomunicativas.

A própria autoreflexão emancipatória destacada por Garrison e Archer (2000), desenvolvida a partir das ideias de Jürgen Habermas, cujo desenvolvimento da autonomia e conseqüente desenvolvimento do autoconceito do aluno podem resultar exatamente no empoderamento desse agente sobre seu processo de construção do conhecimento reflexivo.

Vale ressaltar o processo de aprendizagem em si. Sobre esse tópico, Soares (2002) esclarece que a Educomunicação demanda um envolvimento pleno de todos os envolvidos no processo de aprendizagem mediada por tecnologias, sendo que os resultados positivos dessa prática se fizeram notar quando da oferta da formação *online* do projeto Educom.TV aos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo. Houve de fato pleno envolvimento dos educadores, grupo esse formado pelos tutores a distância e pelos mediadores operacionais, e pelos professores cursistas, revelado por meio de debates intensos junto ao ambiente virtual de aprendizagem e mesmo em alguns encontros presenciais.

Finalmente, a Educomunicação busca que se desenvolva um processo de comunicação dialógica a partir do fomento de debates reflexivos quanto a diversos aspectos sobre o tema em estudo, o que também a aproxima muito das propostas da EAD até aqui visitadas.

Com base nesta nossa primeira breve análise podemos verificar que tais propostas enfatizam objetivos buscados pelas práticas educacionais, quais sejam: o senso de participação, a autonomia dos sujeitos, espírito de iniciativa, pensamento crítico, diálogo colaborativo e o compromisso com o crescimento conjunto de todos os membros da comunidade virtual, além de estimular o pleno uso dos recursos tecnológicos de informação disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, aspectos esses buscados também pelas práticas educacionais.

Contudo, em que pese a identificação todas essas proximidades teóricas, ainda não nos consideramos seguros para afirmar que esse tutor a distância pode ser chamado de educador. Portanto, passamos ao capítulo cinco para trabalharmos melhor e mais especificamente a definição e as práticas desse tutor *online*.

Capítulo 5 – O Tutor a Distância na Gestão da EAD

Quem é esse ator aqui denominado tutor a distância? Qual a origem desse termo? Será que a adoção do mesmo é realmente adequada frente às funções que ele desempenha junto aos vários modelos de EAD? Dedicamos esse capítulo a refletir acerca de alguns aspectos básicos referente a esse tutor a distância, tanto sobre a sua denominação como sobre quais são as práticas de comunicacionais mais indicadas para o programas de IES que defendem o tutor a distância como um dos pilares do processo de EAD, para a viabilização das interações que objetivam o estabelecimento do diálogo entre os alunos do curso.

A adoção do termo tutor a distância para esse educador responsável pelas mediações que ocorrem junto aos ambientes virtuais de aprendizagem, tem gerado controvérsias entre vários estudiosos da área, principalmente em função do significado do mesmo. O termo tutor tem origem no latim (*tutor, öris*), significando guarda, protetor, defensor, e, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, trata-se do indivíduo que exerce a tutela, que protege e ampara, o guardião; aquele que supervisiona, dirige ou governa. Nesta pesquisa, temos nos referido ao tutor a distância ou tutor *online* também pelo termo mediador, posto que entendemos que esse ator é uma pessoa que está responsável pela coordenação de uma

discussão em grupo, (Aurélio, 2004:466). Antes, porém, de refletirmos sobre o termo em si, acreditamos ser importante discorrer sobre suas funções, para que possamos analisar a adequação do uso do mesmo para o contexto de educador da modalidade de educação a distância.

Vivemos atualmente o que alguns autores chamam da segunda onda da educação *online*, caracterizada pela busca de melhores práticas comunicacionais e pedagógicas no ambiente virtual de aprendizagem, por meio principalmente da interação e interatividade. Esse novo cenário tem resultado num aumento da importância do papel desse tutor a distância, posto que as práticas dessa modalidade de educação a distância têm destacado a importância de interações colaborativas nesse ambiente, objetivando a formação de uma comunidade embasada na criação de laços entre os participantes desse curso a distância, onde se busca o estabelecimento de uma interdependência sadia entre esses membros para que se sintam à vontade para expor suas ideias mais livremente, a partir de práticas dialógicas mais consistentes. De fato, vários pesquisadores sobre o tema já argumentam que os membros de um grupo devem caminhar juntos: “... quando eu sou bem sucedido, todos nós somos bem sucedidos” (Pratt & Palloff, 2006, 4).³⁴

Exatamente por conta da transformação do cenário e do surgimento dessa nova abordagem quanto às práticas desse educador, foi que focamos nosso estudo em conhecer melhor as práticas comunicacionais que o mesmo desempenha nesse ambiente.

A evolução desse processo, da primeira para a segunda onda da educação *online* não foi, contudo, um processo tranquilo. A figura em si do tutor a distância tem gerado controvérsia não apenas no Brasil, mas em várias instituições de outros países. E como destacamos anteriormente, esse educador acaba exercendo diferentes funções, dependendo do modelo de EAD adotado pela instituição de ensino em estudo.

A preocupação com as mediações desse educador e os fatores que influenciam esses processos comunicacionais, na verdade, já ocorre há alguns anos, tanto nos EUA, como observamos em trabalhos de vários autores, como Palloff & Pratt (1999; 2002; 2006), e na Europa, como indicado pela Prof^a Dr^a Gilly Salmon (2002; 2004), membro do Centro de Inovações da Leicester University, da Inglaterra, e ex-membro da Open University Business School, dentre outros.

Na França, por exemplo, identificamos que a Prof^a Dr^a Genevieve Jacquinot (2008), publicou recentemente artigo sobre trabalho desenvolvido pela Universidade de Sorbonne, em

³⁴ Tradução livre da autora para a frase “*when I succeed, we succeed*”.

Paris, em que destaca exatamente os resultados de sua pesquisa acerca especialmente dos efeitos dessas mediações voltadas às interações entre os participantes do curso e a qualidade de aproveitamento dos alunos em função da intensificação dessa interatividade fomentada pelo tutor a distância. A partir da análise de três diferentes modelos de tutoria, ela sinaliza que, mesmo confirmando a importância do papel desse ator educacional para o alcance dos objetivos de aprendizagem dos cursos a distância, ele ainda é tratado como o “parente pobre” da EAD em quaisquer dos três cenários analisados (JACQUINOT, 2008).

Ela destaca que parece haver um grande foco por parte dos gestores das IES no investimento tecnológico, como se as mídias digitais disponibilizadas nos ambientes de EAD resolvessem por si só a maior parte das questões referente ao processo de ensino aprendizagem dos cursos a distância. Na verdade, ao refletirmos sobre as colocações da pesquisadora a partir do que já discorremos aqui, parece-nos que apesar de haver um grupo de estudiosos já refletindo a EAD a partir da segunda onda, várias das IES ainda parecem planejar seus programas de EAD a partir dos modelos industriais, com foco realmente mais na possibilidade de que as tecnologias apenas sejam suficientes para a aprendizagem dos alunos, sem considerar a possibilidade de adoção de um programa consistente de ensino e aprendizagem, com a presença de um tutor a distância fortalecido e responsável pelo processo, como vimos apresentando aqui.

Jacquino (2008) utiliza o termo “parente pobre” não apenas para destacar a questão dos salários desses profissionais, os quais, segundo a pesquisadora, são consideravelmente menores do que os dos professores presenciais ou mesmo dos chamados professores autores, ainda que sejam tutores a distância com formação acadêmica similar ou até superior aos presenciais. Sobre este aspecto, ela destaca claramente o preconceito que esses professores autores manifestam em relação a esses profissionais, como se eles desempenhassem funções de menor ou nenhuma importância ao longo do processo comunicacional do curso a distância. Na verdade, com a publicação dos resultados de sua pesquisa, ela faz quase um alerta aos gestores das IES de seu país, no sentido de sinalizar a eles que o alto investimento em tecnologias não significa necessariamente a adoção das melhores abordagens de ensino e aprendizagem para essa modalidade, destacando principalmente que o educador, nesse ambiente, chamado de tutor a distância ou tutor *online*, continua sendo um dos pilares da educação de qualidade e, por isso mesmo, merece respeito e consideração.

Trata-se, entretanto, de um cenário que podemos observar aqui no Brasil também, sendo que há, inclusive, coordenadores de IES que estão iniciando suas práticas em EAD que

ainda consideram o tutor a distância como um profissional de educação de menor importância e até dispensável. Aqui se trata de uma observação originada de nossa própria vivência em tutoria junto a diferentes instituições de ensino superior.

Vale destacarmos que, em que pese que tenhamos dito logo no início algo sobre a importância da IES em si para a definição dos modelos adotados pelos programas de EAD, decidimos propositalmente por não mencionar ao longo de nosso trabalho a influência delas como gestoras desses programas e principal influenciadora na definição dos modelos ofertados, posto que nosso foco sempre foram as mediações dos processos comunicacionais do tutor a distância dentro das salas de aula virtuais.

Contudo, esclarecemos que a implementação de qualquer uma das abordagens aqui mencionadas depende primeira e necessariamente da decisão dos gestores das IES, a qual se define com base em inúmeros fatores, sendo que o custo de investimento é um dos principais. Ou seja, caso o foco principal da instituição de ensino superior não seja desenvolver a reflexão crítica dos alunos, mas simplesmente entregar um conteúdo mínimo demandado pelas principais áreas do mercado como um todo e emitir certificados, dificilmente seus representantes permitirão que seu tutor a distância se dedique a estimular os alunos aos debates reflexivos. Pelo contrário, como já vivenciamos junto a algumas IES, as mesmas parecem mais preocupadas em utilizar a disponibilização das mensagens dos alunos como justificativa de presença, sem preocupação com a qualidade do conteúdo das mesmas.

O próprio cenário da EAD no Brasil quanto ao credenciamento dos cursos e dos pólos para oferta de cursos de graduação têm sinalizado para os abusos que as IES vinham cometendo acerca da organização de seus pólos. Várias das ditas grandes IES tiveram muitos de seus pólos descredenciados em função dos abusos e da falta de infraestrutura mínima para oferta de cursos na modalidade a distância. Devido às denúncias realizadas inclusive em cadeia nacional da Rede Globo de Televisão, a partir de uma série curta de cinco episódios de cerca de dez minutos veiculados durante o programa Jornal Nacional, ao longo de cinco dias consecutivos, intitulada “Ensino a Distância”³⁵, o MEC se viu pressionado a agir com rapidez principalmente em termos das fiscalizações dos pólos dessas IES que adotam o modelo híbrido, de transmissão de aula via satélite para diversos pólos, mesclado com a oferta de atividades complementares junto a um ambiente virtual de aprendizagem mediado por tutores

³⁵ A série destacou alguns aspectos positivos e negativos dos programas que já estavam sendo ofertados na modalidade de EAD no Brasil, sendo que uma reportagem sobre o conteúdo veiculado e o acesso a algumas das entrevistadas apresentadas pode ser acessada a partir do link <http://g1.globo.com/platb/jnespecial/category/serie-ensino-a-distancia/>. Dentre as várias questões abordadas, o tema mais polêmico à época foram as infraestruturas de muitos dos pólos já credenciados de inúmeras IES, o que levou o MEC a rapidamente rever seus critérios e práticas de fiscalização dos mesmos antes de voltar a credenciar novas unidades.

a distância. Desde então, muito se tem trabalhado para proporcionar uma qualidade mínima de estudo aos alunos desses pólos em todo Brasil, pelo MEC. E dada a complexidade do contexto das relações também a partir das IES, decidimos não nos aprofundar muito no tema. Contudo, em nossas análises dos resultados da pesquisa, resgataremos um pouco desse assunto, para apresentar a infraestrutura disponibilizada pela IES em estudo.

Resgatando nossas reflexões, ao buscarmos estabelecer uma correlação do que foi apresentado por Jacquinet (2008) com o que apuramos acerca da Teoria da Distância Transacional, de Moore (2007), por exemplo, refletimos se essa postura pode estar ligada ao fato, talvez, desses professores ainda praticarem e acreditarem tão somente na educação a distância industrial, cujas bases comunicacionais concentram-se nas interações reativas dos alunos com os conteúdos rigidamente definidos e estruturados de seus professores autores, de forma que os educandos dependam apenas de si e de sua autonomia, sem considerar a necessidade de diálogo para validação dos conteúdos aprendidos destacada por Knowles et al. (2005), diálogo esse originado das práticas comunicacionais do professor-tutor. E isso, mesmo nos casos em que as tecnologias permitam tal interação e colaboração. Porém, sobre esse contexto específico, tanto na França como no Brasil, não temos ainda uma resposta.

Um dos aspectos que deve ser destacado sobre esse tutor a distância refere-se ao seu papel de facilitador do processo comunicacional e não de detentor absoluto do conhecimento, como nos modelos de comunicação um-todos ou educação bancária. Ao longo deste estudo apresentamos as ideias de diversos pesquisadores sobre o tema em países como Canadá, EUA e Europa, que sinalizam que o descritivo de funções e processos comunicacionais coordenados pelo tutor *online* junto aos cursos nessa modalidade refletem um papel não de protetor ou governante, mas de fomentador e mediador da interação do aluno com o conteúdo e da interação entre os alunos, objetivando o aprofundamento da reflexão sobre esse conteúdo. A esse tutor *online* cabe estimular a curiosidade e consequente motivação para a realização de pesquisas autônomas sobre o tema em estudo, ajudando-o inclusive a desenvolver sua autonomia no processo da aprendizagem, bem como o debate e colaboração entre os alunos.

Logo, observamos que o sucesso dos processos comunicacionais de um ambiente virtual de aprendizagem parece demandar uma mudança de postura desses educadores, uma revisão de seu papel para uma posição de aprender a aprender, como muito bem destacado por Rogers (1994). Ele deve se desvencilhar do entendimento de que o conhecimento é algo imutável e permitir-se abrir mão de sua posição de único detentor do conhecimento, para assumir um papel mais de facilitador de incertezas a partir de estratégias comunicacionais,

que envolvem um cenário mais complexo, criativo, aberto e dinâmico. Tanto esse tutor a distância como os educandos devem entender a importância de se transformar a cada dia por meio da revisão e reconstrução dos significados e saberes. Para tanto, é preciso que haja uma real dedicação por parte das IES no sentido de oferecer uma formação mais consistente sobre essa nova modalidade de EAD, de forma que esses agentes educacionais possam eles mesmos validar e integrar essas novas premissas e refletir em suas práticas essas transformações internas demandadas por essas novas abordagens.

Cremos que para podermos completar nossas reflexões teóricas sobre esse agente educacional, faz-se necessário mencionarmos ainda algumas de suas principais práticas de mediação propriamente ditas, o que faremos no tópico seguinte.

5.1. O Tutor a Distância e suas Principais Práticas

Apesar da discussão quanto à descrição das funções desse profissional ainda ser intensa em vários países, há um aspecto sobre o qual muitos autores que estudam o tema concordam: os tutores *online* são responsáveis pelo processo de humanização dos cursos oferecidos a distância no modelo de *e-learning*, junto a um ambiente virtual de aprendizagem, e pela transformação desse ambiente em uma comunidade virtual de aprendizagem propriamente dita. Ou seja, a consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem demanda do tutor a distância constante planejamento e atenção às dinâmicas colaborativas reflexivas, cujas implementações se configuram como desafiadoras. Não há como ser bem sucedido sem um treinamento específico e detalhado desse educador, que defina bem o seu papel e suas atividades (SALMON, 2002; 2004).

Sobre os desafios da humanização desse ambiente de trocas entre os participantes do curso, para a concretização do que Garrison, Anderson e Archer (2000) e Palloff e Pratt (2006) chamam de Presença Social, esse educador deve se dedicar a fomentar a aproximação de todos os participantes do curso, estimulando-os a construírem novos significados e a reverem antigos saberes a partir da experimentação, exploração e manipulação das ideias apresentadas por todos. Ele precisa propiciar *feedback* constante para que os trabalhos em equipe, os objetivos compartilhados e o processo de colaboração e cooperação entre os educandos se instalem.

Em suas reflexões sobre as mediações do tutor *online*, com base em premissas de que o curso a distância deve ser idealizado considerando a grande necessidade de autonomia de

estudo do aluno a distância, Holmberg (1989) propõe um guia sobre os aspectos didáticos que devem constar das práticas desse agente em relação ao aluno, para que este último se dedique às trocas argumentativas no ambiente virtual do curso, ainda que preservando sua autonomia de estudo quanto a fontes de pesquisa e flexibilidade de horários. Ele relembra que alunos são pessoas e, que, portanto, esse agente deve se manter próximo emocionalmente dos mesmos, objetivando a motivação e o prazer de estudar pelo estabelecimento de vínculos emocionais. Destaca que essa proximidade pode ser bem estabelecida a partir de um bom conteúdo, ofertado por meio de material impresso e mídias digitais, e de uma contínua comunicação interativa. Ele argumenta que um curso nesse modelo demanda a definição clara de objetivos de aprendizagem aliada ao planejamento detalhado dos processos comunicacionais e das metodologias a serem adotados, mas que o resultado disso também depende muito do prazer intelectual e da motivação que o aluno terá em estudar. Logo, o tutor a distância deve cuidar do clima do curso, da definição de regras mínimas de convivência nesse ambiente e da própria linguagem a ser adotada, inclusive do uso dos chamados *emoticons* e de cores diferentes numa mesma mensagem, objetivando essa aproximação emocional dos alunos.

A esse educador *online* cabe acompanhar o processo de validação e contestação positiva das ideias entre todos os participantes, intervindo para fazer eventuais esclarecimentos ou mesmo para estimulá-los à análise de todas as contribuições por todos esses educandos, para que haja uma sequência lógica da apresentação do conteúdo do curso. Há que se estimular a autonomia de estudo desse aluno, focando a leitura dos conteúdos do curso e realização de pesquisas extras sobre o tema, bem como o estímulo do próprio diálogo entre todos os participantes desse ambiente. Além disso, ele tem que estar preparado para uma alternância de poder de determinadas mediações com seus alunos, isto é, dependendo dos rumos que o debate tome e da competência e confiança que seus alunos demonstrem para o diálogo, é importante que esse educador permita que seus alunos assumam o controle do debate, para validação do conteúdo e busca para a solução de problemas reais e práticos. Aqui vislumbramos a questão do incentivo ao protagonismo dos alunos ao longo dos debates, defendido pela Educomunicação.

Barker (2002) argumenta que esse tutor a distância deve se submeter a uma formação específica e consistente, voltada ao desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, que originem novas atitudes e comportamentos, uma transformação dos parâmetros sobre o que é ser um educador *online*, bem como novas abordagens comunicacionais para o sucesso desse contexto de aprendizagem a distância. Como colocamos, ainda não identificamos um

consenso quanto aos requisitos básicos que devem ser trabalhados nos treinamentos desse agente, porém o que sabemos é que os cursos a distância são planejados a partir de uma estrutura mínima, básica, que já deve prever um delineamento mínimo das atividades do mesmo. Um dos principais autoquestionamentos a que deve se submeter é sobre quão confortável se sente nesse contexto de igualdade de poder entre ele e seus alunos, posto que o trabalho colaborativo tem como uma de suas bases exatamente o empoderamento de seus alunos quanto ao processo deles de aprendizagem. O tutor *online* deve se questionar se está preparado para pensar e entender o desenho instrucional do curso pelo qual está responsável e atuar no sentido de viabilizar o atendimento dos objetivos do mesmo em relação ao conteúdo em estudo.

Ele tem como responsabilidade exatamente o estímulo à colaboração e cooperação entre os participantes do curso, objetivando a geração de um conhecimento mais profundo sobre um determinado tema, por meio de um trabalho que se alterna entre o estímulo da autonomia e independência do aluno, com o estímulo à interdependência entre todos. Isso considerando sempre que toda sua comunicação deve ser feita por meio de ferramentas tecnológicas, o que o obriga a repensar suas abordagens e especialmente analisar como a sua mensagem será recebida pelos vários alunos. Vale destacar que autores como Pallof & Pratt (2006) consideram as práticas interdependentes essenciais para a formação do sentimento de pertencimento ao grupo e um consequente espírito de comunidade entre esses participantes, as quais subentendem o alinhamento entre esses indivíduos voltado ao atingimento do êxito conjunto por meio da coordenação de esforços para a conclusão de tarefas diversas.

Esses atores educacionais estão responsáveis pela promoção da iniciativa junto a cada aluno, além de aspectos como criatividade, capacidade de participação enriquecedora num processo dialógico e a vivência da importância da construção social do conhecimento, sem falar da minimização e até extinção da sensação de isolamento que acomete vários desses alunos (PRATT & PALLOFF, 2006).

Como esclarecemos, a implementação de processos colaborativos tem sido muito buscada nesses ambientes, sendo que há uma ligação estreita entre o sucesso dessa implementação e a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem propriamente dita, onde o tutor a distância deve desenvolver seu planejamento de ações comunicacionais tendo como uma de suas metas mais imediatas a criação de uma comunidade, focando sua atenção para a criação da presença social e do sentimento de pertencimento de grupo nos alunos participantes do curso.

Precisamos destacar que, apesar de aparentemente complexa, a colaboração resulta também no desenvolvimento de novas habilidades em todos os seus participantes, tais como novos estilos de aprendizagem, competência para trabalharem em grupos e capacidade de auto organização, disciplina e liderança, entre outras.

Para motivar o aluno a se identificar e engajar na comunidade virtual de aprendizagem em construção, concretizando assim essa colaboração intensa e participativa, sugere-se que o tutor a distância trilhe alguns estágios voltados à construção dessa comunidade e dos processos colaborativos, tais como: definir o cenário que deseja implementar, planejar, implementar e avaliar esse processo.

Ele deve se valer de várias técnicas, sendo que cada uma se origina de uma determinada meta a ser atingida ao longo de todo esse processo de aprendizagem a distância. Importante recordarmos sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem, sendo que como dissemos anteriormente, é preciso que referências internas sejam construídas e validadas, sendo que isso se refere a quaisquer tipos de aprendizagem.

Esse tutor a distância deve dedicar parte de suas atividades iniciais a esclarecer a todos os participantes sobre as dinâmicas do curso a distância que eles estarão atendendo, a explicar sobre a divisão de responsabilidades junto a cada uma delas, especialmente no que se refere às práticas do grupo quanto aos tempos de resposta, avisar sobre eventuais atrasos e a qualidade da contribuição – não basta apenas o aluno declarar que concorda com os demais sobre um determinado tema - de todos para a construção consistente do conhecimento grupal.

Uma primeira técnica consiste nas negociações referentes às práticas ao longo do curso, ou seja, apesar de haver modelos cujos prazos de desenvolvimento das atividades e entrega de tarefas são definidos pela coordenação ou mesmo pelo professor autor do curso a distância, é importante a discussão sobre o tema juntamente com os alunos, de maneira que eles se sintam parte da definição dos mesmos e, assim, mais pertencentes ao ambiente de aprendizagem, como destacado por Knowles et al (2005). Este é o momento em que os educandos montam a divisão das tarefas, sendo que o próprio planejamento dessa colaboração deve ser realizado de maneira cautelosa, para evitar que seus participantes se sintam sobrecarregados de tarefas.

Outra questão que vale à pena mencionar refere-se exatamente ao estímulo à postagem de apresentações pessoais por parte de todos os participantes. Apesar de parecer uma atividade óbvia e de pouco impacto no processo como um todo, esta técnica dá origem às bases da Presença Social destacada por Palloff & Pratt (2006), e por Garrison, Anderson e

Archer (2000). E Lehman e Conceição (2010) reforçam que a via de estreitamento da distância emocional entre tutor *online* e seus alunos são exatamente as mediações voltadas ao fortalecimento da Presença Social. Trata-se do tutor a distância disponibilizar uma apresentação pessoal sua e de estimular que os alunos manifestem-se nesse ambiente. Porém, esta abordagem não deve se resumir isso. Caso os alunos não comecem a interagir informalmente a partir deste estímulo, é preciso pensar em atividades chamadas por esses autores de “quebra gelo”.

Não pretendemos aqui entrar em detalhes sobre como tais atividades são desenvolvidas, mas vale esclarecer que na Europa já é possível encontrar atividades iniciais mais lúdicas, que consistem em jogos que não necessariamente estão ligados aos conteúdos das disciplinas do curso, mas, por exemplo, ao desenvolvimento de debates sobre as particularidades das localidades onde cada aluno se situa. Tais atividades são pensadas objetivando exatamente esse momento de descontração entre os alunos, porém deixando claro a eles que sua participação é importante para todas as demais etapas do curso. Essas atividades servirão para fortalecer os laços de amizade entre os participantes do curso, além de ajudá-los a se familiarizarem com as ferramentas de comunicação e as dinâmicas do ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Há ainda a alternativa de dedicar mais tempo para conhecer suas expectativas em relação ao curso, como eles imaginam que seja a dinâmica dessa modalidade de educação, sendo que aqui novamente o tutor a distância tem que se dedicar a refletir sobre as perguntas e respostas a serem feitas a todos os alunos, de modo que eles se sintam únicos e especiais, mas ainda pertencentes a um grupo maior, do qual devem participar para atingirem seus objetivos de aprendizagem. Logo, esse agente educacional não deve se contentar apenas com mensagens iniciais curtas dos alunos, discorrendo brevemente sobre seus currículos e respondendo que sua expectativa é aprender o conteúdo do curso. Ao contrário, é preciso que esse tutor *online* questione mais esse aluno, mas que o faça de forma que ele se sinta especial e importante para todo o grupo.

Palloff & Pratt (2006) comentam inclusive que suas práticas revelam que as pessoas estão mais propensas a falar de si no ambiente virtual de aprendizagem, por ser aparentemente mais impessoal do que no ambiente real. No momento em que começam a dividir aspectos da vida pessoal, os vínculos entre os alunos vão se formando e se fortalecendo, pois se trata, na verdade, da humanização do ambiente. Todos precisamos nos sentir acolhidos, para nos sentirmos pertencentes a um grupo. Essa é a base da Presença Social, sendo que é exatamente

essa proximidade emocional entre eles que fará com que assumam o compromisso até inconsciente de participarem do curso. É preciso manter sempre em mente que alunos adultos gostam de ter grupos para validar seus conhecimentos, mas para isso precisam se sentir parte desse grupo.

Uma abordagem de colaboração também muito adotada por várias universidades em países como Canadá, EUA, Reino Unido e até mesmo Brasil, dentre outros, é a divisão da turma em grupos menores, para debates específicos, de forma que os alunos possam estar mais focados nas trocas reflexivas apenas entre os membros dessa pequena equipe. Um dos aspectos a ser considerado no modelo de comunidade virtual de aprendizagem diz respeito ao fato que os alunos se conectam conforme sua disponibilidade e conveniência, sendo que para que os debates do grupo apresentem a intensidade de trocas que se almeja, é importante que os participantes do mesmo definam conjuntamente as normas sob as quais essa equipe trabalhará.

Ou seja, não basta apenas que o tutor a distância disponibilize mensagens de lembrança ou encorajamento, é preciso que esses alunos sintam que realmente pertencem ao referido grupo, e uma das formas de se conseguir esse objetivo é fazendo com eles possam opinar sobre tais regras e possam decidir conjuntamente sobre as práticas do grupo, como o nome do grupo, o tempo de resposta entre eles, data de início e término da discussão, dentre outros aspectos.

Como destacado por Knowles (2007), um dos aspectos que mais atrai o aluno adulto para as discussões são as dinâmicas durante as quais possam realizar trocas sobre o conteúdo em estudo a partir da aplicação do mesmo a experiências profissionais, ainda que como simulação. Há uma necessidade de se validar e de se atualizar os saberes antigos frente aos novos significados apreendidos. Para tanto, o tutor a distância pode, por exemplo, valer-se de informações obtidas a partir das mensagens iniciais de apresentação desses alunos e propor algumas análises pelas quais esses educandos sejam estimulados a refletir a teoria que está sendo aprendida com base nas suas vidas profissionais e até pessoais.

Um recurso que tem sido muito utilizado pelos tutores *online* é induzir o grupo a escolher entre seus participantes alguém que fique responsável por controlar o cumprimento de algumas regras definidas pelo próprio time, sendo que em casos de conflito e frustração, o tutor a distância deve intervir imediatamente e procurar dirimi-los com cautela, atenção e delicadeza. Uma questão que deve ser bem trabalhada também é a riqueza derivada da

diversidade de culturas e conhecimentos dos membros do grupo, para o processo de aprendizagem de todos (PALLOFF e PRATT, 2005).

Sobre o planejamento da gestão da comunicação do tutor *online*, Salmon (2002; 2004) desenvolveu uma série de pesquisas de abordagem comunicacional e pedagógica junto às comunidades virtuais de aprendizagem, quando estava ligada à Open University do Reino Unido, a partir das quais propôs um modelo de atuação desse agente educacional, focado no desenvolvimento de diálogos reflexivos entre os alunos, por meio do estímulo às trocas de argumentos individuais entre os participantes, originados das práticas autônomas dos mesmos (leitura de um conteúdo teórico, pesquisa sobre o mesmo junto a outras fontes e questionamentos e reflexões pessoais iniciais surgidos dessa prática autônoma, entre outros aspectos), e ao estabelecimento do diálogo no ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se do que denomina de “Modelo dos Cinco Estágios”³⁶, o qual prevê uma sequência de atividades facilitadas pelo tutor a distância para o atingimento dos objetivos aqui descritos.

Ainda sobre a definição das atividades a serem implementadas pelo tutor a distância visando a ocorrência de interações específicas, Salmon (2002; 2004) corrobora que o estabelecimento de um debate consistente entre os participantes é essencial para construção do conhecimento nesses ambientes, sendo que passa necessariamente pelo planejamento detalhado das ações desse tutor *online*, objetivando a definição de interações mútuas de menor proximidade, até as mais intensas. Não se trata de desenvolver uma lista de atividades e controles a serem desenvolvidos ao longo de todo o curso por esse educador, mas de pensar como ele intervirá em termos comunicacionais, isto é, quais os tipos de intervenções comunicacionais que ele deverá desenvolver especificamente em determinados momentos para que esse diálogo reflexivo se instale entre todos os participantes do curso.

Ela propõe que pensemos tais interações a partir de cinco estágios com objetivos claros, como apresentado no quadro da Figura 6, quais sejam: acesso e motivação, socialização *online*, troca de informações sobre o conteúdo, construção conjunta do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. Ela enfatiza não apenas o papel do tutor a distância, mas também destaca a importância de uma área de suporte técnico do curso fortalecida, alertando que para que se tenha uma aprendizagem consistente ao final de um determinado curso é preciso que haja todo um trabalho de tutoria, acompanhado de um suporte técnico ao longo de todas as etapas.

³⁶ Tradução livre desta autora para “Five Steps Model”.

Figura 6 Esquema Ilustrativo “Cinco Estágios”, sobre as práticas encadeadas de tutoria (SALMON, 2002:29)

Num primeiro estágio, o tutor a distância fica responsável por fomentar as apresentações pessoais e a encorajar os alunos a se conhecerem entre si. O passo seguinte desse educador é promover a familiarização desses interagentes com o ambiente e estabelecer ligações entre os ambientes cultural, social e de aprendizagem, para que os mesmos se sintam pertencentes ao grupo e passem a se sentir mais relaxados para ali interagirem. Uma vez trabalhada essa identidade do grupo, ele deverá tratar de questões ligadas ao curso propriamente dito, como a orientação sobre as tarefas a serem realizadas, bem como o apoio e esclarecimentos de dúvidas sobre o material disponibilizado e o conteúdo em estudo. Na etapa seguinte, esse tutor *online* deverá se voltar à construção do conhecimento, fomentando reflexões individuais e grupais sobre tópicos específicos desse conteúdo, objetivando a instalação do debate entre esses interagentes. Uma vez que ele consiga estabelecer um ambiente de debate e interação mútua entre os participantes do curso, cabe ao tutor a distância um papel mais de acompanhamento dos debates.

Contudo, como destacado por Salmon (2002; 2003), um aspecto que deve ser sempre pensado em paralelo com o planejamento das atividades dos tutores *online* refere-se às ações do suporte técnico, as quais influenciam diretamente nos resultados das mediações trabalhadas pelo tutor, sendo que o mal planejamento desse suporte pode comprometer todo o trabalho desse tutor a distância.

Logo, num primeiro momento, esse suporte técnico tem que se preocupar em liberar o acesso aos participantes e deixar o ambiente virtual funcionando corretamente, para que os alunos possam acessar e navegar tranquilamente pelo ambiente virtual de aprendizagem, de maneira a se familiarizarem rapidamente com esta modalidade de educação. Para o segundo momento, deve se focar nas ferramentas de trocas de mensagens entre todos os participantes, de forma que a comunicação comece realmente a ocorrer. Os cuidados operacionais com os meios de comunicação devem seguir pelas etapas seguintes, mas num terceiro momento há que atentar ainda para uma personalização do ambiente. A seguir, já que o que se busca na quarta etapa é exatamente uma maior interação mútua entre os participantes, é importante que se dê especial suporte às ferramentas que permitem essas formas de interação, bem como apoio aos interagentes visando o bom uso das mesmas por eles.

Finalmente, ao imaginarmos que a finalidade de todo esse processo é também o desenvolvimento de habilidades de autonomia em termos de estudo, é importante que a área de suporte do curso se preocupe em disponibilizar orientações técnicas quanto à navegação fora do ambiente, voltada às atividades de pesquisa complementares em sites na internet, passíveis de serem realizadas pelos alunos.

Ao compararmos a metodologia proposta por Salmon (2002; 2004) com os modelos de EAD proposto por Moore (2007) e Garrison & Anderson (2003; 2004), podemos observar aspectos até complementares entre as colocações desses autores, principalmente no que se refere ao estabelecimento de processos dialógicos para a construção do conhecimento, quadro este passível de ocorrer apenas se houver uma socialização entre seus interagentes, a qual só se estabelece com uma série de interações colaborativas promovidas e mediadas pela figura de um tutor a distância participativo.

Posto tais considerações, apresentaremos a seguir os tipos de tutoria mais comumente encontrados no Brasil, para então passarmos à etapa da análise da pesquisa de campo propriamente dita.

5.2. Práticas de Tutoria nos Principais Modelos de EAD

Como destacado ao longo de todo nosso texto, observamos que há vários modelos de EAD, o que resulta em alguns tipos diferentes de práticas de tutoria. Escolhemos pontuar aqui

três práticas que consideramos como as mais encontradas atualmente junto aos cursos ofertados a distância no Brasil.

A. E-Learning com Tutoria Reativa

Ao contrário das práticas de tutoria sobre as quais vimos discorrendo ao longo deste trabalho, a tutoria reativa é aquela na qual o tutor a distância só se manifesta quando há uma consulta direta do aluno, objetivando o esclarecimento de alguma dúvida específica, sobre o curso ou mesmo sobre o conteúdo do curso. Nesse modelo de *e-learning* auto instrucional, o aluno interage principalmente com o conteúdo disponibilizado no ambiente virtual no formato de arquivos do tipo Word, Power Point ou PDF, ou mesmo com o uso de simuladores de dinâmicas e até jogos eletrônicos, dentre outros modelos. E a interação com os demais alunos não ocorre, sendo que se estabelece uma comunicação interpessoal, do tipo um-um, mas de baixa frequência em média.

B. E-Learning com Tutoria Ativa (LMS com Ferramentas para Interação Mútua)

Este é o tipo de tutoria sobre o qual vimos discorrendo ao longo de todo nosso trabalho, sendo que aqui o tutor a distância foca suas atividades comunicacionais na consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem fundamentada em processos colaborativos, para o estabelecimento do diálogo, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico de todos os participantes desse curso a distância. Dependendo da IES que está oferecendo este modelo de curso, o tutor a distância pode trabalhar diretamente de sua casa ou tem que se deslocar para a unidade da IES, para poder desenvolver suas práticas junto ao ambiente virtual de aprendizagem do curso. Se por um lado esta exigência facilita o controle de horas trabalhadas do tutor a distância por parte das IES, por outro restringe a possibilidade de contratação de profissionais de outras regiões do país, posto que deve estar morando próximo à localização onde terá que trabalhar presencialmente.

C. Telepresencial com Transmissão Via Satélite Uni e Bidirecional (Pólos)

Qualquer um dos tipos – unidirecional ou bidirecional – adotam as tutorias presencial e a distância.

Na tutoria presencial, esse agente fica localizado nos pólos presenciais das instituições que fazem uso da transmissão via satélite de aulas presenciais e/ou gravadas, sendo que o

MEC exige que nessas localidades remotas tenha ao menos uma pessoa que estará responsável pelo atendimento e orientação presencial dos participantes do curso a distância, estando focado no apoio ao aluno quanto à realização de pesquisas em livros ou na internet e pelo esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo e sobre o uso das tecnologias de comunicação adotadas no curso, dentre outras atividades.

Já os tutores a distância deste modelo desempenham práticas similares ao tipo de tutoria do tópico B, mas neste modelo normalmente o tutor *online* tem que estar trabalhando presencialmente nas IES, visto que ele é o responsável por acompanhar a transmissão presencial das aulas no estúdio juntamente com o professor autor ou professor palestrante. Ele fica responsável também por mediar o chat que ocorre simultaneamente com a transmissão da aula, respondendo a eventuais dúvidas dos alunos em tempo real, bem como passando ao professor palestrante as dúvidas mais complicadas ou alertando-o sobre ajustes necessários ao andamento da aula ao vivo, dentre outras providências.

5.3. O Tutor a Distância e o Educomunicador

Ao compararmos, então, o significado do termo “tutor” com as atividades pelas quais ele está responsável, começamos a entender as razões pelas quais vários autores são contra a adoção do referido termo, posto que suas ações são de facilitação e mediação, e não observamos, ao menos em termos teóricos, uma postura de “protetor” ou de “governante” por esse educador junto aos alunos dos cursos a distância. Isso nos remete a uma das hipóteses destacadas no início desta pesquisa, voltada a entender se podemos ou não denominar esse tutor a distância de educador.

Como vimos percorrendo ao longo deste estudo, com a adoção cada vez mais intensa das ferramentas comunicacionais às práticas educacionais, especialmente na modalidade de EAD, há uma necessidade de se pensar o processo de aprendizagem não mais apenas do ponto de vista da educação em si, mas também a partir dos aspectos comunicacionais por meio dos quais essas práticas são desenvolvidas.

Em que pese termos percorrido no capítulo três sobre este agente e que tenhamos desenvolvido uma breve reflexão sobre o mesmo ao final do capítulo quatro, vale relembrar que o educador é um profissional que se origina da necessidade de se ter um agente educacional que entenda dos processos comunicacionais que se estabelecem em ambientes de aprendizagem, espaços esses que façam uso de mediações tecnológicas para a concretização

da comunicação interativa do seu conteúdo. Ele deve focar a transformação de tais ambientes em ecossistemas comunicativos, cuja presença de diferentes linguagens, escritas, representações e narrativas coabitem e convivam exatamente por meio da concretização da comunicação dialógica, resultando numa transformação da própria percepção de seus participantes. O educador deve viabilizar a ocorrência do que Soares (1999) denomina de “uma gestão democrática e criativa da ação comunicativa”, sendo que um dos pilares de suas práticas é exatamente o fomento do protagonismo dos alunos junto a esse ambiente.

Ele tem que estar preparado para o uso das ferramentas digitais, não apenas do ponto de vista instrumental dele, mas também a partir da forma como a comunicação realizada por meio desses instrumentos pode ser influenciada e até interrompida. Ou seja, trazendo para o contexto aqui em estudo, não basta que o tutor *online* conheça tecnicamente como disponibilizar suas mensagens na área do fórum de um ambiente virtual de aprendizagem. Ele tem que conhecer também o tipo de linguagem mais adequada para ser utilizada naquele momento, por meio daquela mídia, de forma que os alunos entendam exatamente o objetivo de sua mensagem original, ele tem que saber se comunicar no ambiente.

Para que o tutor a distância possa, pois, ser considerado como um educador é preciso que ele realize suas mediações considerando uma série de outras interações sobre as quais não tem completo controle, e é exatamente no conhecimento dos processos de recepção e mediações que ele entende que não detém o monopólio de transmissão do conhecimento, e que o aluno desse ambiente virtual de aprendizagem também pode e deve argumentar a partir de suas próprias ideias e experiências, até para verificá-las e validá-las com os demais participantes do grupo.

Por tudo que refletimos até o presente o momento, acreditamos que em teoria esse tutor a distância, desde que atuando num programa de EAD que adote as premissas destacadas pelas teorias de EAD, educação adulta e de tutoria aqui mencionadas, poderia ser considerado um educador. Porém, passaremos agora à análise das mediações do tutor a distância do programa FGV *Online*, para verificarmos se a prática confirma o proposto na teoria.

CAPÍTULO 6 – Estudo de Caso: Práticas de Tutoria no FGV *Online*

Como vimos observando ao longo dos capítulos anteriores, os teóricos pesquisadores sobre os fundamentos da educação a distância têm sinalizado que o tutor a distância parece realmente ter um papel decisivo como gestor dos processos comunicacionais que se estabelecem nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos ofertados nessa modalidade, cujas mediações junto aos alunos se dão por meio do uso de tecnologias da comunicação, ambientes esses que se transformam em comunidades virtuais de aprendizagem embasadas nas colaborações entre os participantes do mesmo.

Dado nosso objeto de pesquisa, que busca o entendimento sobre como e por quais razões esse tutor *online* desenvolve suas mediações, optamos estrategicamente pela verificação das premissas teóricas visitadas nos capítulos anteriores a partir da realização de um estudo de caso junto à instituição de ensino superior que oferece o programa de educação a distância considerado como o melhor em pesquisa realizada junto aos ex-alunos de EAD, nos anos de 2009 e 2010. Para tanto, decidimos pela observação direta dos processos comunicacionais mediados por esse educador junto aos ambientes virtuais de aprendizagem desse programa, e a aplicação de questionários de perguntas fechadas, além de entrevistas

individuais e debates em grupo junto a professores tutores e alunos da instituição de ensino superior escolhida.

Nosso estudo desenvolveu-se, pois, junto aos ambientes virtuais de aprendizagem do Programa *FGV Online*, oferecido pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional (IDE), do grupo de escolas da Fundação Getúlio Vargas. A referida instituição foi fundada em 1944 e, apesar do referido programa oferecer cursos na modalidade de educação a distância há apenas 15 anos, ele foi o único programa a receber a nota máxima em qualidade na avaliação realizada pela Associação Brasileira de Estudantes de Educação a Distância (ABE-EAD), em 2009 e 2010. Essa pesquisa contou com respostas de mais de quinze mil alunos ligados a cinquenta e nove instituições de ensino superior do Brasil. Dentre vários tópicos, ela analisou a qualidade dos professores autores e tutores *online*, bem como do material didático e do apoio tecnológico ao aluno. Na verdade, o *FGV Online* vem conquistando vários prêmios como referência em qualidade de EAD nos últimos anos, sendo que ainda em 2010 recebeu pelo quinto ano consecutivo o prêmio “*Top of Mind* de RH”, na categoria “Educação a Distância”, sendo considerada a marca em e-learning mais lembrada pelos profissionais de recursos humanos.

Porém, o aspecto que teve maior peso para nossa escolha é exatamente o fato do referido programa considerar o tutor a distância, por eles denominado de professor tutor, juntamente com o aluno e o conteúdo do curso, um dos três pilares principais do seu processo de aprendizagem, como sinalizado na teoria da Comunidade de Investigação, proposta por Garrison, Anderson e Archer (2000).

6.1. O Programa FGV Online

O *FGV Online* possui atualmente uma equipe de mais de 900 tutores a distância, os quais estão responsáveis pela mediação dos processos comunicacionais que ocorrem no seu ambiente virtual de aprendizagem, das mais variadas disciplinas ofertadas ao longo dos seus diversos cursos. Conta também com cerca de 550 professores autores, os quais estão responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos teóricos das disciplinas ministradas nos cursos do programa, além de desenvolverem também provas e atividades de autoavaliação e de avaliação obrigatória, às quais os alunos serão submetidos. Não pretendemos nos estender muito com detalhes a respeito do programa, mas faz-se necessário descrevermos minimamente a estrutura básica do mesmo, de forma a entendermos como se dão as

interações nesses ambientes. Esclarecemos ainda que, pelo fato do Programa FGV *Online* utilizar o termo professor tutor, prosseguiremos utilizando os termos tutor a distância e tutor *online*, alternando com o termo adotado pela IES, como sinônimos entre si.

A instituição conta atualmente com quase 200 empregados em sua sede localizada à rua Candelária, no Rio de Janeiro, os quais estão dedicados a várias etapas do processo de prestação desse serviço de educação a distância, quais sejam: customização da plataforma de gerenciamento de aprendizagem (LMS) Moodle, de licença livre, que inclui até a criação de desenhos animados curtos, disponibilizados nessas áreas virtuais; editoração dos conteúdos teóricos do curso para os formatos impresso e digital, sendo que, além do aluno receber em sua casa a apostila impressa com o conteúdo teórico, ele também pode acessá-lo no ambiente virtual do curso ou mesmo pelo CD enviado junto com a apostila impressa; controle e acompanhamento das atividades de tutoria para cada disciplina, de cada curso; suporte tecnológico do sistema para os alunos e professores tutores; apoio à busca de alunos “desaparecidos” (alunos que não acessam o ambiente há mais de duas semanas, que não estão participando dos debates no ambiente, nem dos chats, também conhecidos como Reuniões *Online* (ROLs), ou que estão com tarefas pendentes); outros.

Ministram cursos de extensão e atualização, bem como de graduação e pós graduação, além de cursos corporativos, sendo que as disciplinas que compõem todos esses cursos têm normalmente a duração de 30 horas/aula. Logo, há desde a oferta de disciplinas abertas, individuais, para atualização do aluno, com duração dessas 30 horas/aula cada, até o curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais – com duração total de 1.800 horas/aula, ministradas ao longo de cerca de três anos – e os cursos de pós graduação, de carga horária média total de 410 horas/aula.

Os alunos dos cursos de Graduação Tecnológica e de Pós Graduação atendem a uma aula inaugural presencial, durante a qual podem conhecer seus colegas de turma, bem como conhecer os dirigentes da instituição e alguns dos professores tutores que os acompanharão ao longo do curso, além de serem orientados sobre como se relacionar com a instituição durante todo o curso, junto a seus diversos departamentos. Normalmente cada aluno atende a duas disciplinas concomitantemente, sendo que as provas presenciais de ambas tendem a ser realizadas na mesma data.

Conforme determinação do MEC, a cada dois meses os alunos dos cursos de pós graduação têm encontros presenciais em uma das várias unidades credenciadas do programa, onde também realizam suas provas presenciais. Contudo, tanto as aulas e palestras como as

provas ministradas nestes encontros são de responsabilidade de outros educadores que não os professores tutores das turmas.

Para as turmas de Graduação Tecnológica, havia 2 encontros presenciais ao longo dos dois meses de curso, mas um deles foi substituído por um encontro síncrono *online*. O primeiro encontro é exatamente esse do tipo síncrono *online*, feito a distância, por WebCast, sendo que o aluno pode receber o sinal de áudio e vídeo ao vivo do professor responsável pelos exercícios por meio da internet com conexão de banda larga. O objetivo é desenvolver diversos exercícios ligados ao conteúdo teórico do curso, de maneira a esclarecer eventuais dúvidas que surjam ao longo de sua aprendizagem, sendo que a comunicação do aluno com o professor palestrante se dá por meio de chat escrito ao vivo. Posteriormente a este encontro, o tutor a distância desenvolve uma reunião *online* complementar, por meio de chat escrito, para sanar eventuais dúvidas remanescentes.

O segundo encontro ocorre ao longo de dois dias, sendo que o primeiro dia é dedicado a uma revisão do conteúdo completo da disciplina. Vale esclarecer que, como o aluno está atendendo a duas disciplinas simultaneamente, fica dedicado um período para a revisão de cada uma das disciplinas, ou seja, faz-se a revisão de uma pela manhã e de outra durante a tarde do mesmo dia, normalmente um sábado. O encontro do dia seguinte é dedicado à realização das provas presenciais de ambas na parte da manhã e aos trabalhos do Workshop Interdisciplinar (WI) na parte da tarde, sendo que são os tutores a distância de cada disciplina que ficam responsáveis por esses encontros presenciais.

O restante do curso é ministrado principalmente a partir de ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados para cada disciplina, ao longo de dois meses em média, os quais contam com várias ferramentas de comunicação voltadas a ajudar no processo de aprendizagem desses alunos.

Cada ambiente desses possui as seguintes áreas e respectivas ferramentas:

- a. Tela de Entrada - : refere-se à página inicial do ambiente virtual de aprendizagem, por meio da qual o aluno consegue acessar diretamente a área de estudos do curso. (acesso disponibilizado a todos os participantes)
- b. Área de Estudos - : é por meio deste ícone que o aluno consegue acessar o conteúdo teórico específico de um curso ao qual está atendendo, sendo que esse mesmo conteúdo também está disponível na apostila impressa que é enviada a ele pelo correio. Esse conteúdo está dividido normalmente em módulos que podem variar de 4

a 6, dependendo da disciplina, sendo que suas páginas são desenvolvidas pela equipe interna de customização do programa. Essas podem apresentar vídeos com o professor autor ou palestrantes renomados de cada área discorrendo brevemente sobre temas específicos, desenhos animados de curta metragem com personagens como Cleópatra e Einstein, dentre outros, e o próprio conteúdo teórico do curso. Há também links para vários artigos complementares, disponibilizados na biblioteca virtual do ambiente, e para o esclarecimento de determinados verbetes técnicos, além de apresentarem uma série de questões de autoavaliação, com base em perguntas de múltipla escolha, ao final de cada módulo, para que o aluno possa testar os conhecimentos adquiridos. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

- c. Calendário - : organização e disciplina são essenciais para que o aluno possa aprender ao máximo ao longo do curso, sendo que a disponibilização do calendário, contendo as datas sugeridas de leitura e debate dos conteúdos de cada módulo, bem como as datas de entrega das atividades – individual, em grupo ou de fórum – e os horários das ROLs, contribuem para que o aluno organize seus horários de estudo individual, de forma a poder colaborar de maneira efetiva no ambiente de discussões online;

- d. Sala de Aula - : este ícone dá acesso aos links da sala de aula de debates gerais e de debates em grupo. Na sala de aula de debates gerais são apresentadas todas as principais discussões do curso, discussões essas que se darão por meio da ferramenta “fórum”, que consiste na disponibilização de mensagens escritas sequenciais em cada área, as quais são abertas em sua maioria pelo próprio tutor a distância, quais sejam: boas vindas, reunião online de abertura e reunião online de encerramento, orientações das atividades obrigatórias por módulo, boletim semanal e café virtual, dentre outros avisos específicos. Vale destacar que esta ferramenta destinada à colaboração e troca de experiências entre os participantes do curso por meio de mensagens escritas permite também a disponibilização de fotos, vídeos, arquivos em várias extensões e links diversos. A coordenação também se utiliza desse espaço para disponibilizar esclarecimentos sobre como acessar a área da reunião online e sobre o material didático, além de áreas para os alunos tirarem dúvidas técnicas ou para a coordenação apresentar avisos emergenciais, como sobre horário de verão e eleições 2010. Há disciplinas abertas e dos cursos de pós graduação que têm atividade em equipe, sendo

que nestes casos, são disponibilizados links para uma área de discussões à qual apenas os membros desse time têm acesso. Normalmente são grupos de 4-5 alunos, além do tutor a distância que têm acesso, de maneira que a discussão entre os alunos seja mais focada, de forma a propiciar um debate mais intenso sobre determinado tema principalmente entre os alunos e a consequente construção conjunta do conhecimento. Ao final dessa atividade em grupo, há normalmente a elaboração de um texto editado com base nas contribuições de todos os membros do grupo. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

- e. Ainda sobre a área de discussões gerais do curso, a mesma apresenta as seguintes ferramentas:

e.1. Perfil do Aluno - : apresentação pessoal e profissional do aluno, com foto. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

e.2. Lista de Usuários - : relação de todos os participantes da referida sala de debates – geral ou em grupo – com seus respectivos apelidos – nicknames – e link para os perfis pessoais, para que os demais alunos possam se reconhecer e se contatar também por mensagem particular. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

e.3. Mensagem Particular - : área de correio interno do ambiente do curso, que permite que os alunos troquem mensagens fechadas entre si, dentro do próprio ambiente do curso. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

e.4. Busca - : ferramenta de busca de informações específicas. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

e.5. Calendário de Acompanhamento das Atividades do Tutor a distância - : nesta área está disponibilizado o calendário do curso, com destaque para todas as atividades obrigatórias que o tutor a distância deve desenvolver em datas específicas, para uma gestão mais eficaz do curso em termos pedagógico e comunicacional. (acesso exclusivo do professor tutor)

e.6. Reunião Online - : por meio deste link, os participantes do ambiente do curso podem acessar diretamente a área de reunião online, também conhecida como “ROL” ou “*chat* por escrito”. Vale esclarecer que esta área pode ser acessada a qualquer momento, por qualquer um, o que significa que, caso os

alunos queiram agendar um encontro *online* sem necessariamente a participação do tutor *online*, para troca de idéias sobre quaisquer temas, eles podem fazê-lo. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

e.7. Questionário de Avaliação do aluno - : trata-se do acesso ao questionário de avaliação do curso que os alunos são lembrados de responder ao final do mesmo, por seus professores tutores. Aqui vale destacar que os coordenadores do programa levam muito a sério a questão da avaliação dos cursos pelos alunos, sendo que os resultados apurados são analisados para uma constante atualização e melhoria nos processos adotados pelo modelo de educação ofertado. Importante destacar que, apesar do professor tutor ter acesso aos resultados de todas as avaliações, ele não tem acesso à identificação de quem postou a avaliação, para que os alunos não se sintam intimidados e possam avaliar corretamente a disciplina e o desempenho do professor tutor. (acesso exclusivo de cada aluno)

e.8. Questionário de Avaliação do tutor a distância - : o tutor a distância também deve avaliar a disciplina que ministrou, tanto em termos da infraestrutura do curso como em termos da própria qualidade e atualidade do conteúdo ministrado. (acesso exclusivo do professor tutor)

e.9. Relatório Acadêmico e de Frequência da Turma- : este relatório contém todas as informações sobre os alunos da turma, quanto a notas, participações e entregas de atividades em atraso, além de apresentar a relação de acessos e mensagens disponibilizadas ao longo das semanas do curso. Aqui é possível localizar também os dados pessoais dos alunos, caso seja necessário para alguma questão mais específica. (acesso exclusivo do professor tutor)

e.10. Pró Atividade - : este link aciona um serviço de apoio ao tutor *online* de enorme importância, que é a equipe proativa, que fica responsável por contatar os alunos que estejam ausentes do curso ou com entrega de atividades pendentes. (acesso exclusivo do professor tutor)

e.12. Ajuda - : apresenta uma relação de esclarecimentos sobre como navegar por determinadas áreas do ambiente do curso. (acesso a todos os participantes do curso)

f. Biblioteca Virtual - : nesta área os alunos têm acesso a um acervo imenso de artigos de todas as disciplinas oferecidas pelo programa FGV Online, de forma a enriquecer sua aprendizagem. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

g. Desempenho - : é por meio desta área que o tutor *online* lança as notas de avaliação das atividades obrigatórias e da participação dos alunos no ambiente virtual do curso, bem como nas reuniões online. É importante destacar que o FGV *Online* preocupa-se em apresentar aos alunos critérios coerentes de avaliação das atividades do curso como um todo, sendo que, para tanto, os professores tutores seguem uma grade de correção específica para cada uma das atividades, com valores pré definidos para cada critério, as quais já são disponibilizadas automaticamente nesta área de desempenho. Para os cursos em que há aplicação de provas presenciais, como os cursos de Séries Estratégicas, Graduação Tecnológica e Pós-Graduação, esta área também apresenta locais específicos para que os professores tutores possam corrigir e lançar as notas das questões dissertativas individualmente, com seus respectivos comentários sobre o critério de avaliação adotado, incluindo ali o gabarito definido pelo professor autor do conteúdo da disciplina, que é o responsável pela elaboração de tais questões. Para facilitar o levantamento sobre a participação dos alunos ao longo de todo curso, é esta área que o tutor *a distância* acessa para registrar quais foram os alunos que entregaram as atividades obrigatórias e quais dessas foram entregues na data correta, além de permitir que ele registre quais foram os alunos que participaram das reuniões online do curso. Todas essas informações aparecem compiladas no Relatório Acadêmico do curso, que pode ser acessado a qualquer momento pelo tutor *online*, para ter controle sobre o andamento do curso e participação e frequência dos alunos. Além disso, há ainda nesta área um link dedicado ao que chamam de “Conselho de Classe”, onde o professor tutor disponibiliza informações detalhadas sobre a turma para os tutores online que assumirão a turma nas disciplinas seguintes. Ali são disponibilizadas indicações sobre o relacionamento entre os alunos, problemas de conflito e até mesmo indicação de quem apresentou trabalhos com plágio, entre outras informações importantes que caracterizem a turma.

- h. Laboratório Virtual : esta área é dedicada ao esclarecimento de dúvidas sobre a navegação no ambiente do curso, sendo que ele apresenta o passo a passo de todas as ferramentas disponíveis no ambiente. (acesso disponibilizado a todos os participantes)

Com base nesta breve apresentação, podemos observar o que Moore e Kearsley (2007) destacaram em sua Teoria da Distância Transacional sobre a relação entre a estrutura do curso, a frequência de diálogo e o respeito à necessidade de autonomia do aluno. Aparentemente o modelo adotado pelo FGV *Online* busca definir estrategicamente os processos comunicacionais a serem desenvolvidos pelo seu professor tutor, para que se consiga estabelecer um equilíbrio entre esses três aspectos destacados pelos referidos autores, objetivando uma aprendizagem eficaz do conteúdo em estudo. A estrutura de cada disciplina caracteriza-se por apresentar sugestão de tempos bem específicos para o desenvolvimento de cada módulo, o que ajuda a orientar a autoorganização do aluno. Dessa forma o aluno tem um tempo previamente definido para estudar individualmente o conteúdo do módulo e ainda poder disponibilizar suas contribuições nas áreas de debate virtual, para que possa dialogar reflexivamente sobre o que pesquisou com seus colegas e professor tutor.

Há ainda tempos específicos para o desenvolvimento de algumas atividades obrigatórias que são solicitadas ao aluno em apenas dois momentos do curso, sobre dois dos módulos da disciplina. As mesmas poderão ser atividades individuais, atividades em equipe (atividade individual + debate entre os membros da equipe + edição do texto final com base em todas as contribuições) ou mesmo atividade de Fórum (atividade individual + disponibilização das mesmas no ambiente de debates + análise das atividades individuais de pelo menos dois colegas + debate em ROL). Ao tutor a distância cabe controlar todas essas atividades e ainda fomentar o diálogo reflexivo.

Logo, antes de iniciarmos as análises dos resultados da pesquisa de campo, é importante destacarmos ainda os principais critérios de recrutamento e formação do tutor mediador da referida instituição.

6.2. O Tutor a Distância

Neste tópico, dedicaremos-nos a apresentar um pouco da formação teórica desse tutor a distância, bem como listaremos as práticas que deve desenvolver ao longo da tutoria de uma turma, como ensinado pela própria instituição durante sua formação. Preocupamo-nos em

fazer um detalhamento maior destas práticas, uma vez que estas orientações também nortearão as análises que faremos dos resultados obtidos com as técnicas de pesquisa.

Como identificamos no nosso Capítulo 2, sobre o cenário de EAD no Brasil, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, do MEC, definem que todo tutor – presencial ou *online* - deve atender a um curso que o oriente sobre as práticas comunicacionais e pedagógicas específicas do ambiente virtual de aprendizagem. Destacamos também que esse documento, contudo, não especifica a duração dessa formação, sendo que pesquisa recente sobre o tema, realizada pela ABED, sinalizou para uma variação surpreendente de duração de cursos, de 3 horas/aula até 180 horas/aula.

Esse cenário geral nos faz refletir sobre a postura adotada pelo Programa FGV *Online* em relação à contratação e formação de seus professores tutores, sendo que atualmente dos mais de 900 tutores a distância, 6% são doutores, 43% são mestres e 51% são especialistas. Porém, apesar da formação acadêmica consistente demandada previamente, todos eles são obrigados a atender a uma formação em Docência Online, composta pelas disciplinas Metodologia de Ensino e Metodologia de Pesquisa, e em Tutoria, que trata detalhadamente das práticas de tutoria do programa e todos os procedimentos comunicacionais e pedagógicos que esse educador deve desenvolver ao longo dos cursos ofertados pelo referido programa. Esta formação dura cerca de quatro meses, perfazendo um total de 90 horas/aula de duração, todas ministradas por meio do ambiente virtual de aprendizagem da instituição, sendo que o resultado de desempenho desses candidatos ao final dessas disciplinas é que definirá a contratação ou não do mesmo pelo programa.

Após serem contratados, esses novos tutores *online* são convocados para mediarem uma primeira turma, normalmente uma disciplina aberta, com duração de 30 horas/aula, sendo que durante toda essa prática ele é acompanhado por um mentor, que consiste em um tutor a distância mais experiente, o qual conhece, entende e respeita muito bem as práticas do programa. Ao final da disciplina, esse mentor avalia se o novo educador está apto a atuar sem supervisão ou se precisa de mais algum reforço. Esse contexto, pois, já começa a sinalizar para a seriedade com que a instituição considera o papel do tutor *online* junto a seus cursos.

As equipes de coordenação pedagógica e de tutoria do programa desenvolveram conjuntamente uma lista de atividades essenciais que devem ser realizadas por esse tutor a distância ao longo da disciplina. Trata-se de um *check list* com o resumo das práticas apresentadas no curso de formação de professores tutores do programa, para que ele consiga transformar o ambiente virtual de aprendizagem do curso numa comunidade de participantes

que colaboram entre si ativamente. Essa lista foi elaborada para orientar os tutores *online* quanto à sequência das atividades a serem realizadas por ele, para que esse mediador consiga desenvolver um relacionamento mínimo entre os membros da turma e, conseqüentemente, fomentar os procedimentos comunicacionais que estimula e as colaborações reflexivas que estabelece. Aqui há também atividades de controles de desempenho dos alunos, como verificação sobre quais alunos entregaram atividades e data limite para o lançamento das notas de cada aluno.

Assim que a área de acesso ao curso é disponibilizada, o tutor a distância deve disponibilizar mensagens de boas vindas, tanto na área de discussões geral, como na área das equipes, objetivando recepcionar os alunos e estimulá-los a se apresentarem uns aos outros. Essas preparações lembram o início do processo de desenvolvimento do que Garrison, Anderson e Archer (2000) denominam de Presença Social. Especificamente para o primeiro par de disciplinas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, tais mensagens devem ser disponibilizadas com dez dias de antecedência, de forma que os alunos já comecem a se relacionar antes do encontro presencial de abertura do curso.

Destacamos nos capítulos anteriores a atenção que se deve dar aos processos comunicacionais desenvolvidos no início do curso, de forma que o aluno se sinta pertencente à comunidade virtual em construção. É importante que se estabeleçam vínculos fortes entre os colegas de turma, objetivando uma troca mais intensa de experiências entre eles, a qual resulte no estabelecimento de um processo dialógico mais consistente e no desenvolvimento do pensamento crítico deles. Knowles et al (2005) destacam a necessidade que o aluno adulto tem de participar das definições do processo de aprendizagem, sendo que este é o momento em que o professor tutor pode solicitar e negociar algumas sugestões de atividade aos alunos, de forma que eles se sintam mais no controle do processo da própria aprendizagem.

Como dito em alguns momentos de nossa exposição teórica, organização é a base de toda aprendizagem *online*, sendo que isso se aplica também ao tutor a distância. Logo, a revisão do calendário no início do curso pelo professor tutor é importante até para checar se há alguma incompatibilidade com datas, horários e até com atividades propostas pelos professores autores do curso. E caso seja identificada alguma necessidade de ajuste do mesmo, é importante que esse educador repasse a relação à coordenação, de maneira que a mesma possa providenciá-los rapidamente junto ao ambiente do curso, para todos os participantes. Uma prática complementar ao calendário é disponibilizar uma área denominada

Boletim Semanal, voltada a destacar as atividades da semana, com suas datas e horários específicos, de maneira a ajudar os alunos a se organizarem.

Outra providência destacada pela coordenação refere-se à frequência de acesso do tutor a distância ao ambiente do curso e a seu tempo de resposta aos questionamentos dos alunos. A orientação oficial é para que ele acesse o ambiente pelo menos uma vez por dia – de preferência de duas a três vezes, dependendo do tamanho da turma e da interação entre os alunos –, exceto finais de semana e feriados, e que o tempo de resposta aos alunos não seja superior a vinte e quatro horas da postagem original do aluno ou que o tutor *online* não fique mais do que quarenta e oito horas sem postar mensagens no ambiente.

Atualmente o sistema de gerenciamento do programa já conta com o que chamamos de diversos pontos de verificação robotizados, sendo que ele envia lembretes antecipados sobre eventos e controles que deverão ser providenciados pelo tutor *online* e, caso o mesmo não cumpra os prazos definidos para algumas das atividades já realizadas, ele recebe automaticamente uma mensagem do sistema, lembrando-o sobre a pendência de alguma atividade.

As reuniões online, que podem ser de abertura, do fórum ou de encerramento, dependendo do número de alunos da turma, são oferecidas com duas ou três opções de horários aos alunos. A coordenação solicita aos tutores a distância que procurem disponibilizar as áreas de debates com as orientações sobre tais atividades com uma antecedência mínima de 3 dias, de maneira que os alunos consigam organizar suas agendas e possam participar de um desses horários. Nos dias e horários das mesmas, o tutor *online* deve acessar o ambiente no horário definido no calendário e na área de orientações, sendo que aconselham que o faça com cerca de 5 a 10 minutos de antecedência, para evitar possíveis surpresas com conexão e configurações.

Mesmo que as datas e horários das ROL's sejam pré estabelecidos pela coordenação, aqui identificamos o respeito aos princípios da autonomia e de que o aluno adulto também quer poder tomar decisões sobre suas práticas junto ao grupo, posto que ele pode optar em participar no dia que mais lhe for conveniente. E ao final das mesmas, professor tutor deve salvar o conteúdo escrito debatido ao longo de todo esse evento, sendo que esse arquivo deverá ser disponibilizado no ambiente do curso, para que todos os alunos possam acessá-lo e salvá-lo, visando a revisão do que foi abordado ou mesmo saber o que foi debatido, no caso de ausência.

Para que possa fomentar o debate sobre o conteúdo teórico do curso junto ao ambiente virtual do curso, esse tutor a distância deve disponibilizar áreas de debates para cada módulo, à medida que se iniciar o período de estudo do mesmo, como indicado no calendário do curso. Ele deverá não apenas disponibilizar a área, mas apresentar algumas propostas de questões reflexivas ligadas a esse conteúdo teórico e inclusive solicitar exemplos práticos dessa teoria, de forma a estimular o debate sobre esse conteúdo e suas práticas entre os participantes do grupo.

A formação em tutoria do programa indica que seu papel aqui é principalmente o esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir durante o debate, bem como o desenvolvimento de mediações que conectem as contribuições dos vários alunos, para que a colaboração e troca de idéias entre eles se consolidem e se intensifiquem, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Por outro lado, esse tutor a distância deve respeitar os tempos dos alunos, estimulando-os a realizar a leitura do conteúdo teórico do curso e a fazer pesquisas individuais para aprofundamento do conhecimento sobre o tema em estudo, dentro dos prazos sugeridos pela coordenação. O objetivo aqui é tanto orientá-los a desenvolverem a autonomia de estudo e a disciplina e organização, como também estimulá-los a trazerem para o debate os resultados de pesquisas obtidos.

Sobre o *feedback* aos alunos, ele deve procurar apresentar respostas qualitativas aos alunos, buscando sempre apresentar casos práticos da aplicação da teoria em estudo, de maneira a otimizar a aprendizagem dos alunos. Uma das orientações é que proponham aos participantes que tragam para o debate aspectos da sua experiência profissional e até pessoal que possam estar ligados ao conteúdo em estudo. E deve também estimular a colaboração, desafiando todos os participantes a partir de novas reflexões e contribuições dos próprios alunos.

Estas orientações refletem as premissas propostas por Knowles et al (2005), sobre a necessidade que o aluno adulto tem de debater casos práticos, objetivando a prática da busca de resolução de problemas. Reforça também o princípio que discorre sobre a necessidade que esse educando tem de rever e revalidar seus saberes e significados anteriores ao longo dos processos da aprendizagem contínua.

Outro tipo de *feedback* relaciona-se com a correção das atividades obrigatórias, sendo que a instituição orienta o tutor a distância a ser bem detalhista quando de seus comentários sobre os critérios nos quais se baseou para conferir a nota à atividade. O aluno tem direito a entender onde errou e o que em sua aprendizagem deve ser reforçado. As atividades propostas

são normalmente voltadas à solução de problemas e análise de estudos de caso específicos, o que também está alinhado com a proposta andragógica de Knowles et al (2005).

A instituição preocupa-se em orientá-lo sobre mediações que podem ajudar a evitar a evasão dos alunos, tais como contatá-los por mensagem particular um dia após o vencimento do prazo de entrega das atividades obrigatórias, concedendo-lhes mais quarenta e oito horas para finalizar e enviar o mesmo, sem prejuízo de nota da atividade. O programa FGV *Online* entende que o aluno merece respeito e retorno, sendo que os tutores a distância devem lançar as notas das atividades em até sete dias corridos após a data oficial da entrega das mesmas. E deve lembrar os alunos de preencherem o questionário de avaliação do curso, esclarecendo que a opinião deles é muito importante para que o curso se mantenha atualizado e seja até remodelado ou renovado, a partir de suas sugestões.

Finalmente, é importante que ele disponibilize uma mensagem de despedida que reflita toda a participação e estímulo ao debate que ele fomentou ao longo de toda a disciplina, para fortalecer ainda mais a ligação entre os alunos do curso, de maneira que se sintam importantes e ligados àquele grupo, posto que a disciplina terminou, mas na maioria dos casos – cursos de graduação, de pós graduação e séries estratégicas - o curso e o grupo de debates segue junto para as próximas disciplinas.

Acreditamos ser importante comentar aqui que, a princípio, a análise das premissas básicas das práticas de tutoria definidas para este programa nos permite identificar que o mesmo adota procedimentos muito similares aos propostos pela Andragogia, pelas teorias da Distância Transacional e da Comunidade de Investigação, e pelo “Modelo dos Cinco Estágios”. Esta lista de práticas dos tutores a distância que acabamos de apresentar parecem refletir mediações planejadas de tal forma que realmente se institua nesse ambiente virtual de aprendizagem um mínimo de Presença Social, Presença Cognitiva e Presença Educativa, como proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000). Identificamos ainda uma preocupação com o equilíbrio entre os três pilares propostos por Moore (2007) – estrutura, diálogo e autonomia -, sendo que eles defendem que o diálogo é importante, mas a autonomia do aluno também tem que ser respeitada.

A lista em si reflete mais as ações de controle, de lembranças de calendário e de orientações sobre as atividades do curso, do que propriamente orientações para práticas dialógicas reflexivas mais aprofundadas. Contudo, como dito anteriormente, apesar de não disponibilizarmos aqui (por questão de sigilosidade e preservação do material da instituição), tivemos acesso à apostila do curso de formação do tutor a distância, sendo que eles

apresentam sequências de ações muito similares às sugeridas também por Salmon (2002; 2004), em seu “Modelo dos Cinco Estágios”, o qual foca o estabelecimento do diálogo intenso entre os alunos, porém com algumas variações. Durante o curso de formação para atuar como professor tutor no programa aqui em estudo há a orientação para que o professor tutor busque estimular as práticas dialógicas entre os alunos, porém não identificamos um detalhamento de procedimentos para a construção desse diálogo, como proposto por Salmon (2002; 2004). Durante a pesquisa de campo, quando do momento da observação das salas de aula virtual e da análise das colocações de alguns desses tutores a distância, buscamos identificar o quanto essa diferença de proposta pode influenciar nas práticas dialógicas dos cursos.

Ao fazermos uma revisão do conteúdo proposto também sob a luz dos princípios da Andragogia, percebemos que há uma preocupação da IES em permitir que o aluno tenha certa autonomia, com flexibilidade de tempos, mas sempre colocando alguns limites que classificariamos como estratégicos, de forma que o aluno aprenda a se auto organizar e disciplinar, considerando um período específico de tempo.

Ainda sobre esses princípios, há uma orientação para que durante a ROL de abertura, encontro síncrono realizado normalmente na primeira ou segunda semana do curso, o professor tutor apresente em linhas gerais o conteúdo de todo o curso bem como já comece a estabelecer correlações da importância desse com as vidas profissionais de cada aluno e suas expectativas, num debate aberto que se desenvolve entre todos os participantes de cada chat, o que pode motivar muito a participação de cada aluno ao longo de todo o curso, dependendo de como o tutor a distância desenvolve a mediação desse encontro. Os professores tutores devem se valer ainda das informações individuais dos alunos coletadas junto ao perfil desses e de suas mensagens de boas vindas, para ajudarem os alunos a estabelecerem essas correlações da teoria com suas experiências prévias, de forma a validá-las e até atualizá-las. Estas orientações parecem atender aos princípios andragógicos de que o “aluno quer saber” e de que ele pode revisar seus conhecimentos anteriores.

Um último aspecto que gostaríamos de mencionar refere-se ao protagonismo dos alunos nesse ambiente, que se caracteriza como uma premissa importante nas práticas educacionais. A princípio esse aspecto seria passível de se concretizar desde que se consiga estabelecer o diálogo reflexivo entre eles, durante o qual o tutor *online* segue acompanhando e estimulando apenas, enquanto os alunos são os grandes protagonistas.

Ao analisarmos todas as premissas processuais aqui descritas, observamos que, em teoria, o tutor a distância do programa FGV *Online* poderia ser considerado um educador, ou seja, um verdadeiro gestor da comunicação e capaz de transformar a sala de aula num verdadeiro ecossistema comunicativo. Porém não significa que na prática isso esteja ocorrendo de fato.

Passaremos agora à apresentação dos resultados apurados a partir das respostas fornecidas por professores tutores e alunos que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários de respostas fechadas ou que participaram da fase de questões abertas, bem como da observação das salas de aulas dos ambientes virtuais de aprendizagem da instituição.

6.3. Resultados e Breves Análises

Como apresentamos em nosso capítulo 1, adotamos mais de uma técnica para a coleta de informações deste caso, de maneira a podermos confrontar as respostas obtidas e podermos analisar mais detidamente os dados apurados. Passamos, então, a apresentar os resultados gerais obtidos a partir de cada uma das técnicas adotadas.

6.3.1. Aplicação de Questionários Junto aos Tutores a Distância e aos Alunos

Sobre a adoção desta técnica, lembramos que foram aplicados dois questionários similares, mas não iguais para dois grupos diferentes. O objetivo principal da aplicação desses questionários foi a verificação da opinião dos professores tutores e dos alunos sobre as práticas de tutoria, principalmente quanto à gestão dos processos comunicacionais, os quais se caracterizam pelos diversos tipos de fomento de participações colaborativas e reflexivas. Os resultados obtidos aqui nos orientaram sobre o perfil de ambos os públicos, bem como nos deu noções sobre as similaridades e divergências de opiniões entre os mesmos quanto à importância das práticas ali apresentadas.

O link dos questionários dos professores tutores³⁷ foi enviado a cerca de 875 tutores a distância ativos do programa FGV *Online*, dos quais tivemos 78 respostas. Importante esclarecer que o mesmo estava dividido em três partes, como segue:

³⁷ O questionário aplicado junto aos PROFESSORES TUTORES está disponibilizado como ANEXO 1, apenas no formato digital, o qual acompanha este material impresso.

Parte A: Perfil Básico do Tutor – levantamento do perfil básico do professor tutor respondente. (5 perguntas)

- cinco perguntas, sendo três de múltipla escolha (sexo; faixa etária; nível de escolaridade) e duas abertas (área de formação acadêmica; cidade/estado onde residem)

Parte B: Organização da Turma (7 perguntas)

- sete perguntas fechadas, elaboradas com base na “Escala de Importância”, para verificar sobre o grau de importância que os professores tutores respondentes conferem às principais atividades do *check list* do programa FGV Online.

Parte C: Mediações de Tutoria (41 perguntas)

- trinta e três perguntas elaboradas com base na “Escala de Importância”, para verificar sobre o grau de importância que os professores tutores respondentes conferem às atividades de mediações dos processos comunicacionais de tutoria, as quais foram elaboradas a partir das duas características principais das práticas educacionais (diálogo reflexivo e protagonismo dos alunos) e de alguns dos tópicos propostos para verificação de Presença Social, Presença Cognitiva e Presença Educativa, utilizados nas pesquisas relacionadas à teoria da “Comunidade de Investigação” (ANEXO 6)³⁸. Dessas, temos que quatro delas tinham também respostas abertas opcionais, às quais os respondentes podiam ou não acrescentar algo mais detalhado à sua resposta;

- duas perguntas abertas, para que os respondentes indicassem cinco características que julgam essenciais no aluno e no professor tutor;

- seis perguntas elaboradas com base na “Escala de Likert”, por meio da qual o entrevistado indica o grau de concordância ou discordância da afirmação feita. Dessas, temos que quatro delas também apresentavam a possibilidade (opcional) de respostas abertas, sendo que aqui o respondente também podia ou não acrescentar algum outro esclarecimento em relação ao tópico apresentado. Além dos tópicos mencionados, algumas das questões aqui tinham como tema a análise de alguns aspectos do programa FGV Online, sobre tecnologias e comprometimento do professor tutor, entre outras.

Quanto ao link dos questionários destinado aos alunos³⁹, o mesmo foi enviado a cerca de 500 alunos, todos do curso de Graduação Tecnológica, dos quais tivemos 35 respostas. Esse também estava dividido em três partes, como segue:

³⁸ O ANEXO 6, que contém os tópicos desenvolvidos pelos responsáveis pela proposta da teoria “Comunidade de Investigação” e que teve alguns desses tópicos utilizados como referência para o desenvolvimento das perguntas dos questionários, está disponibilizado apenas no formato digital, no CD que acompanha este material impresso.

³⁹ O questionário aplicado junto aos ALUNOS está disponibilizado como ANEXO 2, apenas no formato digital, no CD que acompanha este material impresso.

Parte A: Perfil Básico do Aluno – levantamento do perfil básico do aluno respondente (5 perguntas)

- cinco perguntas, sendo três de múltipla escolha (sexo; faixa etária; nível de escolaridade) e duas abertas (área de formação acadêmica; cidade/estado onde residem)

Parte B: Organização da Turma (7 perguntas)

- sete perguntas fechadas, elaboradas com base na “Escala de Importância” (iguais às apresentadas aos professores tutores).

Parte C: Mediações de Tutoria (38 perguntas)

- trinta e duas perguntas elaboradas com base na “Escala de Importância”, similares às apresentadas aos professores tutores, visando a verificação das mesmas questões. Dessas, temos que quatro delas tinham também respostas abertas opcionais, às quais o respondente podia ou não acrescentar algo mais detalhado à sua resposta;

- duas perguntas abertas, pedindo que os respondentes indicassem cinco características que julgam essenciais no aluno e no professor tutor;

- quatro perguntas elaboradas com base na “Escala de Likert”, também para verificação do grau de concordância ou discordância da afirmação feita.

Em que pese termos três perguntas a menos no questionário aplicado ao aluno, faremos a apresentação dos principais resultados conjuntamente, de forma a já estabelecermos algumas correlações. Esclarecemos também que o ANEXO 7⁴⁰ contém um quadro com a compilação dos resultados percentuais obtidos dos dois perfis. Além disso, no ANEXO 8⁴¹ e ANEXO 9⁴² disponibilizamos as indicações sobre as características essenciais dos professores tutores e sobre as características essenciais dos alunos, respectivamente.

Sobre o perfil dos alunos respondentes, temos que esse grupo de 35 respondentes é composto mais por homens (63%) do que mulheres, com faixa etária variando aproximadamente entre 26 e 45 anos, todos com graduação incompleta (cursando). Ou seja, todos os alunos respondentes estão atendendo ao curso de Graduação Tecnológica, sendo que todos habitam no estado de São Paulo.

Quando questionados sobre a importância das tarefas básicas desenvolvidas pelos tutores online, 69% declararam considerar muito importante a exposição clara dos objetivos geral e específicos do curso quando do início dele, bem como os esclarecimentos de eventuais

⁴⁰ Este ANEXO 7, com o “Quadro dos Resultados Compilados dos Professores Tutores e Alunos” só está disponível em formato digital, no CD que acompanha este material impresso.

⁴¹ Este ANEXO 8, sobre as “Características Essenciais dos Professores Tutores” só está disponível em formato digital, no CD que acompanha este material impresso.

⁴² Este ANEXO 9, sobre as “Características Essenciais dos Alunos” só está disponível em formato digital, no CD que acompanha este material impresso.

dúvidas que possam surgir sobre o enunciado das atividades de aprendizagem do curso. Vale destacar que as atividades são planejadas previamente pelos professores autores dos conteúdos, sendo que cabe ao tutor *online* esclarecer eventuais dúvidas sobre o que autor pretendia exatamente com a atividade. Um outro tema que é considerado como importante é a adoção de estudos de caso pertinentes com as áreas de atuação dos participantes do curso.

Contudo, a opinião se divide quando perguntamos o que pensam das mensagens de boas vindas, objetivando a apresentação pessoal de todos os membros do grupo, para a promoção da aproximação entre eles e identificação de seus objetivos e expectativas pessoais em relação ao curso: 26% acham muito importante, 34% considera importante e 31% acha indiferente. Sobre a possibilidade de sugerir um plano de estudo básico, de forma a ajudar na organização dos alunos, apesar de 46% declararem ser muito importante, houve alguns (3%) que indicaram ser uma atividade como sem qualquer importância.

Ao passarmos para a terceira etapa, as respostas deles sinalizaram para o reconhecimento da importância do professor tutor junto à sala de aula virtual. Dentre todas as mediações colocadas, vale destacar algumas delas para darmos continuidade às nossas análises: eles consideram importante a presença do tutor *online* no ambiente virtual de aprendizagem, principalmente sobre questões como mensagem de boas vindas (60%), estímulo e orientação para o desenvolvimento da auto organização e de uma aprendizagem mais autônoma (54%), intervenções voltadas a manter o engajamento desses alunos junto ao diálogo da sala de aula (57%), acompanhamento e mediação dos debates da turma com *feedback* qualitativo dos comentários dos alunos (63%), orientação e incentivo para que o aluno se sinta confortável na comunicação pela internet (63%),

Ao serem questionados sobre a formação em práticas de tutoria, a opinião se dividiu um pouco entre muito importante (31%) e essencial (40%), mas como havia espaço para resposta aberta, alguns deles comentaram que não sabem exatamente o que seria essa formação e que acreditam que seria importante que os tutores a distância atendessem a uma formação voltada às práticas nessa modalidade de EAD. Houve um dos alunos que declarou estar cursando o penúltimo bloco antes da formatura e que ele julgava que pelo menos 30% dos tutores a distância não estavam preparados para assumir a tarefa, quando comparadas suas práticas com outros.

Um outro importante comentário que obtivemos foi sobre a formação acadêmica e experiência profissional do tutor a distância, sendo que vale aqui disponibilizarmos esse comentário: “Considero que os tutores “educadores natos” (não sei se pode-se considerar como

um traço de personalidade ou uma habilidade) tinham mais facilidade na interação com a turma, enquanto os demais tiveram que se desdobrar”. Outro aluno declarou que “ Me lembro bem de um, com personalidade “esfuziante”, que foi um “tutor” abaixo da média.” Os alunos enfatizam que é extremamente necessário que os tutores a distância tenham experiência profissional em cada disciplina do curso e complementam que sem experiência prática, não há exemplos funcionais.

Finalmente, ao ser apresentado a eles o conceito de ecossistema comunicacional (complexo sistema de técnicas e lógicas próprias que representam a organização do olhar, do sentir, do pensamento de seus participantes) houve uma concordância significativa entre eles - 69% declararam concordar totalmente e 23% declararam concordar parcialmente – sobre o ambiente dos cursos do programa FGV Online poder ser considerado como um ecossistema comunicacional.

Quanto ao perfil dos 78 tutores a distância respondentes, temos que este grupo também é composto em sua maioria por homens (62%), a maioria na faixa dos 31 aos 35 anos (26%), seguido de um grupo na faixa de 46 a 50 anos (19%). Desses, 10% já tem o grau de doutorado completo, mas a maioria tem mestrado completo (38%). Quanto às áreas de formação, essas são bem diversificadas, e sobre as cidades de origem, apesar de termos representante de Brasília e Porto Alegre, a maioria localiza-se entre os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Ao serem indagados sobre as principais práticas, 74% consideram essencial os esclarecimentos de dúvidas eventuais, 78% consideram essencial a exposição clara dos objetivos geral e específicos do curso e 68% consideram essencial a apresentação dos principais conteúdos do curso. Sobre a adoção dos estudos de casos, 49% consideram-nos importantes, mas não essenciais (27%).

Sobre as mediações de tutoria, observamos que há uma tendência a considerarem a maioria das práticas entre essenciais e muito importante. Contudo, observamos diferentes gradações de opinião quando são questionados sobre serem responsáveis pela intensa comunicação entre os alunos, por meio do estabelecimento do diálogo para a sólida construção do conhecimento, sendo que 26% considera que essa prática é importante ao resultado da aprendizagem, 40% muito importante e 26% consideram imprescindível.

Ao contrário dos comentários de alguns alunos sobre acharem que a personalidade do tutor a distância não influenciaria tanto suas práticas, alguns tutores a distância declararam que ela influencia com certeza, inclusive em termos do humor desse agente, sendo que um especificamente declarou que “a personalidade do tutor diz como o curso andar”. Sobre a

importância da experiência profissional, um deles declarou que “o tutor deve entender bem sobre a parte prática para poder participar de modo eficaz”.

Sobre as questões apresentadas apenas aos tutores online, 38% concorda parcialmente que a qualidade das mediações realizadas pelo tutor a distância é afetada diretamente pela remuneração, enquanto 27% declararam que não concordam ou discordam, que é simplesmente indiferente. Um dos tutores a distância comentou que “considerando os tutores que conheci até agora, acho que em geral a mediação é influenciada mais por outros aspectos, mas a longo prazo talvez a remuneração tenha maior significância”.

49% dos respondentes concordaram que as ferramentas de interação influenciam suas práticas, sendo que um deles alertou que “temos que acompanhar não só essa evolução, mas também as exigências do mercado e de seus clientes”, o que entendemos como um alerta para que as tecnologias utilizadas sejam sempre revisadas de maneira a confirmar a imagem de vanguarda para o mercado de educação a distância. Um dos tutores a distância declarou que “o layout, a navegabilidade, facilidade de acesso e usabilidade do site influenciam muito no andamento e na satisfação e rendimento do aluno”.

Essa observação nos remete às colocações de Salmon (2002; 2004) e seu Modelo dos Cinco Estágios, quando defende que mesmo com toda a dedicação do professor a distância, uma área de suporte forte é essencial. Aqui vale mencionar que o referido programa investe fortemente nesse tema, sendo que uma das áreas mais bem avaliadas pelos alunos foi exatamente a área de suporte técnico, por sua agilidade e qualidade de atendimento.

Os tutores a distância concordam parcialmente (45%) que as atividades previstas pelo professor autor afetam suas práticas. E 64% concordam totalmente que o tutor online não é neutro nesse processo comunicacional que medeia, e precisa influenciar o rumo dos debates desenvolvidos nos ambientes de discussões do curso para que os objetivos de aprendizagem traçados para o mesmo se concretizem.

Vale destacar ainda dois tópicos cujos resultados de ambos os perfis foram bem próximos. Ambos consideram essencial (49% dos alunos; 47% dos professores tutores) ou muito importante (23% dos alunos; 29% dos professores tutores) o apoio do tutor a distância para que o aluno se sinta confortável com o desenvolvimento de trocas reflexivas entre os participantes do curso. Consideram essenciais também os comentários orientadores sobre o conteúdo, com a interação direta do aluno com o tutor, de forma que ele não se sinta solitário junto ao ambiente do curso (54% dos alunos; 54% dos tutores a distância).

Questionamos ambos os perfis sobre quais as principais características do aluno de cursos a distância e do tutor a distância e as respostas obtidas convergiram para os mesmos resultados, apesar de algumas pequenas diferenças percentuais de um perfil para o outro. Isto é, por exemplo, o aspecto comunicação do professor tutor é considerado como a segunda característica mais importante pelos alunos, perdendo apenas para o conhecimento do conteúdo teórico, enquanto que os professores tutores indicaram que a comunicação é a primeira característica essencial, seguida do conhecimento do conteúdo teórico.

O tutor a distância deve ter grande conhecimento da disciplina que está mediando, boa capacidade de comunicação e facilidade de expressão, ter agilidade nas respostas, ser motivador, estar presente e estar comprometido, além de apresentar empatia em relação aos alunos. Já os alunos devem ser dedicados, disciplinados, comprometidos, auto motivados, autônomos e devem apresentar capacidade de colaboração e interação, além de terem conhecimentos mínimos sobre as ferramentas de comunicação.

Finalmente, temos que 59% concordam totalmente e 32% concordam parcialmente que o ambiente de um curso do programa FGV *Online* é um ecossistema comunicacional.

6.3.2. Salas de Aula dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A segunda técnica adotada foi a observação de um total de quatorze salas de aula junto ao AVA do FGV *Online*, sendo que dessas, seis turmas eram dos cursos de Graduação Tecnológica e oito eram de turmas de Pós-Graduação. Dadas as aproximações existentes entre a lista de práticas de tutoria definidas pela coordenação do FGV *Online* e as teorias de EAD e de Educomunicação aqui apresentadas, a observação dessas comunidades virtuais de aprendizagem se deu a partir da lista obrigatória de mediações que esse tutor a distância deve seguir, bem como nos indicadores definidos pela equipe de pesquisas da teoria sobre Comunidade de Investigação (ANEXO 6). Nosso objetivo maior foi analisar todas as mensagens disponibilizadas nesses ambientes buscando identificar principalmente se o diálogo reflexivo entre os participantes de cada curso sobre os conteúdos estudados se estabelecia e se nesse diálogo os grandes protagonistas foram os alunos.

Inicialmente foram observados se esses tutores a distância cumpriam as mediações exigidas pela instituição, com base no *check list* e no conteúdo da apostila de práticas de tutoria. A partir da verificação dessas informações, passamos a observar como eles trabalharam o clima da sala de aula a partir dos tipos de mensagens e linguagens utilizadas, para o estabelecimento da Presença Social, e Presença Cognitiva e Presença Educacional. A

ilustração desse contexto é apresentada em nosso ANEXO 5⁴³, onde disponibilizamos exemplos de diferentes mensagens de tutores a distância e alunos, para temas como boas vindas, início de módulo, debate no chamado café virtual, convocação para ROLs, além de apresentarmos as mensagens que se originavam a partir da mensagem inicial do tutor *online*.

No geral, a maioria dos tutores a distância da instituição cumpre com as orientações básicas indicadas no *check list*, que é formada mais por lembranças de controles a serem realizados ao longo dos cursos. Quanto às orientações propostas na apostila para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos, que se daria na área de boas vindas do curso, e para a construção do diálogo entre esses mesmos alunos, que se daria ao longo das discussões dos conteúdos teóricos, essas já começam a variar consideravelmente, dependendo do professor tutor cuja sala de aula virtual foi observada. Ou seja, o que se observa inicialmente é que nem todos os tutores a distância conseguem se comunicar de forma a conseguirem estabelecer o diálogo reflexivo entre os alunos.

Há alguns que são mais formais e objetivos. Há outros mais empolgados, bem emocionais, que apelam consistentemente para a comunicação afetiva, de forma a tentar manter o aluno aparentemente “presente” no ambiente. Sobre o uso dos *emoticons*, por exemplo, observamos que nem todos fazem uso desse recurso, para trabalharem a questão de aproximação com os alunos, mas a maioria dos que o fazem, utilizam-nos com pouca frequência. Ou seja, eles fazem uso de forma a tornar o ambiente menos formal, para se aproximar do aluno, mas sem perder o foco do objetivo do debate, o que se mostrou muito salutar.

Identificamos tutores a distância ainda muito prolixos, que atuam mais como transmissores de conteúdo e que parecem não terem entendido a mudança de postura ocorrida em relação ao seu papel, sendo que parecem não saber o que é mediar os processos comunicacionais nesses ambientes virtuais de aprendizagem. Eles iniciam os módulos apresentando várias mensagens seguidas com a teoria que já foi compilada numa apostila, desenvolvida por um especialista e que também já foi disponibilizada na própria área virtual do curso. A sensação que temos ao longo das trocas de mensagens é que eles parecem se ressentir mais dessa distância física do que os próprios alunos. Suas mensagens são bem teóricas, formais e secas, sem uso de *emoticons* ou qualquer indicativo de linguagem voltada a uma aproximação emocional maior com o aluno. Ele não cobra ou sugere a leitura dos conteúdos teóricos da apostila, nem apresenta questões reflexivas sobre esse conteúdo para

⁴³ Especificamente este ANEXO 5 só será disponibilizado no formato digital, sendo que está gravado no CD que acompanha este material impresso.

serem debatidas nesse espaço, focando suas ações em apresentar a teoria e aguardar as dúvidas.

Aqui há um aspecto curioso, contudo. Em que pese que essa atitude seja mais “bancária”, “industrial”, esses tutores a distância são bem avaliados quanto ao conhecimento do conteúdo. Porém pela postura mais presa à teoria, os alunos se mostram ressentidos da falta de exemplos ligados mais à prática, que os ajude a entender mais facilmente as premissas propostas, a partir até de suas próprias vivências. Nesses casos, o debate pende realmente mais para a teoria e, apesar de serem mensagens abertas e sequenciais, acaba se estabelecendo uma comunicação do tipo um-um, onde o aluno se dirige unicamente ao tutor a distância sobre uma eventual dúvida e o mesmo retorna diretamente para ele, sem haver uma preocupação por parte do tutor *online* de estimular os demais alunos a participarem e a desenvolverem novas reflexões a partir das contribuições dos colegas. O diálogo entre todos e o protagonismo dos alunos ficam comprometidos.

Alguns casos nos chamaram a atenção, em função de algumas distorções em relação às orientações do próprio *check list* da instituição. Houve um caso extremo, referente a um dos tutores a distância que disponibilizava mensagens até em excesso – coisa de três a quatro mensagens ao dia -, incitando-os a participar e provocando-os com a possibilidade de ganhos de pontos adicionais não previstos pela coordenação do curso, dependendo das práticas. Isso nos surpreendeu, posto que ele buscou estimular um debate – aqui não entraremos na questão da validade do debate – por meio de um sistema de recompensa indevido, ao invés de procurar incentivar a disponibilização de argumentos entre os alunos focando o ganho individual deles com as trocas reflexivas no ambiente. Ou seja, ele estava incentivando os alunos a responderem uma dada questão, sem gerar necessariamente as trocas reflexivas entre os alunos, utilizando-se de uma estratégia inadequada, pelo nosso entendimento.

Ao analisarmos as respostas dos alunos aos questionários de avaliação da disciplina desse professor tutor, detectamos que alguns alunos destacaram que se sentiram pressionados para participarem mais do que tinham disponibilidade, o que os havia incomodado muito. Essa colocação nos remeteu ao que Moore (2007) argumenta sobre o diálogo ser importante, mas também sobre a necessidade de se definir um critério para o estabelecimento do mesmo, posto que não há como esses alunos ficarem conectados 24 horas por dia respondendo às demandas de última hora de um tutor a distância. Os cursos do programa são realmente pensados a partir da busca do equilíbrio entre a estrutura, o diálogo e a necessidade de autonomia do aluno, e o tutor *online* tem que entender como mediar suas comunicações

dentro da sala de aula virtual, de forma a estabelecer e manter esse equilíbrio, para o bom aproveitamento de todos.

Aqui é interessante destacar que o programa já disponibiliza vários textos extras junto à sua biblioteca virtual, de forma a complementar os estudos de cada aluno, mas a sugestão de leitura dos mesmos ao longo do curso se dá de forma bem planejada, exatamente para que esses alunos não fiquem sobrecarregados. Contudo, há alguns tutores a distância que insistem em apresentar um número até excessivo de textos adicionais, até pela boa intenção de apresentar alguma literatura mais recente, sem mensurar devidamente o impacto que isso causará na necessidade de tempo de estudo dos alunos.

Apuramos ainda outros dois casos sobre tutores a distância ausentes, sendo que um deles chegava a passar de 3 a 4 dias sem fazer comentário algum, e quando o fazia, ele se reduzia a um “Muito bom, pessoal! Parabéns pelas colocações!”. O que se observou nesses casos é que logo no início da abertura do módulo, quando da disponibilização da mensagem inicial, esse tutor a distância apresentava o conteúdo do curso, como previsto no *check list*, lançava um questionamento básico para reflexão e parava de participar. Consequentemente, dado que as contribuições em sala de aula contam pontos para a nota de participação, dois a três alunos faziam reflexões simples iniciais, para as quais o tutor a distância dava esse retorno genérico depois de passado todo esse tempo.

A partir daí, os demais discentes basicamente repetiam o que os primeiros disponibilizavam, até com outras palavras, e recebiam o mesmo comentário do tutor a distância. Este foi um dos casos em que ficou muito claro como a ausência do *feedback* consistente e qualitativo, dentro de um prazo curto, pode comprometer todo o desenvolvimento do diálogo e do pensamento reflexivo do curso. E como a ausência do tutor *online* no ambiente pode comprometer toda a dinâmica da turma originariamente desenvolvida pelo tutor a distância de uma das disciplinas anteriores. A própria apresentação da questão reflexiva parece demonstrar que ele buscava apenas cumprir o *check list*, sem grandes preocupações com o processo comunicacional como um todo, ou seja, sem se preocupar com as primeiras respostas que receberia e sem pensar no que poderia ser questionado a seguir, para que as trocas reflexivas se fortalecessem.

Em que pese essas distorções, observamos que há professores tutores que fazem o diálogo se estabelecer – básico ou fortalecido - de uma forma mais natural. Há tutores a distância no programa realmente excelentes na gestão da comunicação, sendo que eles se valem do uso de *emoticons*, colocações da vida pessoal, como comentários sobre o time que

torcem, dentre outros, para se aproximarem emocionalmente de seus alunos, e instigá-los a participarem dos debates reflexivos. Ao analisarmos as mensagens disponibilizadas no ambiente, percebemos que esses tutores a distância se sentem à vontade para se comunicarem por escrito e com o uso das “caretinhas”.

Eles dominam o conteúdo da disciplina sobre a qual estão mediando e se sentem completamente tranquilos para instigar os alunos a trazerem mais desafios para esse ambiente. A própria troca animada incita os demais a participarem desse tipo de debate. Foi curioso perceber como a segurança do tutor a distância em relação ao seu processo comunicacional e ao seu conhecimento do tema em estudo estimulam e motivam a participação dos alunos.

Para tanto esses agentes se valem de respostas conjuntas, mas com análises reflexivas qualitativas individuais voltadas a cada um dos alunos, que se sentem valorizados e percebidos dentro do ambiente. Trata-se de uma linguagem mais sutil, de enorme efeito sobre os alunos, que se sentem motivados a participar e a checar seus limites e conhecimentos também. Observar a forma como esses tutores a distância trabalham suas mensagens, mesclando-as de tons serenos de esclarecimento técnico com frases bem humoradas e sinceras de reconhecimento do conhecimento profissional dos próprios alunos é realmente enriquecedor.

Apesar das pequenas diferenças existentes entre os mesmos em função de formação, personalidade e gênero entre outros aspectos, identificamos essa postura proativa, construtiva e saudavelmente dinâmica em pelo menos nove dos quatorze tutores a distância cujas disciplinas foram observadas. Foram nas turmas mediadas por esses tutores *online* que o protagonismo dos alunos se fez presente, em maior ou menor grau. Em alguns casos, foi até de forma destacada, onde o tutor a distância se tornou um moderador na verdadeira acepção da palavra enquanto os alunos respondiam e provocavam sadiamente uns aos outros.

Uma questão sobre a qual nunca havíamos pensado é que na maior parte das disciplinas que tutoramos, estamos mediando turmas de alunos que, ou colaborarão juntos por vários meses ainda, ou já colaboraram muito e conhecem bem a dinâmica do programa. E na verdade, a cada início de disciplina, não são eles que têm que se adaptar a nós, pois já existe algum tipo de dinâmica que se estabelecerá entre esses alunos. Somos nós, tutores a distância das novas disciplinas que temos que perceber como nos adaptarmos aos processos comunicacionais do grupo. Cabe a nós procurarmos entender como se dá a comunicação intergrupal da turma, de maneira que possamos desenvolver uma gestão da comunicação específica para ela.

Mais à frente teceremos mais considerações sobre isto. Aqui vale destacar que o programa se preocupa com a essa questão, na medida que ele demanda de cada tutor *online* o preenchimento de uma ficha geral sobre a turma, com o relato de todas as ocorrências positivas e negativas ocorridas ao longo do curso. Trata-se do “Conselho de Classe”, aos quais todos os tutores a distância de uma determinada turma têm acesso, mas parece que ele ainda é pouco verificado quando do início das novas disciplinas pelos seus novos tutores *online*.

Um último aspecto que gostaríamos de abordar, até em função das teorias visitadas ao longo deste estudo, refere-se às mensagens de boas vindas ligadas diretamente ao estabelecimento da Presença Social. O percurso teórico que trilhamos nos sinalizou a importância dessas mensagens para o desenvolvimento do processo de socialização entre os participantes da classe e consequente estabelecimento do diálogo e reflexão crítica. Observamos que todas as salas de aula continham uma mensagem inicial de boas vindas de seus tutores online, como orientado pelo programa, por meio da qual eles se apresentam aos alunos e pedem que os alunos também se apresentem e coloquem suas expectativas em relação ao curso. Apesar de observarmos alguns tutores a distância desenvolverem comentários mais consistentes a partir das apresentações dos alunos, foram poucos os que o fizeram. Na verdade, a maioria dos tutores a distância tende a disponibilizar um “sejam todos bem vindos” uma vez por dia, de forma que eles se sintam a menos “notados”.

Localizamos, porém, alguns desses tutores *online* respondendo aluno a aluno, comentando suas apresentações, tecendo e acrescentando detalhes, às suas apresentações pessoais iniciais, como se estivesse num grupo presencial desenvolvendo uma conversa e junto ao qual fossem chegando novas pessoas. Essa sensação se dá exatamente por conta da preocupação que esses gestores tiveram em estabelecer continuidades das apresentações dos alunos, estimulando-os a se “aproximarem” e a “permanecerem” na “rodinha”. Aos poucos, podemos observar que vai-se criando um clima de camaradagem, sendo que o meio de comunicação parece desaparecer, restando apenas as colaborações sem percepção clara da distância física. E isso veio de encontro ao que vários dos autores aqui mencionados destacaram sobre a humanização do ambiente e a consequente socialização entre os seus participantes, sendo que o diálogo pareceu-nos fluir melhor e de forma mais consistente quando desse bom início.

Contudo, o que mais nos fez refletir sobre o tema foi quando analisamos as turmas do curso de Graduação Tecnológica. Observamos seis salas de aula, três de Administração de

Sistemas da Informação e outras três de Administração de Operações e Logística. Como dissemos, para esse curso os alunos atendem as disciplinas aos pares. E ocorre que cada par dessas disciplinas estava sendo ministrado para uma mesma turma de alunos. Ou seja, pudemos analisar como um mesmo grupo de alunos se comporta junto a dois tutores *online* diferentes que ministram disciplinas também diferentes. Isso foi enriquecedor, pois identificamos, por exemplo, que, quando o tutor a distância disponibiliza a mensagem de boas vindas, vários dos alunos disponibilizam a mesma resposta para as duas disciplinas, e é exatamente o tipo de mediação que cada tutor a distância faz a partir de então, que determina uma maior ou menor participação colaborativa do aluno.

Prosseguindo com a reflexão sobre este tema, percebemos que, como dissemos, a disponibilização dessas mensagens é uma exigência do programa, sendo que os alunos já perceberam isso. Logo, essa ação comunicacional fica esvaziada em muitas das salas de aula, posto que todos os alunos já se conhecem e vários dos tutores a distância só fazem disponibilizar um automático “que bom que vocês chegaram”! Dada a importância desse início para o diálogo e a reflexão crítica, talvez fosse o caso de se pensar atividades lúdicas diferentes para os tutores a distância trabalharem com esses alunos ao longo do curso como um todo.

Outro aspecto refere-se ao conhecimento prévio entre os alunos da turma, que pode ajudar muito nos debates instalados na sala de aula virtual, mas o diálogo só se consolida mesmo se os alunos se sentirem motivados e estimulados pelo tutor a distância. Caso ele se “afaste” da sala de aula, quer seja por meio de mensagens que classificaríamos como frias ou mornas, do tipo “sejam bem vindos” ou “ ah, que ótimo que você está estimulado, será um prazer tê-lo como aluno”, o aluno sente esse distanciamento e se manifesta de forma menos intensa, mais para ter a nota de participação. Por outro lado, quando o tutor a distância brinca com o que foi exposto, pergunta da família ou elogia as experiências profissionais do aluno, fazendo comentários adicionais, o aluno sente que o tutor a distância está realmente prestando atenção nele e que chegou para dialogar.

Achamos que a aplicação desta técnica foi muito enriquecedora para que pudéssemos perceber e entender que a comunicação nesses ambientes não precisa ser igual, robotizada, mas precisa ser bem gerida e mediada para a construção consistente do diálogo e do estímulo ao pensamento crítico. Os professores tutores precisam entender o que é e como proceder para realmente construir um diálogo reflexivo sobre o conteúdo teórico de sua disciplina, a partir dos procedimentos comunicacionais que executa no ambiente virtual de aprendizagem.

6.3.3. Dados Qualitativos Coletados a Partir de Debates e Contribuições Individuais dos Tutores a Distância e dos Alunos

Para o levantamento de impressões qualitativas, fizemos um breve debate online com um grupo de tutores a distância do programa e trocamos alguns e-mails específicos com alguns dos alunos, de forma a apurar algumas informações adicionais.

Sobre os debates desenvolvidos a partir da plataforma NING com alguns dos tutores *online*, colocamos algumas questões iniciais, quais sejam, se eles trabalham o conhecimento ou entrosamento social entre os alunos com o objetivo de ter uma qualidade de discussões e no estabelecimento do diálogo, e se eles acham que os alunos sabem ser autônomos no processo de aprendizagem e se teriam a mesma motivação ao debate se não houvesse a figura do tutor a distância mediando as comunicações do ambiente.

Recebemos algumas contribuições bem interessantes, sendo que um dos tutores a distância declarou que não acha que o aluno esteja interessado em debater com os demais colegas e que por isso ele nem estimula isso, por entender que os interesses dos alunos, em função de um dia a dia corrido, são outros. Ele considera mais importante o tutor a distância procurar orientar esse aluno para o estudo autônomo, sendo que aqui ele reconhece que a maioria dos alunos tem dificuldade. Por outro lado, acredita que se não houver o tutor a distância cobrando, o processo de aprendizagem ficaria muito comprometido. Outra tutora a distância lembrou da importância das ROLs para fazer com que os alunos se manifestem mais. E sobre a autonomia, ela declara que a questão da organização e disciplina parece depender mais da vontade do aluno de aprender.

Esta observação nos lembrou que uma das características essenciais de alunos que os professores tutores mais destacaram foi exatamente a relação entre o interesse do aluno pelo tema em estudo e a dedicação dele. Recordamos também o princípio da “disposição para aprender”, da Andragogia, que destaca exatamente o fato de que o aluno adulto tem que identificar valor no curso, para se dedicar a ele.

Sobre a gestão da comunicação nesse espaço, houve declarações sobre a importância da formação e da capacidade do tutor a distância de planejar e implementar estratégias objetivando o diálogo e o pensamento crítico. Alguns destacaram também a questão da dificuldade de expressão e comunicação que vários alunos e mesmo tutores a distância têm para se manifestarem por escrito no ambiente virtual do curso. Um grande tutor a distância do programa destacou que a definição das estratégias da gestão da comunicação nesse espaço depende de conhecer muito bem o perfil do aluno com quem se está conversando: “Trata-se

de um processo dinâmico e complexo. São muitas as variáveis: tema, estilo do tutor a distância, comportamento dos colegas tutores das outras disciplinas, estado de saúde do aluno, variáveis externas (solicitação do chefe, evento urgente, etc).”

Especificamente sobre a Presença Social, vários dos tutores a distância que participaram do debate declararam que ela influencia para o estabelecimento do debate e que as mediações do tutor a distância se desenvolve a partir de estágios de comunicação, como bem destacado por Salmon (2002; 2004): “No início temos o lado social. Afiliar-se e sentir-se parte do grupo é fundamental para que, mais adiante, os objetivos sejam destacados, apresentados e perseguidos. O conflito acabará surgindo em vários momentos, e deve ser visto como uma oportunidade para o crescimento, por meio do diálogo, apresentação de experiências, troca de informação e de conhecimentos. O controle e monitoramento faz parte da avaliação, que deve acontecer no início, durante e no final do processo.”

Este debate com alguns dos tutores *online* foi muito importante, na medida que pudemos entender os diferentes olhares de cada um desses participantes, sendo que, em que pese que a grande maioria segue as orientações do programa, pudemos observar que realmente as posturas individuais de cada um influenciam diretamente na gestão da comunicação que desenvolvem junto do ambiente virtual do curso.

Sobre as impressões coletadas dos alunos, eles esclarecem que as afinidades surgem à medida que o processo comunicacional vai evoluindo e as trocas colaborativas vão se intensificando. Daí a importância de trabalhar debates mais simples, a partir das trocas de amenidades na área de boas vindas. Sobre a autonomia, alguns alunos se auto intitularam autodidatas, mas ainda assim destacam a importância no tutor a distância para se organizarem e desenvolverem pesquisas fora do ambiente, e para se sentirem estimulados a participar dos debates no ambiente virtual. E reconhecem que são as mediações dos tutores a distância que os estimula a participar e gerar o debate.

Um comentário interessante foi sobre as limitações e conflitos que a comunicação escrita impõe, posto que, além de alguns alunos terem dificuldade de se expressarem por escrito, há o fato de que um mesmo texto pode ser lido e interpretado de diversas formas por diferentes pessoas. Isso pode ser um fator inibidor.

Finalmente, ao longo das trocas por e-mail realizadas com alguns dos alunos respondentes do questionário, uma das perguntas realizadas foi sobre a influência do encontro presencial para a facilitação da humanização e socialização do ambiente online, além de questionarmos se a ocorrência do mesmo dispensaria a presença do tutor online. Recebemos

cinco respostas desses alunos, todos esclarecendo que o encontro presencial é realmente um grande diferencial e ajuda muito no vínculo entre os alunos enquanto grupo no início. Entretanto a presença e as práticas comunicacionais de estímulo, motivação e incentivo do tutor a distância são imprescindíveis para manter esses laços vivos, fazendo-os serem participativos ao longo de todo o curso, durante todas as disciplinas.

6.4. Análises Gerais dos Resultados

Um primeiro aspecto que gostaríamos de registrar diz respeito às diferenças de abordagem de mediações comunicacionais desenvolvida por cada um dos tutores a distância. Ao longo deste nosso estudo não desenvolvemos reflexões aprofundadas quanto à importância de se conhecer bem as diferentes linguagens e signos passíveis de serem utilizados num espaço como esse para que a comunicação se concretize, posto que nosso foco aqui é o mapeamento inicial dessas mediações desse agente educacional. Contudo, apesar de todas as orientações e critérios pré definidos pela instituição, objetivando minimizar as diferenças existentes entre as mediações de cada tutor online, observar esses diferentes espaços, mediados por personalidades diversas nos surpreendeu muito. Uma primeira característica que nos chama a atenção é exatamente as diferentes formas de se comunicar de cada um desses profissionais.

Além disso, em nossas observações das salas de aula virtuais e em nossas discussões com os professores tutores, identificamos que vários desses educadores não sabem o que é ser mediador, ou mesmo, não sabem o que é fomentar um diálogo reflexivo num espaço virtual como o do programa em questão. Mais do que isso, alguns deles não havia se dado conta da importância do estímulo do diálogo reflexivo para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao tema em estudo. E por isso optam por uma postura mais defensiva, e focam suas práticas mais no esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo teórico. Houve pelo menos dois professores a distância que me contataram após o término das discussões, revelando que só depois do debate se deram conta da importância dessa prática para a qualidade da aprendizagem. E que começaram a entender como fazer isso.

Pudemos constatar o quanto de subjetividade ainda está presente nas práticas de tutoria e como é importante não apenas a definição das mediações a serem estabelecidas, mas também que esses agentes educacionais conheçam com mais profundidade os efeitos que cada tipo de linguagem tem sobre o receptor, como essas linguagens podem afetar o resultado da comunicação pretendida. Ou seja, observamos que seria interessante que tais profissionais pudessem conhecer melhor como ocorrem os processos comunicacionais nesses AVAs,

dependendo da linguagem utilizada, de maneira que possam realizar uma gestão da comunicação melhor direcionada dentro desses espaços.

Aqui queremos confessar a nossa surpresa quanto à complexidade que é coordenar tantas turmas mediadas por personalidades tão diferentes, que fazem uso dos mais variados recursos de linguagem – escrita e visual – para se comunicarem com seus alunos. Não estamos utilizando o critério certo e errado, estamos falando de diferenças de estilo, por exemplo. Trata-se da forma como essas pessoas se comunicam, como disponibilizam suas várias mensagens, até porque estamos falando exatamente disso: de mensagens, de comunicação pura. Comunicação essa que fica embutida nas questões educacionais. E foi quando passamos a ficar atentos para entender como se dá essa interrelação comunicação e educação.

Finalmente, vale destacar que acreditamos ser estratégica a apresentação desses tutores a distância às teorias de educação adulta e andragogia, bem como às teorias de mediação e gestão da comunicação, de forma que possam compreender a importância de se fazer uma boa gestão da comunicação, para que o diálogo reflexivo se instale no ambiente virtual de aprendizagem.

Considerações e Conclusões Finais

Quando desenhamos esta proposta de pesquisa e iniciamos os estudos das teorias que fundamentam a EAD, para verificarmos a possibilidade de aproximação das mesmas com os fundamentos da Educomunicação, não imaginávamos qual seria o resultado obtido. O que nos moveu foi o desejo sincero de saber se as mediações que o tutor a distância desenvolve poderiam ser planejadas a partir da abordagem educ comunicativa.

Para tanto definimos três diferentes hipóteses, sendo que a pesquisa de campo desenvolvida junto ao programa FGV *Online* nos ajudou a confirmar a primeira e a segunda, mas especificamente em relação à terceira, os resultados nos surpreenderam.

Concluimos que realmente a Comunidade de Investigação se edifica a partir da Presença Social, Presença Cognitiva e Presença Educacional, as quais se consolidam nas mediações dos processos comunicacionais dialógicos desenvolvidos pelo tutor a distância, focado que está no estabelecimento do diálogo reflexivo entre os participantes do referido curso. Suas mediações influenciam diretamente a intensidade das trocas argumentativas consistentes sobre um tema em estudo e para o protagonismo desses participantes junto a um curso a distância, ofertado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

A confirmação dessas duas primeiras hipóteses que se complementam se deu a partir da observação de várias das mediações desenvolvidas por tutores *online* junto ao programa FGV Online, sendo que as duas hipóteses se confirmam quando esse tutor *online* disponibiliza

suas mensagens considerando não apenas a prática mecânica prevista, mas refletindo sobre aspectos como os fatores culturais e emocionais dos alunos, que influenciam diretamente na forma como eles receberão suas comunicações. Foi realmente interessante poder observar os olhares e cuidados de alguns desses tutores a distância com as abordagens de comunicação de suas mensagens.

Porém, o que identificamos é que, em que pese que o curso de formação em tutoria oriente sobre cuidados básicos que se deve ter com a comunicação junto aos alunos quando da disponibilização de suas mensagens, nem todos esses tutores a distância o fazem da forma mais apropriada, até por não conhecer ou entender como se dá o processo da comunicação em si. Logo, sobre a hipótese terceira, que discorre sobre a possibilidade desse tutor a distância ser um educador, nossa resposta atual é: depende da formação pessoal e acadêmica desse o tutor *online*.

Apesar da formação básica ministrada sobre as práticas de tutoria, dadas essas diferenças significativas entre as formas pessoais como cada tutor *online* desenvolve suas mediações, observamos que alguns tutores a distância trabalham melhor a gestão da comunicação. Eles administram inúmeras das variáveis que afetam o processo comunicacional, a partir da forma como montam suas mensagens no ambiente virtual. E conseguem realmente viabilizar uma comunicação dialógica consistente com e entre os alunos do curso, a qual se edifica a partir das reflexões críticas desenvolvidas entre os mesmos sobre o tema em estudo. Nesses casos pudemos observar o protagonismo dos alunos, que se empoderaram do direito de debater livremente nesses espaços e desenvolvem diálogos enriquecedores e prazerosos para todos os participantes do curso, sob os olhares atentos desse tutor a distância. Esses professores tutores eu chamaria de educadores, verdadeiros gestores da comunicação que são.

Contudo, parece que nem todos têm claro para a si a importância da reflexão prévia sobre o uso dos recursos comunicacionais nesses ambientes virtuais de aprendizagem que fazem uso de tecnologias da comunicação para que a educação aconteça. Eles carecem da consciência da importância não apenas do processo comunicacional, mas da forma como ele pode ser direcionado, para a concretização da aprendizagem. Logo, houve casos em que não identificamos uma preocupação do uso de *emoicons*, buscando humanizar mais esse espaço, e casos em que o tutor *online* chegou a ficar afastado do ambiente por cerca de 5-6 dias, o que gerou um afastamento automático dos alunos. Dado que estamos falando de práticas educativas a distância, temos que ter em mente que cada manifestação ou simulação de gesto

ou ausência dele nesse ambiente tem um significado diferente para cada um dos alunos participantes, em função até das referências internas de cada um.

Outro caso que vale resgatar aqui foi o de uma tutora *online* que se preocupava apenas em comentar as mensagens de alunos que ela julgasse tivessem feito comentários incorretos, mas não elogiava ou estimulava os que estavam corretos a se aprofundarem, quase como se eles não estivessem presentes. Daí a necessidade de se refletir e se buscar seguir as orientações sobre como mediar esses processos comunicacionais, sob risco de finalizar o curso sem o desenvolvimento do diálogo e sem a ocorrência de protagonismo desses alunos.

Frente a este fato, uma das questões que nos pareceu importante destacar foi a necessidade de se incluir no currículo de formação desses tutores *online* orientações sobre as premissas básicas da educomunicação, incluindo esclarecimentos mais detalhados sobre quais as influências que o processo comunicacional sofre e sobre como podemos pensar a sua gestão, de forma a conseguirmos desenvolver uma comunicação dialógica no espaço virtual de aprendizagem de um curso a distância. Este estudo nos sinalizou para o grande potencial que têm os cursos ministrados a partir das salas de aula virtuais em termos de qualidade de aprendizagem baseada no desenvolvimento do pensamento do crítico do aluno, porém há que se cuidar da gestão da comunicação de maneira mais estruturada e consistente para o estabelecimento do diálogo reflexivo entre os participantes do curso.

Não imaginamos termos esgotado o estudo sobre este tema, apenas iniciamos essa aproximação, sendo que há uma grande variedade de aspectos a serem aprofundados, a começar pelo estudo específico das próprias linguagens e símbolos passíveis de serem utilizados nesses ambientes, frente ao perfil muitas vezes diversificado dos alunos de uma sala de aula dessa modalidade de educação.

Finalmente, nesta Era da Informação e das tecnologias, onde a Comunicação tem um poder de influência cada vez maior, gostaria de propor também uma última reflexão sobre a ocorrência do diálogo reflexivo e do protagonismo dos alunos também nos cursos presenciais que se utilizam das novas tecnologias para o desenvolvimento de várias atividades. A pesquisa aqui realizada nos sinaliza caminhos que podem ser utilizados também na educação presencial, para que o pensamento crítico que Paulo Freire (2002) tanto valorizava possa se desenvolver de forma consistente, fazendo com que os cursos, qualquer que seja o modelo, formem verdadeiros cidadãos, conscientes e críticos do cenário da sociedade onde habitam, e de seus direitos e deveres em relação à mesma, mais humanos e menos robotizados.

Referências Bibliográficas

ABED. *CensoEAD.br*. 1ª ed. São Paulo: Pearson, 2010.

ABED. *CensoEAD.br*. 1ª ed. São Paulo: Pearson, 2009.

ALAVA, Séraphin ET AL. *Ciberespaço e Formações Abertas – rumo a novas práticas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, J. A *Educação a Distância no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas*. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, Patricia Horta. *Educom.rádio – Uma Política Pública em Educomunicação*. Tese de doutorado em Ciências da Comunicação junto à Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.

ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Orgs.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca/AB/Canada: Athabasca University, 2004.

ANDERSON, T. Toward a Theory of Online Learning. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Orgs.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca/AB/Canada: Athabasca University, 2004, pág.33 - 60.

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, Michael; ANDERSON, T. *Handbook of distance education*. Mahwah/ NJ: Erlbaum, 2003, pág. 129- 144.

- ANDERSON, T. *Getting the mix right: an updated and theoretical rationale for interaction*. ITFORUM, Paper # 63, 2002. Site: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper63/paper63.htm>. Acesso em 15/01/2010.
- APARICI, Roberto et al (Org.). *Educomunicación: más allá Del 2.0*. Barcelona, Gedisa, 2010.
- BARKER, P. *On being an online tutor*. Innovations in Education, 39 (1), 2002, p. 3-13.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, Autores Associados, 2003.
- BENTES, Roberto de Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO & FORMIGA. *Educação a Distância – o estado da arte*. 1ª ed. São Paulo: Peardon, 2009, pág. 166 - 170.
- BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 2ª. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BOHM, David. *Diálogo – comunicação e redes de convivência*. 1ª ed. São Paulo, Palas Athena, 2005
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BOTTOMORE, T. Marxismo e sociologia. In: Nisbet, Robert; Bottomore, Tom. *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, capítulo quatro.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa – Uma Leitura de Habermas*. Ijuí/Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.
- BOYD, P.A.; APPS, J., & Associates. *Redefining the discipline of adult education*. São Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- CANCLINI, Nelson Garcia. *Cultura y comunicacion: entre lo global y lo local*. La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- _____. *Culturas Híbridas*. São Paulo, EDUSP, 1998.
- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos culturais da globalização*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura - Vol. I*, 7ª ed., São Paulo, SP, Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1997.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000.
- _____. *Outras linguagens na escola*. Coleção Aprender e Ensinar com textos não escolares. V.6 São Paulo: Cortez, 2000.
- COLLISON, George; ELBAUM, Bonnie; HAAVING, Sarah; TINKER, Robert. *Facilitating online learning – effective strategies for moderators*. 1a. ed. Wiscosin: Atwood Publishing, 2000.

- CONRAD, Rita-Marie; DONALDSON, J. Ana. *Engaging the Online Learner – activities and resources for creative instruction*. São Francisco/CA, John Wiley and Sons, 2006.
- CONSANI, Marciel. *Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações*. Tese de doutorado em Ciências da Comunicação junto à Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. Contribuições dos cursos de especialização *lato sensu* para o desenvolvimento do campo da Comunicação. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Gestão da Comunicação – Projetos de Intervenção*. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2009, pág. 153 - 164.
- COSTA, Maria Cristina Castilho; LIMA, Claudia do Carmo Nonato. Novos Paradigmas para a comunicação. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Gestão da Comunicação – Projetos de Intervenção*. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2009, pág. 67 - 102.
- COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Gestão da Comunicação – Projetos de Intervenção*. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- _____. *Gestão da Comunicação – Terceiro Setor, Organizações Não Governamentais, Responsabilidade Social e Novas Formas de Cidadania*. 1ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- COSTA, Cristina. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, C. *Ficção, comunicação e mídias*. Série Ponto Futuro; 12. São Paulo: SENAC, 2002.
- COUCHOT, Edmond. *Os novos materiais da arte*, IN: Revista ForumBHZvídeo, no. 02, dezembro de 1994, Belo Horizonte.
- DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 45ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Educação como prática libertadora*. 32ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREUD, Sigmund. Mal estar da Civilização. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1996, p.73-150.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação – um estudo introdutório*. 15ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GARRISON, D. Randy. CLEVELAND-INNES, Marti. *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. 1a. ed. Routledge, Nova York, 2010.
- GARRISON, D. Randy; VAUGHAN, Norman D. *Blended learning in Higher Education – frameworks, principles and guidelines*. São Francisco, jossey-Bass, 2008.

- GARRISON, D.Randy; ARCHER, Walter. A Theory of Community of Inquiry. In: MOORE, Michael. *Handbook of distance Education*. 2nd Edition. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. *Critical thinking, Cognitive Presence and Computer Conferencing in Distance Education*. Site: http://communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf Publicado em: 05/04/2004. Acesso em 15/01/2010.
- GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry. *E-learning in the 21st Century – A Framework for Research and Practice*. Great Britain, Routledge-Farmer, 2003.
- GARRISON, Randy. *Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A shift From Structural to Transactional Issues*. International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 01, Nº 01, June 2000.
- GARRISON, Randy; ARCHER, Walter. *A Transactional Perspective on Teaching and Learning – A Framework for Adult and Higher Education*. Oxford/UK, Elsevier Science, 2000.
- GARRISON, D. Randy. *Self-directed learning: toward a comprehensive model*. Adult Education Quarterly, 48, 1997, 18-33.
- GARRISON, D. Randy. *Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners*. International Journal of Lifelong Education, 10, 1991, 287 – 303.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. 1^a. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola*. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99.
- GOOLD, Annegret; COLDWELL, Jo; CRAIG, Annemieke. *An examination of the role of the e-tutor*. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/goold.html> Acesso em: 01/11/2010.
- GROW, G. O. *Teaching learners to be self-directed*. Adult Education Quarterly, 41, 1991, 125-149.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e Razão Destranscendentalizada*. 1^a Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002
- HOLMBERG, Börje. A Theory of Teaching-Learning Conversations. In: MOORE, Michael. *Handbook of distance Education*. 2nd Edition. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- HOLMBERG, Börje. *Theory and Practice of Distance Education*. London, Routledge Education, 1989.

- HUERGO, Jorge. *Comunicación/Educación: itinerários transversales*, in VALDERRAMA, Carlos. *Comunicación & Educación*, Bogotá, Universidad Central, 2000, pg. 3-25.
- IANNI, Octavio. *Dialética e capitalismo – ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- IDEC. *Distance Education Standards and Resource Guide*. USA: IDEC, 2008.
- JACQUINOT, Geneviève. *Acompagner lês apprentissages: le tutorat pièce maitresse et parent pauvre des dispositifs de formation médiatisés*, in *L'Université Et lês TIC, Chronique dune innovation annoncée*. Paris, Groupe de Boeck, 2008, p.179-221.
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. *Media Education: when the waiting is over*. In CARLSSON, Ulla et al. *empowerment through media education – an intercultural dialogue*. 1a ed. Göterborg/Sweden: UNESCO, Dar Graphit and mentor association, 2008.
- JACQUINOT, Geneviève; et all. *Empowerment through Media Education – An Intercultural Dialogue*. Sweeden, UNESCO/NORDICOM, 2007.
- _____. *O que é um educador?* Site: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em 18/05/2009.
- KAPLÚN, Mario. *Processos educativos e canais de comunicação*, in *Comunicação e Educação*, jan./abr. 1999, p. 68-75.
- _____. *Una pedagogia de la comunicación*. 1ª. Madri, Espanha: De la Torre, 1998.
- KEEGAN, Desmond. *Foundations of Distance Education*. 3rd Edition. UK, Routledge, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2ª. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2007.
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTOM III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *The adult learner – the definitive classic in adult education and human resource development*. 6a ed. San diego: Elsevier, 2005
- LAUZON, A.C. *Integrating computer-based instruction with computer conferencing: an evaluation of a model for designing online education*. The American Journal of Distance Education, 6 (2), p. 32-46, 1992.
- LEHMAN, Rosemary M.; CONCEIÇÃO, Simone C. O. *Creating a sense of presence in Online Teaching – how to be there for distance learners*. 1a ed. São Francisco, Josssey-Bass, 2010
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço*. 4ª. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *O que é virtual?*. 1ª. Ed. / 8ª. Reimp. São Paulo: Editora 34, 2007.
- LINDEMAN, Eduard C. *The meaning of adult education*. 4a ed. Nova York: New Republic Inc, 1989.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a Distância – estado da arte*. São Paulo: Pearson/ Prentice Hall, 2008.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo. *Pesquisa em Comunicação*. 8^a. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. *Uma metodologia para a pesquisa das mediações*. In Coletânea Mídias e Recepção. São Leopoldo: Unisinos, 2000.
- MACDONALD, Janet. *Blended learning and online tutoring; planning learner support and activity design*. 2a. ed. Burlington/USA: Gower Publishing, 2008.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e Imaginário*. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 165-191.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. Pensar Juntos Espacios Y Territorios. In HERRERA, D.; PIAZZINI, C.E. (edits.). *[Des]Territorialidades y [No]Lugares*, Universidad de antioquia, Medellin, 2006.
- _____. *Cultura y Nuevas Mediaciones Tecnológicas*. Publicado em América Latina: otras visiones de La cultura, CAB, Bogotá, 2005 (Apostila do curso “Novas Sensibilidades – urbanias e cidadanias”, Texto 4).
- _____. *Ofício do cartógrafo- Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *Dos Meios à Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, 2^a ed., Rio de Janeiro, RJ, UFRJ, 2003.
- _____. *La educación desde la comunicación*. 2002a
- _____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. 1^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002, pág. 39 - 68.
- _____. Dislocaciones nel tiempo y nuevas topografias de la memória. In: BUERQUE, Eloisa (Edit.). *Arte Latina*, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.
- _____. *Ensanchando territórios en comunicación/Educación*, in VALDERRAMA, Carlos. *Comunicación & Educación*, Bogotá, Universidad Central, 2000, pg. 101-113.
- _____. *Desafios culturais da comunicação à educação*. Revista Comunicação e Educação, no. 12, São Paulo, Moderna/ECA-USP, 1998.
- _____. *Heredando al futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación*, in Nómadas, Bogotá, setiembre de 1996, n. 5, pág. 10-22.
- _____. *Retos a la investigación de comunicación en America Latina*. In FERNANDEZ C., Fatima; YÉPEZ, Margarita. *Comunicación y Teoría Social*. México: UNAM, 1984.
- _____. *Globalização comunicacional e transformação cultural*. In MORAES, D. (org.). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- MARTIN-BARBERO, J. e REY, G. *Os exercícios do ver*. São Paulo: Senac, 2001.
- MASTERMAN, Len. *La enseñanza de los medios de comunicación*. 1ª. Madri, Espanha: De la Torre, 1993.
- MERRIAM, Sharan B.; BROCKETT, Ralph G. *The profession and practice of adult education – an introduction*. São Francisco; Jossey-bass, 2007
- MERRIAM, sharah b.; CAFFARELLA, Rosemary S.; BAUMGARTNER, Lisa M. *Learning in Adulthood – a comprehensive guide*. 3a ed. São Francisco: John willey and Sons Inc., 2007.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distancia – uma visão integrada*. 1ª. Ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOORE, Michael. *Handbook of distance Educaton*. 2nd Edition. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- MOORE, Michael. The Theory of Transactional Distance. In: MOORE, Michael. *Handbook of distance Educaton*. 2nd Edition. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- MOORE, Michael. *Three types of interaction*. American Jounal of Distance Education, 3 (2), 1-6, 1989.
- MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p. 12.
- _____. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. 2000b. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran.
- _____. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.
- _____. *A tecnologia de ponta e a comunicação professor-aluno*. In: Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação, 2, 1996, São Paulo. Comunicação e Plano Decenal de Educação: rumo ao ano 2003. SOARES, Ismar de Oliveira; GOTTLIEB, Liana (Org.). São Paulo: Faculdades Claretianas, 1996.
- MORIN, Edgard. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 5ª. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- OROZCO, Guillermo. *Os meios de comunicação de massa na era da internet*. In: Revista Comunicação e Educação. Ano XI, no. 3, set/dez, 2006.
- _____. *Recepcion y Mediaciones: casos de investigacion en America Latina*. Editora Argentina, 2002.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. Apresentação. IN: BACCEGA, Maria Aparecida. *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. *Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos*. Revista Comunicação e Educação, no. 10, São Paulo, Moderna/ECA-USP, 1997.

- _____. *Television y audiencias: enfoque cualitativo*. Madri: Ediciones De La Torre, 1997.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Assessing the Online Learner*. 1a ed. São Francisco; jossey-bass, 2009.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Building Onlin Learning Communities: effective strategies for the Virtual Classroom*. 2a ed. São Francisco/CA: Wiley imprint, 2006.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Collaborating Online – learning together in community*. 1a ed. São Francisco; jossey-bass, 2005.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Building Onlin Learning Communities: effective strategies for the Virtual Classroom*. 2a ed. São Francisco/CA: Wiley imprint, 1999.
- PASSARELLI, Brasilina. *Interfaces digitais na educação: alucinações consentidas*. 1ª. ed. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.
- PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PRATT, D.D. *Andragogy as a relational construct*. Adult Education Quarterly, 38, 1988, 160-181.
- PRIMO, Alex; OLIVEIRA, Ana Claudia de; NASCIMENTO, Geraldo Carlos do; RONSINI, Veneza Mayora. *Comunicação e Interações – Livro da Compós 2008*. Porto Alegre, Sulina, 2008
- PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador*. Porto Alegre, Sulina, 2007.
- RAMSDEN, P. Context and strategy: situational influences on learning. In SCHMECK, R.R. *Learning strategies and learning styles*. Nova York: Plenum, 1988, pág. 159-184.
- RHEINGOLD, Howard. *A Comunidade Virtual*. 1a. Ed. Lisboa: Manuel Barbosa e Filhos, 1996.
- ROGERS, Carl. *Freedon to Learn*. 3ª. ed. Prentice Hall, 1994.
- RUSSELL, Thomas. *No Significant Difference Phenomenon*. 1a ed. Montgomery/AL: IDECC Publisher, 1999.
- SALMON, Gilly. *E-Moderating – the key to teaching & learning online*. 2ª Ed. Londres/Inglaterra: Routledge, 2004.
- _____. *E-tivities – the key to active online learning*. 1ª Ed. Londres/Inglaterra: Routledge, 2004.74. SCHAUN, Ângela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- SATHLER, Luciano; JOSGRILBERG, Fabio B.; AZEVEDO, Adriana Barroso de. *Educação a Distância – uma trajetória colaborativa*. São Bernardo do Campo/SP, Metodista, 2008.
- SENGE, Paul. *A Quinta Disciplina – arte e prática da organização que aprende*. 24ª. Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.
- SENGE, Paul. *Escolas que aprendem*. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

- SIEBENEICHLER, Flavio Bueno. *Jürgen Habermas – Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- SHARAN, B. Merriam; et all. *Global issues and Adult Education – Perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States*. São Francisco/CA, John Willey & Sons, 2006.
- SIERRA, Francisco. *El campo de la comunicación educativa*. In: Introducción a la teoria de la comunicación educativa. Sevilla:MAD, 2000.
- SILVA, Marco (org.). *Educação Online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 1ª. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Sala de aula Interativa*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, in Contato, Brasília, Ano I, N.I, jan/mar, 1999, pg. 19-74.
- _____. Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Gestão da Comunicação – Projetos de Intervenção*. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- _____. "A Tutoria em EaD, na Perspectiva da Educomunicação", disponível em <http://www.cca.eca.usp.br/node/74>. Acesso em: 04/04/2009.
- _____. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa. In: *Comunicação & Educação*. p. 31-40. Ano. XII, n. 1. jan/abr, 2007.
- _____. "EAD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa". In: SILVA, Marco. *Educação Online*, Edições Loyola, São Paulo, 2003, p.89-103.
- _____. *Educação a distância como prática educomunicativa: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública*. Revista USP, no. 55, São Paulo, Editora USP. 2002.
- _____. *Sociedade da Informação ou da Comunicação?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- _____. *Tecnologia da Informação e novos atores sociais*. Revista Comunicação e Educação, no. 4, São Paulo, Moderna/ECA-USP, 1995.
- _____. *Gestão da Comunicação no Espaço Educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional*. Apostila.
- SOUSA, Mauro Wilton. *O lugar social da comunicação mediática*. São Paulo: Revista Caminhos da Educomunicação, NCE – ECA – USP, no. 03, 1999, pág. 21-32.
- _____. *Novas Linguagens*. 2ª. ed. São Paulo: Salesianas, 2003.
- SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor*. 1ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

- SOUSA, Mauro Wilton (Org.). *Recepção Mediática e Espaço Público: Novos Olhares*. 1^a. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.
- STAKE, Robert E. *Multiple Case Study Analysis*. New York, The Guilford Press, 2006.
- STAKE, Robert E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 2005, p. 443-466.
- TAGG, A.C.; DICKINSON, J. A. *Tutor messaging and its effectiveness in encouraging student participation on computer conferences*. Journal of Distance Education, 10(2), 1995. Disponível em: <http://cade.athabasca.ca/vol10.2/taggdickinson.html>. Acesso em: 15/10/2010.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- THIOLLENT, Michel (org.). *Pesquisa-ação e Projeto Cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche*. 1^a. ed. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2006.
- THORNDIKE, E.L. *Adult Learning*. Nova York: Macmillan, 1928.
- TORRES, Carlos Alberto; MORROW, Raymond A. *Reading Freire and Habermas – Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Nova York: Teachers College, 2002.
- TORI, Romero; KIRNER, C. *Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada*. Porto Alegre: SBC, v.1, 2006, 422p. Disponível em www.interlab.pcs.poli.usp.br. Acesso em janeiro/2009.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. *Educação a Distância – estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall, 2009, p. 125
- TORI, Romero. *Educação sem distância – as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 1^a ed. São Paulo: SENAC-SP e Escola do Futuro, 2010.
- TOUGH, A.M. *The Adult's learning Project*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia e Pedagogia*. Moraes, 2003.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. 3^a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005
- YOUNG, R.E. *A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*. Nova York e Londres: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- WAGNER, E.D. Interactivity: from agents to outcomes. In: *New direction for Teaching and Learning*, no. 71, 1997, pág. 19-26.
- _____. "In support of a functional definition of interaction". In: *The American Journal of Distance Education*, v.8, no. 2, 1994, pág. 6-29.
- WOLTON, Dominique. *É preciso salvar a comunicação*. 1a. Ed. São Paulo: Paulus, 2006.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TUTORES A DISTÂNCIA E RESPECTIVAS RESPOSTAS

A - PERFIL BÁSICO DO TUTOR

A.1. Sexo

A.2. Faixa Etária

De		
26 a 30 anos		%
De		
31 a 35 anos	0	6%
De		
36 a 40 anos	0	3%
De		
41 a 45 anos	3	7%
De		
46 a 50 anos	5	9%
De		
51 a 55 anos	2	5%
56		

anos ou mais %

A.3. Nível de Escolaridade

Doutorado completo		0%
Doutorado (cursando)		%
Doutorado (incompleto - não finalizou)		%
Mestrado (completo)	0	8%
Mestrado (cursando)		2%
Mestrado (incompleto - não finalizou)		%
Especialista (completo)	2	8%
Outros		%

A.4. Área de Formação do Tutor

Engenharia CivilComunicação, Administração (pós) e Ciências da Educação (pós)Administrador de Empresas; Marketing; Planejamento Estratégico.AdministraçãoEconomista, mestrado em administraçãoGraduação em Turismo; Mestrado em Marketing;Ciência da ComputaçãoEngenharia MecânicaDireitoAdministração de EmpresasMestrando em Administração de Empresa - Especialista em Docência do Ensino Superior - Graduação em Tecnologia da Informática - Extensões:Metodologia do Ensino Superior, Tutoria On-line, Capacitação de Tutor EngenhariaPsicologiaCiência da Computação e Administração FinanceiraEconomiaComunicaç...

A.5. Nome da Cidade e do Estado onde habita

São Paulo /SPDourados MSBelo Horizonte/MG.Rio de JaneiroPorto Alegre / RSBrasília/DF. Brasília - DFJundiaí/SPSão Paulo/SPSão Caetano do Sul/SPRio de Janeiro - RJRio de Janeiro/RJRio de Janeiro/RJFoz do Iguaçu / PRColumbus/OH - USASão Paulo/SPSão Paulo - SPRio de Janeiro / RJItabuna - BahiaRio de Janeiro/RJRio de Janeiro / RJSão Paulo;SPSão PauloCapivari - SPTeresina/PIRio de Janeiro/RJRecifeRJSao Paulo/SPBELO HORIZONTE/MGPorto Alegre/RS.Santo André -SPSao Paulo/ SpRio de Janeiro/RJGoiânia - GoiásRio de JaneiroCampinas/SPSão Paulo.Franca/ SPSão Luís/MASantos / SPRio de janeiroSão Paulo/SPSant...

B - ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.1. Apresentação dos principais conteúdos do curso.

%

%

%

9 4%

3 8%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.2. Exposição clara dos objetivos geral e específicos do curso quando do início do curso.

%

%

%

3 7%

1 8%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.3. Esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir sobre o enunciado das atividades de aprendizagem do curso.

	%
	%
	%
5	9%
8	4%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.4. Mensagens de boas vindas, objetivando apresentação pessoal de todos os membros do grupo, para promoção da aproximação entre eles e identificação de seus objetivos e expectativas pessoais em relação ao curso.

	%
	%
	0%

8 3%

0 4%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.5. Adoção de estudos de caso pertinentes com as áreas de atuação dos participantes do curso.

%

%

6 1%

8 9%

1 7%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.6. Adoção de um plano comunicacional de tutoria, com a definição de diversos procedimentos básicos de tutoria devidamente encadeados, para uma rápida familiarização do aluno junto ao ambiente do curso e uma maior interação do mesmo com os demais participantes da turma.

%

	%
1	4%
6	3%
9	0%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.7. Sugestão de um modelo básico de plano de estudo individual (que possa ser adaptado pelo aluno conforme sua disponibilidade de horário e seu estilo de aprendizagem), com base nos conteúdos e calendário do curso, destacando seus pontos críticos e seus pontos flexíveis, quando do início do curso, para que o aluno se auto-organize.

	%
	%
6	3%
8	6%
8	3%

C - MEDIAÇÕES DE TUTORIA

Ainda com base no tema central desta pesquisa - OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DE TUTORIA - para o entendimento do papel desse ator nas INTERAÇÕES, COLABORAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO nos cursos do FGV Online, classifique o grau de importância de cada uma das MEDIAÇÕES realizadas pelo tutor durante o curso.

C.01. Orientações iniciais do tutor, para o desencadeamento no aluno de sentimento de confiança

e segurança no ambiente do curso.

C.02. Ações do tutor para o estabelecimento do diálogo entre os participantes (interação com tutor e entre os alunos), e consequente envolvimento deles entre si e com o curso.

C.03. Orientações do tutor para a reflexão individual dos alunos, e o consequente

desenvolvimento de disciplina e auto-organização, para uma aprendizagem mais autônoma.

C.04. Intervenções/observações feitas pelo tutor no ambiente do curso, para reflexão individual do aluno, sobre o conteúdo teórico do mesmo.

C.05. Estímulo às interações reflexivas entre os alunos, de forma que eles possam confirmar/validar entre os participantes do grupo as idéias e conclusões obtidas a partir do estudo

individual de cada um sobre o conteúdo do curso.

C.06. Disponibilização de novas perguntas e propostas de reflexão, feitas pelo tutor, a partir de colocações feitas por um ou mais alunos, para a interação com os participantes nos debates da sala de aula, e consequente aprofundamento do conhecimento sobre o tema em estudo.

C.07. Comentários orientadores sobre o conteúdo, com a interação direta do aluno com o tutor,

para que o aluno não se sinta sozinho no ambiente do curso.

C.08. Comentários motivadores à realização de contribuições do aluno, feitos pelo tutor, para a colaboração do aluno com os demais alunos do curso.

C.09. Intervenções feitas pelo tutor para que os alunos do curso se mantenham engajados e

participativos num diálogo construtivo.

C.10. Estímulo à reflexão coletiva da turma, para incentivar o debate entre os participantes e mediar pontos de concordância e discordância dos conteúdos dos módulos.

C.11. Estímulo à interação social e identificação de interesses comuns entre os alunos, para o

desenvolvimento de um senso de pertencimento ao grupo.

C.12. Debates sobre conteúdos teóricos do curso iniciados pelo tutor, com foco na colaboração / busca conjunta de soluções de desafios práticos relacionados a esse conteúdo.

C.13. Apoio do tutor para que o aluno se sinta confortável com a comunicação pela internet.

-	Importante	Não é	
		Essencial	
		Imprescindível	
		I/Essencial	
		3	9%
		2	4%

Não é
 Importante

C.14. Presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável para participar das discussões propostas pelo tutor.

-	Importante	Não é	
		Essencial	
		Imprescindível	
		I/Essencial	
		0	6%
		2	7%

Não é
 Importante

C.15. Orientações e incentivos do tutor, para que o aluno se sinta confortável ao interagir com os

demais participantes do curso.

C.16. Desenvolvimento de um sentimento (no aluno) de pertencimento junto a uma comunidade virtual de aprendizagem, por meio do incentivo do tutor ao estabelecimento de vínculos de amizade entre os participantes do curso.

C.17. Intensa comunicação entre os alunos, por meio do estabelecimento do diálogo, nos cursos

de educação a distância, para a sólida construção do conhecimento sobre o tema em estudo.

C.18. Mensagens do tutor para manter o foco das discussões, objetivando a construção do conhecimento sobre o conteúdo teórico do curso.

C.19. Mediações do tutor voltadas à exploração de novos conceitos ligados à temática em

estudo, pelos participantes do curso.

C.20. Mensagens de feedback/retorno específicas e detalhadas sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem, para uma maior interação e colaboração do aluno com o conteúdo e com os demais participantes do curso - alunos e tutor.

C.21. Mensagens rápidas (máximo de 24 horas da postagem do aluno) de feedback/retorno sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem, para uma maior interação e colaboração deles

com o conteúdo e com os demais participantes do curso - alunos e tutor.

C.22. Escolha dos meios de comunicação/ferramentas de interação do curso (chat, fórum, mensagem particular, e-mail) utilizados nos cursos de educação a distância, para a interação social e integração entre os participantes.

C.23. Dinâmica de estímulos à troca de idéias e vivências, para aprimoramento da capacidade

reflexiva dos participantes do curso.

C.24. Escolha e disponibilização de estudos de caso, para um debate mais dinâmico entre os participantes do curso, com o estabelecimento de uma intensa interação e colaboração para troca de idéias.

C.25. Mediações específicas, focadas na motivação do aluno, para pesquisar outras fontes de

informação sobre o tema estudado.

C.25. Mediações específicas, focadas na motivação do aluno, para pesquisar outras fontes de informação sobre o tema em estudo.

C.26. Atividades de colaboração entre os alunos e o aprimoramento da capacidade de reflexão

em equipe para solução de problemas.

C.27. Atividades de colaboração entre os alunos, a partir da simulação da aplicação do conhecimento adquirido no curso, diretamente em sua dia a dia, profissional ou pessoal.

C.28. Ênfase na interação entre os participantes do grupo, com foco no desenvolvimento de uma

leitura crítica do conteúdo teórico do curso.

C.29. Mediações do tutor devem variar conforme o perfil do aluno (formação escolar, faixa etária, hábitos e cultura).

C.30. Modelo de formação do tutor em processos de tutoria, para a intensidade das interações e

processos dialógicos estabelecidos por esse ator ao longo do curso.

Importante

Comente sua resposta, caso julgue importante.

aNADA A DECLARARSem comentários.?O tutor deve entender bem sobre a parte teórica do assunto do curso para poder participar de modo eficaz.A formação acadêmica é muito importante, mas também é válida...

C.32. Influência da personalidade do tutor nas abordagens interativas e processos dialógicos estabelecidos por esse ator ao longo do curso.

Não é		
- Importante		%
		%
	2	8%
	6	3%
Imprescindível		
- I/Essencial	3	9%

ão é
Importante

Comente sua resposta, caso julgue importante.

a personalidade do tutor que diz como o curso andar. NADA A DECLARARSem comentários.?Acho que a personalidade do Tutor tem importância no processoO tutor tem a capacidade de transmitir bom humor, j...

C.33. Influência da experiência profissional do tutor nas mediações desenvolvidas junto a uma turma.

- Importante	Não é	
		%
		%
- I/Essencial		0%
	Imprescindível	2 1%
		7 7%

Não é
 Importante

Imprescindível
 I/Essencial

Comente sua resposta, caso julgue importante.

aNADA A DECLARARSem comentários.?O tutor deve entender bem sobre a parte prática do assunto do curso para poder participar de modo eficaz.Penso que esse ponto é essencial. Os alunos precisam confiar...

C.34. Liste cinco características que você considera imprescindíveis/indispensáveis ao tutor de cursos na modalidade de educação a distância.

Motivação, atualização de conhecimento, presença em sala, questionamentos em sala direcionados, claro nos seus apontamentosDISCIPLINA, CONHECIMENTO, BOA ESCRITA, LIDERANÇA, CAPACIDADE DE TRABALHAR EM...

C.35. Liste cinco características que você considera imprescindíveis/indispensáveis ao aluno de cursos na modalidade de educação a distância.

persistência, motivador, indagador, presente em sala, pontualidade na entrega dos trabalhos.DISCIPLINA, FORÇA DE VONTADE, MOTIVAÇÃO, GARRA E DISPOSIÇÃO1-Interesse; 2-Dedicação; 3-Cooperativismo; 4-P...

C.36. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pela remuneração estabelecida.

Discordo		
- Totalmente	0	3%
		2%
	1	7%
	0	8%
Concordo		
- Totalmente		0%

Discordo
Totalmente

Concordo
Totalmente

Comente sua resposta, caso julgue importante.

Acredito que o tutor expõe o conteúdo independente da sua remuneração. EU ENTENDO QUE NÃO INFLUI POIS NA CONTRATAÇÃO ISSO JÁ DEVE FICAR CLARO, POIS SE O PROFESSOR NÃO ACHAR VIÁVEL ELE ABRE MÃO E OUTRO ASSUME. Sem comentários. No processo atual, como a oferta é maior que a demanda, as instituições podem pagar menos e ter os mesmos profissionais mais qualificados. isso indica que o pagamento não justifica - necessariamente - maior qualidade. Considerando os tutores que conheci até agora acho que em geral a mediação é influenciada mais por outros aspectos, mas a longo prazo talvez a remuneração tenha...

C.37. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pela infra-estrutura tecnológica do ambiente virtual do curso.

Discordo		
- Totalmente		%
		%
		%
	6	3%
Concordo		
- Totalmente	3	5%

Discordo
Totalmente

Concordo
Totalmente

Comente sua resposta, caso julgue importante.

a O LAYOUT, A NAVEGABILIDADE, FACILIDADE DE ACESSO E USUABILIDADE DO SITE INFLUENCIAM MUITO NO ANDAMENTO E NA SATISFAÇÃO E RENDIMENTO DO ALUNO Sem

comentários.nao tenho o que comentar, é uma questão de sim ou não.Sim, a participação dos tutores é afetada por este ponto.A infra-estrutura tecnológica do ambiente virtual deve permitir ao tutor ferramentas apropriadas para interação com o grupo, principalmente ferramentas para facilitar o acompanhamento do desempenho dos alunos, figuras, e até mapas, quando necessário. a resposta objetiva é suficiente Sem comentários nada a comentarÉ importan...

C.38. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pelas ferramentas de interação do ambiente virtual do curso.

Comente sua resposta, caso julgue importante.

aNADA A DECLARARSem comentários.é uma resposta fechadaSim, a participação dos tutores é afetada por este ponto.Concordo totalmente. a resposta objetiva é suficiente Sem comentários nada a comentaro mesmo da resposta acimaExatamente. A tecnologia está evoluindo de uma forma rapida demais. E temos que acompanhar não só essa evolução,mas também, as exigências do mercado e dos clientes."Quando o mundança lá fora, acontece mais rápido, que dentro de sua empresa, isso significa, que o seu fim está próximo" (Jack Welch)Professor "rouco" nao se faz ouvir...ghdfghsdfghsrtfghxxsem comentariosLogicam...

C.39. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pelas atividades pensadas pelo professor-autor da disciplina em parceria com a área pedagógica do curso.

Discordo		
- Totalmente		%
		%
	1	4%
	5	5%
Concordo		
- Totalmente	6	3%

Discordo Totalmente

Concordo Totalmente

Comente sua resposta, caso julgue importante.

aNADA A DECLARARSem comentários.Discordo, não acho importanteSim, a participação dos tutores é afetada por este ponto.Não totalmente. O desenho da disciplina é fundamental, mas a criatividade do tutor no desenvolvimento das atividades pode até melhorar e dar vida a uma atividade pensada em laboratório apenas. a resposta objetiva é suficiente Sem comentários nada a comentarEsta interatividade seria fundamental e quanto mais próxima, melhorPor isso, que eu defendo uma educação continuada no nosso corpo docente e outro ponto importante, receber o material, no mínimo, com uma semana de antecedênc...

C.40. O tutor enquanto mediador e figura central dos processos comunicacionais do curso de educação a distância não é neutro nesse processo, já que influencia o rumo dos debates desenvolvidos nos ambientes de discussão do curso, objetivando a construção do conhecimento sobre um conteúdo previamente definido.

Discordo		
- Totalmente		%
		%
		%
	3	9%
Concordo		
- Totalmente	0	4%

Discordo Totalmente

Concordo Totalmente

C.41. Com base no conjunto de mediações realizadas pelo tutor, por meio do uso de específicos meios de comunicação, as quais resultam em várias interações entre os participantes do curso, podemos dizer que o ambiente de um curso do Programa do FGV Online é um ECOSSISTEMA COMUNICACIONAL

(complexo sistema de técnicas e lógicas próprias que representam a organização do olhar, do sentir, do pensamento de seus participantes - SALVATIERRA, 2010).

Number of responses without dates: 1

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS E RESPECTIVAS RESPOSTAS

A - PERFIL BÁSICO DO ALUNO

A.1. Sexo

A.2. Faixa Etária

De		
26 a 30 anos	3	7%
De		
31 a 35 anos	2	3%
De		
36 a 40 anos	3	6%
De		
41a 45anos	0	0%
De		
46 a 50 anos	2	4%
De		
51 a 55 anos	0	%
De		
56 anos ou mais	0	%

A.3. Nível de Escolaridade

Mestrado (completo)		%
Mestrado (incompleto - não finalizou)		%
Especialista (completo)		%
Especialista (incompleto - não finalizou)		%
Graduação / Tecnologia (completo)		%
Graduação / Tecnologia (incompleto)	5	00%
Outros		%

A.4. Nome do Curso que está atendendo no FGV Online

Graduação Tecnológica em Processos GerenciaisTecnologia em Processos Gerenciáveis com Ênfases em Gestão EmpresarialGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisTecnologia em processos gerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGraduação Tecnológica em Processos GerenciaisGrad. Tec. P...

A.5. Nome da Cidade e do Estado onde habita

São Paulo/SPBogota/ColombiaBarueri/SPEstrela Doeste SPSantana de Parnaíba - SPSão Bernardo do Campo - spauloPindamonhangaba/SPSão Paulo/SPSão Paulo/SPSão Roque/SPSão Paulo/SPAruja/SPSP - SPGuarujá/S.PVitoria da Conquista - BASão Vicente/SPSão Paulo/ SPSão Paulo-SPSão Paulo / SPSantos/SPSorocaba/SPSão Paulo/SPsao pedro/spSão Paulo/SPSão Vicente/SPJandira/SPSão Paulo/SPSão Paulo - SP.São Paulo/SPSão Paulo / SPSão Paulo/SPSão Paulo/SPFrancisco Morato / SPSao Paulo - SP

B - ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância

para o estabelecimento desses processos. - B.1. Apresentação dos principais conteúdos do curso.

%
%
7%
0%
0 7%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.2. Exposição clara dos objetivos geral e específicos do curso quando do início do curso.

%
%
%
3%
4 9%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das

interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.3. Esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir sobre o enunciado das atividades de aprendizagem do curso.

	%
	%
	1%
	0%
4	9%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.4. Mensagens de boas vindas, objetivando apresentação pessoal de todos os membros do grupo, para promoção da aproximação entre eles e identificação de seus objetivos e expectativas pessoais em relação ao curso.

	%
	%
1	1%
2	4%
	6%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.5. Adoção de estudos de caso pertinentes com as áreas de atuação dos participantes do curso.

	%
	%
	4%
1	1%
8	1%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.6. Adoção de um plano comunicacional de tutoria, com a definição de diversos procedimentos básicos de tutoria devidamente encadeados, para uma rápida familiarização do aluno junto ao ambiente do curso e uma maior interação do mesmo com os demais participantes da turma.

%
%
7%

1 1%

7 9%

Tomando por base o tema central desta pesquisa - ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO TUTOR - para entendimento do papel desse ator no estabelecimento das interações, colaborações e consequente desenvolvimento do diálogo entre todos os participantes de um curso do FGV Online, classifique cada ATIVIDADE DE TUTORIA abaixo listada com base na importância para o estabelecimento desses processos. - B.7. Sugestão de um modelo básico de plano de estudo individual (que possa ser adaptado pelo aluno conforme sua disponibilidade de horário e seu estilo de aprendizagem), com base nos conteúdos e calendário do curso, destacando seus pontos críticos e seus pontos flexíveis, quando do início do curso, para que o aluno se auto-organize.

%

%

1%

3 7%

6 6%

C - MEDIAÇÕES DE TUTORIA

Ainda com base no tema central desta pesquisa - OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS DE TUTORIA - para o entendimento do papel desse ator nas INTERAÇÕES, COLABORAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO nos cursos do FGV Online, classifique o grau de importância de cada uma das MEDIAÇÕES realizadas pelo tutor durante o curso, abaixo listadas.

C.01. Orientações iniciais do tutor (boas vindas e explicações sobre o modelo do curso), para o desencadeamento no aluno de sentimento de confiança e segurança no ambiente do curso.

Não é importante		
- importante		%
		%
		4%
		0%
Imprescindível		
- I/Essencial	1	0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.02. Ações do tutor no estabelecimento do diálogo entre os participantes (incentivo à interação com o tutor e entre os alunos), e consequente envolvimento deles entre si e com o curso.

Não é importante		
- importante		%
		%
		7%
	2	4%
Imprescindível		
- I/Essencial	7	9%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.03. Orientações propostas pelo tutor para a reflexão individual do aluno, e o consequente desenvolvimento de disciplina e auto-organização, para uma aprendizagem mais autônoma.

- importante	Não é		%
			%
			1%
- I/Essencial	Imprescindível	0	9%
		9	4%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.04. Estímulo às interações reflexivas entre os alunos, de forma que eles possam confirmar/validar entre os participantes do grupo as idéias e conclusões obtidas a partir do estudo individual de cada um, do conteúdo do curso.

- importante	Não é		%
			%
			0%
- I/Essencial	Imprescindível	3	7%
		4	0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.05. Disponibilização de novas perguntas e propostas de reflexão, feitas pelo tutor, a partir de colocações feitas por um ou mais alunos, para a interação com os participantes nos debates da sala de aula e conseqüente aprofundamento do conhecimento sobre o tema em estudo.

- importante	Não é		%
			%
			7%
- I/Essencial	Imprescindível	1	1%
		5	3%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.06. Ações motivadoras à colaboração com os demais alunos, para combinar novas informações e responder a eventuais dúvidas sobre o conteúdo teórico do curso.

- importante	Não é		%
			%
			3%
- I/Essencial	Imprescindível	2	4%
		4	0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.07. Intervenções feitas pelo tutor para que os alunos do curso se mantenham engajados e participativos num diálogo construtivo, permitindo ao aluno entender melhor os conceitos fundamentais da disciplina em estudo.

Não é importante			
-	importante		%
			%
			4%
			6%
Imprescindível			
-	/Essencial	0	7%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.08. Acompanhamento dos debates da turma, para monitorar e mediar áreas de concordância e discordância dos conteúdos dos módulos.

Não é importante			
-	importante		%
			%
			%
		0	9%
Imprescindível			
-	/Essencial	2	3%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.09. Estímulo à interação social e identificação de interesses comuns entre os alunos, para o desenvolvimento de um senso de pertencimento ao grupo.

Não é importante					
-	importante				%
					4%
			2		4%
			0		9%
Imprescindível					
-	/Essencial				3%

Não é importante
 Imprescindível / Essencial

C.10. Debates sobre conteúdos teóricos do curso iniciados pelo tutor, com foco na colaboração / busca conjunta de soluções de desafios práticos relacionados a esse conteúdo.

Não é importante					
-	importante				%
					%
					4%
			5		3%
Imprescindível					
-	/Essencial		3		7%

Não é importante
 Imprescindível / Essencial

C.11. Apoio do tutor para que o aluno se sinta confortável com o desenvolvimento de trocas reflexivas entre os participantes do curso, ainda que ocorra a exposição de diferentes pontos de vista desses participantes.

Não é importante			
-	importante		%
			%
			3%
			3%
Imprescindível			
-	/Essencial	7	9%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.12. Comentários orientadores sobre o conteúdo, com a interação direta do aluno com o tutor, para que o aluno não se sinta sozinho no ambiente do curso.

Não é importante			
-	importante		%
			%
			7%
			3%
Imprescindível			
-	/Essencial	9	4%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.13. Desenvolvimento de um sentimento (no aluno) de pertencimento junto a uma comunidade virtual de aprendizagem, por meio do incentivo do tutor ao estabelecimento de vínculos de amizade entre os participantes do curso.

Não é importante			
-	importante		%
			4%
			6%
			6%
			6%
Imprescindível			
-	/Essencial	2	4%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.14. Estimulo às trocas de experiências pessoais e profissionais, mesmo não sendo diretamente ligados ao tema em estudo (Ex.: Boas vindas, Café Virtual), para que o aluno forme opiniões distintas sobre alguns dos participantes do curso.

Não é importante			
-	importante		%
			6%
			0%
			0%
			0%
Imprescindível			
-	/Essencial	1	1%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.15. A presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável na comunicação pela internet.

Não é importante		
- importante		%
		%
		1%
		3%
Imprescindível		
- I/Essencial	2	3%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.16. A presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável a participar das discussões propostas por esse tutor.

Não é importante		
- importante		%
		%
		7%
		1%
Imprescindível		
- I/Essencial	4	9%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.17. A presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável ao interagir com os demais participantes do curso.

- importante	Não é		%
			%
- I/Essencial	Imprescindível		7%
		0	0%
			7%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.18. Mensagens de feedback/retorno específicas e detalhadas sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem, para uma maior interação e colaboração do aluno com o conteúdo e com os demais participantes do curso - alunos e tutor.

- importante	Não é		%
			%
- I/Essencial	Imprescindível		6%
		3	6%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.19. Mensagens rápidas (máximo de 24 horas da postagem do aluno) de feedback/retorno sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem, para uma maior interação e colaboração deles com o conteúdo e com os demais participantes do curso - alunos e tutor.

- importante	Não é		%
			%
			%
- I/Essencial	Imprescindível	2	4%
	I/Essencial	1	0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.20. Incentivo à exploração de novos conceitos pelos participantes do curso.

- importante	Não é		%
			%
			4%
- I/Essencial	Imprescindível	8	1%
	I/Essencial	0	9%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.21. Mensagens do tutor para manter o foco das discussões, objetivando a construção do conhecimento sobre um tema específico.

- importante	Não é		%
			%
			7%
- I/Essencial	Imprescindível	2	4%
		6	6%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.22. Dinâmica de estímulos à troca de idéias e vivências, para aprimoramento da capacidade reflexiva dos participantes do curso.

- importante	Não é		%
			%
			0%
- I/Essencial	Imprescindível	4	0%
		3	7%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.23. Escolha e disponibilização de estudos de caso, para um debate mais dinâmico entre os participantes do curso, com o estabelecimento de uma intensa interação e colaboração para troca de idéias.

- importante	Não é		%
			%
			0%
- I/Essencial	Imprescindível	2	4%
		4	0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.24. Mediações específicas, focadas na motivação do aluno, para pesquisar outras fontes de informação sobre o tema estudado.

- importante	Não é		%
			%
			6%
- I/Essencial	Imprescindível	0	9%
		4	0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.25. Atividades de colaboração entre os alunos e o aprimoramento da capacidade de reflexão em equipe, para solução de problemas.

Não é importante			
-	importante		%
			4%
			3%
			6%
Imprescindível			
-	/Essencial	3	7%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.26. Atividades de colaboração entre os alunos, a partir da simulação de aplicação do conhecimento adquirido no curso, diretamente em sua dia a dia, profissional ou pessoal.

Não é importante			
-	importante		%
			%
			4%
		6	6%
Imprescindível			
-	/Essencial	0	9%

Não é importante
 Imprescindível
 /Essencial

C.27. Ênfase na interação entre os participantes do grupo, com foco no desenvolvimento de uma reflexão crítica do conteúdo teórico.

- importante	Não é		
			%
			%
			6%
		1	1%
- I/Essencial	Imprescindível		
		1	1%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.28. Mediações do tutor devem variar conforme o perfil do aluno (formação escolar, faixa etária, hábitos e cultura).

- importante	Não é		
			7%
			7%
			0%
		0	9%
- I/Essencial	Imprescindível		
			7%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

C.29. Formação do tutor em processos de tutoria, para a intensidade das interações e processos dialógicos estabelecidos por esse ator ao longo do curso.

- importante	Não é	
		%
- I/Essencial	Imprescindível	%
		%
		4%
		1
		1%
		4
		0%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

Comente sua resposta, caso julgue importante.

..Embora eu tenha certeza de que todos os nossos tutores passaram por um curso de tutoria, nota-se uma diversidade muito grande na forma com que os tutores interagem com os alunos. Desconsiderando aspectos relativos à individualidade/personalidade/estilo de cada tutor, alguns deles contrinuíram pouco e outros não contribuíram nada para a nossa construção do conhecimento. Estou cursando o penúltimo bloco e estimo que 30% dos nossos tutores não estavam preparados para a tarefa.sem comentáriosTreinamento em processos de tutoria é fundamental, embora eu não conheça todas as dimensões desses proc...

C.30. Formação acadêmica do tutor, para o aprofundamento dos debates quando das interações e processos dialógicos, estabelecidos por esse ator ao longo do curso.

- importante	Não é	
		%
- I/Essencial	Imprescindível	%
		%
		4%
		6%
		0
		7%

Não é importante
 Imprescindível
 I/Essencial

Comente sua resposta, caso julgue importante.

.Acredito que a formação acadêmica do tutor é extremamente necessário, porém a experiência e vivência é indispensável, pois as empresas mudam no dia a dia e a vivência do tutor em empresas junto com a formação acadêmica o completa em 100% para os ensinamentos. A formação acadêmica dá a base para o desenvolvimento pessoal e intelectual, porém a experiência dentro das organizações com casos reais do dia a dia servirá de desafio para o aprendizado.Pode ser substituída por experiência

profissional.Importantíssimo.Tenho observado que alguns tutores com formação acadêmica mais extensa - doutorado,...

C.31. Influência da personalidade do tutor nas abordagens interativas e processos dialógicos estabelecidos por esse ator ao longo do curso.

Comente sua resposta, caso julgue importante.

..Considero que os tutores "educadores natos" (não sei se pod-se considerar com um traço de personalidade ou uma habilidade) tinham mais facilidade na interação com a turma, os demais tiveram que se desdobrar. A maioria foi bem-sucedida. Me lembro de um, com personalidade "esfuziante", que foi um "tutor" abaixo da média...É importante para repassar conhecimentos claramente.Certamente a personalidade do tutor, sua experiência de vida e sua visão do mundo contribuem para a interação com os alunos. Mas isso não vale para qualquer professor? Eu teria dificuldade em precisar o que é necessário pa...

C.32. Influência da experiência profissional do tutor nas abordagens de mediações desenvolvidas junto a uma turma sobre o conteúdo do curso.

Não é importante		%
		%
		1%
	2	4%
Imprescindível/Essencial	6	6%

Não é importante
 Imprescindível/Essencial

Comente sua resposta, caso julgue importante.

Bem, acabei respondendo em outra pergunta, mas comento que é extremamente necessário que os tutores tenham a experiência profissional em cada disciplina do curso. Pode ser substituída por formação acadêmica. Sem experiência prática, não há exemplos funcionais. Vale aqui a resposta anterior. A experiência profissional do tutor pode enriquecer os debates. Nada a comentar. Nada a declarar. Uma vivência prática bastante enriquecedora para o embasamento da teoria. A experiência profissional é fundamental, quando um tutor cita que viveu determinada experiência no mundo corporativo, aproximamos de maneira co...

C.33. Liste cinco características que você considera imprescindíveis/indispensáveis ao tutor de cursos na modalidade de educação a distância.

Ativa participação nas discussões; Respostas rápidas; Incentivo à participação dos alunos; Estímulo a debates; Excelente comunicação escrita. Interação constante com os alunos/grupos. Experiência profissional quanto à disciplina. Boa comunicação (escrita). Velocidade quanto às mensagens dos alunos. Sólidos conhecimentos quanto ao conteúdo da disciplina. 1. Consciência da importância da tutoria na construção do conhecimento. 2. Manter o interesse constante dos alunos nas discussões. 3. Liderança. 4. Habilidade na resolução de conflitos, "à distância". 5. Conhecimento prévio do material/contéudo/abono...

C.34. Liste cinco características que você considera imprescindíveis/indispensáveis ao aluno de cursos na modalidade de educação a distância.

Disciplina; Boa comunicação escrita; Autodidata; Não se importar com a sensação de "isolamento"; Ter interesse em pesquisar o "algo a mais" fora do curso. Interação constante no ambiente online. Pontualidade na entrega das atividades. Ter boa comunicação com o grupo e o tutor do curso. Ser pontual quanto ao cumprimento do calendário de estudos. Demonstrar interesse no conteúdo apresentado. 1. Disciplina. 2. Auto-motivação. 3. Persistência. 4. 5. Disponibilidade de tempo (o horário é flexível, mas quem "não tem tempo" não vai conseguir acompanhar o curso). Responsabilidade com horários reservados...

C.35. O ambiente do FGV Online, com seu conjunto de ferramentas de comunicação (Ex.: área de debates gerais e equipe; chats; mensagens particulares; e-mails; biblioteca virtual; conteúdo virtual) ali disponibilizadas, consiste num excelente meio para a interação social entre os alunos.

Discordo		
- totalmente		%
		%
		0%
	1	1%
Concordo		
- totalmente	6	6%

Discordo totalmente

Concordo totalmente

C.36. Orientações do tutor sobre os meios de comunicação/ferramentas de interação do curso (chat escrito, fórum escrito, mensagem particular, e-mail), bem como sua aplicabilidade e formas de uso, para a familiarização do aluno com o ambiente do curso e consequente interação ativa com os demais participantes.

Discordo		
- totalmente		%
		%
		%
	6	6%
Concordo		
- totalmente	5	3%

Discordo totalmente

Concordo totalmente

C.37. O tutor enquanto mediador e figura central dos processos comunicacionais do curso de educação a distância não é neutro nesse processo, já que influencia o rumo dos debates desenvolvidos nos ambientes de discussão do curso, objetivando a construção do conhecimento sobre um conteúdo

previamente definido.

C.38. Com base no conjunto de mediações realizadas pelo tutor, por meio do uso de específicos meios de comunicação, as quais resultam em várias interações entre os participantes do curso, podemos dizer que o ambiente de um curso do Programa do FGV Online é um **ECOSSISTEMA COMUNICACIONAL** (complexo sistema de técnicas e lógicas próprias que representam a organização do olhar, do sentir, do pensamento de seus participantes - SALVATIERRA, 2010).

PARTICIPAÇÃO NA 2ª FASE - DISCUSSÕES EM GRUPO

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância para que possamos entender melhor o papel do tutor no processo comunicacional para aprendizagem neste ambiente. Muito obrigada pelas suas respostas! Você gostaria de participar da segunda etapa de debates sobre a importância das mediações do tutor nos cursos do FGV Online? Você gostaria de estabelecer um diálogo reflexivo com outros alunos, para aprofundamento sobre este tema? É muito simples: trata-se apenas de uma área de discussões num ambiente que será disponibilizado na plataforma NING, cujo endereço de acesso lhe será enviado, caso você tenha interesse em participar. Ali você disponibilizará alguns comentários mais detalhados sobre o que pensa de determinadas práticas de tutoria, bem como poderá comentar as idéias de seus colegas que ali estarão participando. **SORTEIO DE 5 LIVROS:** Ao final da pesquisa, serão sorteados 5 livros entre os participantes, cujos títulos serão definidos a partir da ênfase do tema que esses participantes estão atendendo em seus cursos no FGV Online.

Caso tenha interesse, identifique-se neste espaço, DISPONIBILIZANDO SEU NOME COMPLETO E E-MAIL, para que possamos lhe enviar o link de acesso à área de debates na plataforma NING, onde você estará em contato apenas com OUTROS ALUNOS de vários cursos do FGV Online e com a pesquisadora responsável por este trabalho. Garantimos o sigilo quanto às suas respostas neste formulário e na área de debates. Muito obrigada pela sua colaboração!

(Os nomes aqui disponibilizados foram apagados para preservar a identidade dos alunos que participaram da pesquisa)

Number of daily responses

ANEXO 3

TABELA DAS CARACTERÍSTICAS DAS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO *ONLINE*

FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO	-TRANSMISSÃO (T) / - INTERAÇÃO (I)	- PÚBLICO / - PRIVADO	-ONLINE / - OFFLINE	-SÍNCRONO (S) / - ASSÍNCRONO (A)	-UM – UM (U) / -UM–GRUPO PEQ (S) - UM-GRUPO GRANDE (G)	INTERAÇÃO EM GRUPO: VÁRIOS – VÁRIOS (V)
Guia de Estudo / CCD rom	T	PÚBLICO	OFFLINE	A	G	
Avisos	T	PÚBLICO	ONLINE	A	G	
Docs.do Curso (video/áudio/arquivos)	T	PÚBLICO	ONLINE	A	G	
Páginas dos alunos	T	PÚBLICO	ONLINE	A	G	
E-mail	I	PRIVADO	ONLINE	A	U, S, G	
Fórum de Debates	I	PÚBLICO	ONLINE	A	S, G	V
Chat	I	PÚBLICO	ONLINE	S	U, S, G*	
Mensagem Instantânea	I	PRIVADO	ONLINE	S	U, S	
Mensagem Particular	I	PRIVADO	ONLINE	A	U	
Discussões em Grupos Pequenos	I	PRIVADO	ONLINE	A, S***	U, S	
Fone	I	PRIVADO	OFFLINE	S	U, S	
Fax	T, (I)***	PRIVADO	OFFLINE	A	U	
Correio noturno	T	PRIVADO	OFFLINE	A	U	

• * Divisão do grupo grande em grupos menores para aumentar a interação e reduzir o caos

• ** Assume a existência de uma área de debates e capacidade de chat na área de debates do grupo

• *** Depende do tempo de resposta

FONTE: CONRAD, Rita-Marie; DONALDSON, J. Ana. *Engaging the Online Learner*. São Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 21.

ANEXO 4

TABELA DE INTERAÇÕES DO AMBIENTE *ONLINE* (FOCO NA PRESENÇA SOCIAL)

	TIPO DE ATIVIDADE	TIPO DE INTERAÇÃO	TIPO DE PRESENÇA
ANTES DO CURSO	MENSAGEM DE BOAS VINDAS	TUTOR – ALUNO	OBJETIVA / SUBJETIVA
	ORIENTAÇÕES	ALUNO – ALUNO	SOCIAL E AMBIENTAL
	CAÇA AO TESOURO	ALUNO – TUTOR	OBJETIVA / SUBJETIVA
	LOGÍSTICA		
	AUTO AVALIAÇÃO		
	ESTILOS DE APRENDIZAGEM		
	TRABALHOS <i>ONLINE</i>		
DURANTE O CURSO	ANÚNCIOS	TUTOR – ALUNO	OBJETIVA / SUBJETIVA
	FEEDBACK	TUTOR – ALUNO	OBJETIVA
	VÍDEOS	TODOS – TODOS	SUBJETIVA
	WEBCONFERÊNCIA (TEMPO REAL)	TODOS – TODOS	SOCIAL
	PROJETOS EM GRUPO		SOCIAL / OBJETIVA
	LOGÍSTICA	TODOS – TODOS	OBJETIVA / SUBJETIVA
	SIMULAÇÕES	TODOS – TODOS	SUBJETIVA
	ESTUDOS DE CASO	TODOS – TODOS	OBJETIVA / SUBJETIVA
	TRABALHOS <i>ONLINE</i>	ALUNO - INSTRUTOR	OBJETIVA / SUBJETIVA
FINAL DO CURSO	ANÚNCIOS	ALUNO - INSTRUTOR	OBJETIVA / SUBJETIVA
	FEEDBACK	ALUNO – INSTRUTOR	OBJETIVA
	APRESENTAÇÃO FINAL DOS PROJETOS	ALUNO – INSTRUTOR – ALUNO	SOCIAL
	AVALIAÇÃO DO CURSO	ALUNO – INSTRUTOR	OBJETIVA
	TRABALHOS <i>ONLINE</i>	ALUNO - INSTRUTOR	OBJETIVA / SUBJETIVA

FONTE: LEHMAN, R.M.; CONCEIÇÃO, S. C. *Creating a Sense of Presence in online teaching*. São Francisco: Jossey-Bass, 2010, p. 39.

ANEXO 5

EXEMPLOS DE COMUNICAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA POR MEIO DE MENSAGEM ESCRITA

(MENSAGENS RETIRADAS DAS SALAS DE AULA DO AVA DO PROGRAMA FGV ONLINE)

OBSERVAÇÃO: para preservarmos a identidade dos alunos e professores tutores, bem como de algumas profissões, modificamos essas informações ao longo das mensagens.

ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO

Bem-vindos a todos 😊 !
Vou me apresentar e gostaria que todos fizessem o mesmo!
Nasci em Recife no início da década de 1970,
tenho uma filha e moro em Londrina faz 8 anos.
Sou professor de pós-graduação desde 1998, já na época do Mestrado
em Administração, concluído em 2000.
Depois de ter trabalho na IES YYYY, e com consultoria pela XPTO
Consultoria, durante 3 anos atuei como consultor na Cegranrio, corrigindo provas no
ENEM.
Minhas especialidades são clima organizacional, jornal de empresa,
endomarketing, redação empresarial, gestão da qualidade, organizações de
aprendizagem, EAD e Negociação.
Gosto de viajar, de cinema, de filmar, de conhecer aonde estou indo ou entrando,
de me sentir crescendo e acelerando meu dicionário pessoal e minhas amizades e
também de me comprometer com trabalhos e pessoas sérias.
Vivemos uma época de muitas mudanças, é muito importante ter critério, estudar
muito, ter boas companhias e fazer planejamento com base nas experiências e contatos
úteis.
O tempo é um grande fator, determinante nas nossas decisões e nos resultados
que pretendemos ter!
Aprecio desde já o que foi falado pelo John Doe, objetivando aprimorar-se no
marketing esportivo, aqui está, fazendo a escolha certa para se preparar para 2014 e
2016! Excelente!
Agora é com vocês:
1) Experiência profissional:
2) Interesses prioritários e secundários - projetos em andamento e no prelo;
3) Gostos e dificuldades;
4) Conhecimento atual sobre Gestão da comunicação e Marketing;
5) Visão de mundo!
Isso é muito relevante para mim

fraterno abraço e Vamos que vamos!

Todos,

Seria bom se 🌟 **cada um respondesse desde já as questões que coloquei hoje.** 🌟

Muitas vezes o tempo passa e não priorizamos e nem nos interessamos em ver quem, o que e porque temos pessoas tão parecidas, preciosas ou com situações mais semelhantes que nós, do que podemos imaginar!

O momento e esta disciplina nesse momento visa:

A- BER - TU - RA e COM- PAR- TI-LHA-MEN -TO !

É a junção da teoria com a prática...a nossa falta de comunicação ou o oposto vão impactar no nosso aproveitamento e rendimento...

**por isso enviem, postem, respondam detalhadamente 🤔!
Vamos nos motivando e nos conhecendo pouco a pouco, amanhã e quarta poderemos nos falar muito!**

Aguardem e se preparem lendo e trazendo

vivências 🌟 e feedbacks 🤔! 🤔

Boa terça-feira !!

Olá Caríssimo 🤔s:

John, Karen, Julian, Mike, (todos os nomes de alunos que já se apresentaram) e tantos outros...que acabam de retornar ao EAD.

Estamos completando um ano de curso em abril!

Este clima de motivação, energização, vontade de estar juntos, trocar, se conhecer "trocar figurinhas", figuronas" e "figuraças" é o que de melhor pode haver no curso on line!

Vamos que vamos!

Sejam todos e todas, muito bem-vindos !! 🤔

Solicito que respondam os questionamentos e debates que iniciei e vou ainda postar. A partir de abril colocarei polêmicas, a primeira será sobre o item 1.3 da apostila módulo1!

Estudem e tenho certeza que me surpreenderão positivamente.

Não se acanhem em colocar dúvidas e comentários sobre mal-entendidos ou situações pendentes, isso pe essencial para fluir a interação e gerar desassombro!

Olá John,

grande currículo o seu!

Sei que pode contribuir muito, por isso vamos nos exigir mutuamente?

Crescemos mais com a cooperação do que com a competição, concorda?

Desculpe, pois ainda estou conhecendo vocês...eu sou que estou chegando ao grupo, muitos estão me recebendo muito bem, obrigado.

Numa turma que se conhece desde abril de 2009, se quisermos fluir teremos que focar mais.

Agradeço sua mensagem de abertura,
é uma das mais positivas e fraternas.

Sua carreira é muito rica, e vejo que tem muita coisa para passar para nós
Sinta-se em casa, esta disciplina é para que você me cobre, exija, pergunte, interaja, solicite
cases...

Enfim:

eu também farei muitas questões e incentivarei o debate.

Grande abraço!

Todos:

vejam nosso resumo de hoje 🤔

(ARQUIVO DA ROL REALIZADA)

O clima criado pela empresa repercute na força da marca...e é fundamental para
entender o marketing.

Há sim uma relação entre a comunicação e o marketing, se a comunicação interna da
empresa é ruim isso se reflete no marketing. Só isso.

Sobre o perfil da turma:

O fator competitividade não cabe aqui na nossa turma.

Aqui somos colegas....todos vamos aprender um com o outro, a competição é só a
título de ludismo...

Percebi alguns colegas tensos na ROL, mais depois das 20h...imagino que seja o clima
criado no Quizz...

Mas vale a cooperação, o bom humor, o compartilhamento, a dedicação, agressividade
positiva e aprofundamento, aqui somos todos companheiros de estudo e pesquisa.

os destaques da turma nessa primeira ROL foram:

Mary, Frank, John, Jack, Karen e Helen!

Parabenizo ao

Helen 🏆 2 pontos de participação;

Mary, Frank, John, Jack e Karen com 1 pontinho extra de participação.

Isso significa que caso o aluno suma da sala de aula não ficará com zero de
participação;

Significa também que caso a participação do aluno seja comprometida por alguma
ausência poderá ficar acima de 6, ainda assim!

Abrirei:

- 1) discussão sobre artigos de marketing;
- 2) café virtual para as abobrinhas e canalizar os aniversários e o "Momento festivo" sempre necessário;
- 3) votação sobre rol extra, sob demanda, a principio, com 2 opções semanais; abraços e bons estudos!

Oi Helen,
nesta primeira e ardente ROL, ocorrida hoje...
tivemos um apanhado das vantagens do curso on line!
Citei seu exemplo de privilegiar a reflexão em vez da decoreba, isso que você
ênfatizou merece ser lembrado sempre!
Pelo seu depoimento percebo que pode nos ajudar a ver melhor e trazer boas soluções
na área oftalmológica!
Muito bem-vinda!

Helen escreveu:

Olá Karl!
Que bom que já iniciamos o curso com essa energia boa!
Sobre experiência profissional, sou formada em tecnologia oftálmica pela
YYYY e o foco deste curso é realizar exames de oftalmologia com capacitação técnica
para fazer parte de uma equipe de médicos oftalmologistas.
Apesar de estar capacitada para diversos exames, acabei focando meus
conhecimentos em lentes de contato onde atuei por muitos anos e agora trabalho XPTO
na linha vision care que é focada em lentes de contato e produtos de limpeza de lentes.
O meu interesse pelo marketing em geral é pelo fato de eu ter parado de trabalhar
em hospitais e escolhido trabalhar na indústria, onde estes conhecimentos são
importantes nas tomadas de decisões.
Sobre esta matéria em específico, não tenho conhecimento, pois tudo o que
aprendi foi relacionado à saúde e portanto será bem interessante aprender algo diferente
do que estava acostumada.
Viajo bastante e por isso o curso online é a opção que mais se encaixa nas
minhas necessidades atuais.
Tenho dificuldades com matérias que necessitam decorar. Prefiro entender.
Ahh, sou do Rio de Janeiro e tenho 33 anos.
Seja bem vindo! Abs,

Boa Noite turma,

NOSSA 2A REUNIÃO ON LINE DE ABERTURA, LEIAM E POSTEM
COMENTÁRIOS:
(ARQUIVO REUNIÃO ONLINE)

Nessa tratamos de comunicação institucional, discutimos sobre o momento de cada um...a ética mercadológica, diferenças entre comunicação e marketing, a percepção de cada um... casos de empresas com boa imagem e outros!

Considero que foi uma reunião muito

mais rica e mais solta do que ontem, responsabilidade minha.... 🤔

e eu com certeza estava mais a vontade e com a cabeça mais concentrada, agradeço a participação de todos e vamos ver quem não foi e porquê !

abraços e bom restinho de semana!

MENSAGEM DE APRESENTAÇÃO PESSOAL SUPERFICIAL

Bom dia Professora e colegas! Como vai?

Meu nome é Helen Smith, tenho especialização em Vendas e Marketing, sou graduada em Administração com Comércio Exterior. Trabalho a 7 anos em uma empresa que fabrica equipamentos agrícolas, nestes 7 anos tive a oportunidade de passar por vários setores, hoje trabalho na promoção de vendas fora do Brasil (América do Norte e Central).

O curso está contribuindo muito e estou gostando.

Grande abraço!

Olá Pessoa!!

Sou Patty Doe, formada em administração com pós em gestão de negócios em serviços, atualmente trabalho na XPTI, uma cooperativa pesquisa e tecnologia na área de marketing de relacionamento, então o relacionamento interpessoal e a comunicação é fundamental, por isso tenho grandes expectativas para este curso !!!

E vamos a mais uma etapa !!

Saudações !!

Olá professora,

Sou formado em Ciências da Computação, pós-graduado em Tecnologia para Gestão de Negócios. Trabalho na XPTZ na Gerência Estratégica de Operações.

Estou gostando muito deste curso e com expectativas para essa nova etapa.

Abraço a todos.

MENSAGEM SUPERFICIAL DO TUTOR

Nossa!!!

Bem vindo, Aaron! E que contribuição, hein! 🌟

Vou terminar de ler tudo e depois volto aqui para comentar.
Abraços a todos!

(PROFESSORA TUTORA NÃO VOLTOU PARA COMPLETAR O COMENTÁRIO)

Mike e Suellen,

ótimos exemplos! Boas análises quanto aos riscos e benefícios dessa modalidade.

Turma, participem! Ainda continuaremos trabalhando o módulo 1, mas agora o foco estará aqui no módulo 2!

😊
😊 Abraços a todos

ESTIMULO FRACO

Olá, pessoal!

Rick, foi a essa cena que eu me referi mesmo. rsrs. Anne, ótimo. Lauren, que bom ver que você também reconhece a importância do briefing! 🌟

Turma, eu propus essas questões para discussão. Mas se vocês quiserem propor outras questões, referentes ao conteúdo do módulo 2, fiquem à vontade, combinado?

Podem "puxar" o assunto de interesse de vocês aqui.
Abraços!

Certo, Marc! 😊

MENSAGEM QUANTITATIVA

Olá Professora,
Obrigado pelos logs.
Foi um prazer participar da ROL.
Cordialmente,

Professora:

Entrei às 22:00hs. às Rol de reunião, tarde demais! sorry....

Valeu Cristine! e todos.....

Abraço.

AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA DISCIPLINA

Olá, Professora e Colegas,

Entre todas as disciplinas programadas, a disciplina AAAA era a que, em princípio, eu achava que traria menos informações úteis ao meu cotidiano, dada minha área de atuação e rotina de trabalho.

No entanto, tive a boa surpresa de conhecer mais profundamente aspectos muito relevantes e frequentemente pouco apreciados, como detalhes das diversas associações, entidades, bem como das leis, que regem essa atividade.

Gostaria, assim, de parabenizar nossa tutora pela excelente condução, mais valiosa ainda em face dos obstáculos. Sem esquecer, é claro, a colaboração especial da Dona Vera!

Agradeço também aos colegas, sempre empenhados em fazer emergir o melhor em cada um a cada disciplina.

Abraços a todos!

MENSAGEM SUPERFICIAL AO GRUPO, SEM GRANDE ESTIMULO À SOCIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Olá, colegas da **equipe 1**!

Este é o espaço da equipe de vocês.

Aqui vamos organizar e debater suas atividades em equipe.

Vocês podem conversar também ao longo do curso, para já se enturmarem com os colegas por aqui.

[Que tal cada um dar uma olhadinha nos perfis dos colegas e se apresentar?](#) Assim, vocês poderão conhecer melhor os colegas com que vão trabalhar juntos neste curso.

Componentes da equipe 1:

- * Andrew
- * Karen
- * Melany
- * Robert

* Theodore

Vamos interagir, pessoal!

(E vamos [colocar foto no perfil](#), hein!)

Abraços a todos 😊

MENSAGEM SUPERFICIAL 2 AO GRUPO DA TUTORA

(APENAS UM EMOTICON DISPONIBILIZADO PELA PROFESSORA TUTORA, PARA MOSTRAR QUE ESTAVA ACOMPANHANDO A DISCUSSÃO)

EXEMPLO DE TROCA EM GRUPO

E ai Andrew, tudo bem? 😊

Achei um material legal, que tem relação com o tópico 'Dimensões da indústria de propaganda no Brasil'. Mas, procurando mais alguns números sobre o setor não encontrei nada além que achasse relevante.

Não consegui anexar, acho que por causa do tamanho... Mas ai vai o link:

[xxx/xxx/xxx.pdf](#)>

Abraço,

Oi Galera ! Oi Andrew !

Também produzi um material que eu queria que você desse uma olhada. Tá um pouco extenso, mas dá prá reduzir.

Abraço,

(LINK DE ARQUIVO DISPONIBILIZADO PELO ALUNO)

MENSAGEM DE NÃO ESTIMULO À PARTICIPAÇÃO APÓS 5 APRESENTAÇÕES

Sejam todos bem vindos, pessoal!!

Professora tutora

MENSAGEM SEGUINTE, APÓS MAIS 8 APRESENTAÇÕES DE ALUNOS DA MESMA TURMA

Olá Pessoal

que riqueza e diversidade de conhecimentos e experiências! 😎

Penso que será muito proveitoso para a disciplina!

Lá vamos nós, hoje já começamos a nossa ROL !! 😊

Abraço

Professora tutora

RESPOSTA FORMAL E DESESTIMULANTE

Olá Lincoln, obrigada por estreiar as resposta.

Só peço para responder novamente a questão 4. escolha um dos fatores e dê um exemplo prático em que ocorreria um deles.

Um grande abraço 😊

Professora tutora

DEPOIMENTO DE APLICAÇÃO IMEDIATA DO CONTEÚDO À VIDA PROFISISONAL

Colegas,

Eu trabalho em uma consultoria e presto serviços para diferentes industrias, como exemplo: bancos, empresas de telecomunicação, manufatura, utilities, dentre outros. Como colocado, muitas negociações acontecem nos bastidores. São inumeras as propostas que entramos já sabendo do resultado e entramos no processo apenas para fechar o processo formal da negociação.

A gente ve muito ex-colegas de trabalho que por decisoes tomadas acabam mais tarde se encontrando em uma relação de cliente x fornecedor. Nestes casos as partes envolvidas na negociação possuem um relacionamento estreito de confiança tornando o processo da negociação mais transparente, onde os interesses são evidenciados e colocados em pauta.

Isso acontece muito nas negociações de renovações de contratos onde preços e escopo do trabalho são re-discutidos, estas negociações acontecem muito mais fácil e o cliente em algumas situações abre o orçamento que tem e até onde pode chegar. Recentemente entrei em uma mesa de negociação e apliquei os conhecimentos aprendidos no modulo 1, apesar da negociação ter girado em tornar da renovação de alguns contratos, fiz questão de forçar diversas interações de negociação com o objetivo evitar o "fantasma da negociação", onde o cliente sai com a impressão de ter feito um mal negócio devido a facilidade que se deu acordo, rediscutindo sempre preço, prazo e escopo dos serviços.

Abraços,

EXEMPLO DE COLABORAÇÃO E REFLEXÃO CONJUNTA

Olá Turma,

Trabalho na área comercial de uma empresa. Sempre que apresentamos uma solução seguida de uma proposta comercial inicia-se o stress da negociação. Primeiramente a pessoa no cliente que recebe a proposta técnica, normalmente não é a mesma pessoa que tem o poder de decisão sobre a compra. No entanto este último, precisa do aval do seu colega com conhecimento técnico para poder decidir. Esse é um exemplo claro de interdependência nas decisões organizacionais.

Do meu lado, em uma negociação de preço e escopo, tenho sempre a pressão da minha empresa, que objetiva aumentar o faturamento, mas garantir um lucro líquido (margem) estipulado. Inúmeras vezes, me vejo tendo que dar um desconto ao cliente, mas não podendo ultrapassar o meu limite de margem mínima de venda. A pressão nesse caso vem de toda a empresa, pois é o seu lucro líquido é resultado de uma ação interligada entre todas as áreas.

Olá Turma,

Após concluir a leitura do Módulo 2 senti a necessidade de exemplificar um caso de Agenda Oculta que ocorreu comigo na semana passada.

Após trabalhar arduamente em um processo de contratação de um dos principais clientes de minha empresa, fomos a empresa selecionada. Os motivos foram: melhor escopo técnico, preço adequado ao orçamento, além de uma pitada de influência nos bastidores que só se consegue com um bom e longo relacionamento. Tudo ia maravilhosamente bem até a metade da semana passada quando recebi um telefonema do responsável pelo processo de contratação de meu cliente informando que não iriam mais nos contratar, alegando o motivo que o cliente do meu cliente teria vetado a nossa participação nesse projeto por baixa qualificação. Ficamos todos indignados, pois já estávamos nos preparando para iniciar as atividades e tínhamos até mesmo aberto uma champagne comemorando o negócio. Marquei então uma reunião com esse meu cliente no dia seguinte para esclarecimentos. Chegando lá, fui informado que todos os prestadores de serviços haviam sido rejeitados por esse cliente final, e o motivo era o mesmo: falta de qualificação. Procurei nos alfarrábicos da empresa, e descobri que já havíamos prestado serviço a esse cliente final há um ano, mas através de uma outra empresa. No entanto o serviço havia sido bem sucedido, pois recebemos uma boa avaliação no questionário de satisfação do cliente. Havia "boi na linha".

Nosso cliente informou que os segundos lugares na concorrência também haviam sido desqualificados. Ficou então evidente a Agenda Oculta que estava tentando "melar" o processo de contratação.

Apesar de apresentarmos argumentos e evidências de que conseguíamos realizar as atividades, não conseguimos inverter a situação.

Durante uma conversa informal com o meu cliente consegui descobrir o que estava por trás dessa Agenda Oculta. Uma das pessoas responsáveis pela contratação no cliente do meu cliente (cliente final) possuía participação societária em uma das empresas concorrente, que teve de ser escolhida para executar o projeto, apesar de não ter apresentado nem a melhor solução técnica, nem o melhor preço. Isso serviu de lição para mostrar que a tal Agenda Oculta derruba todos os critérios lógicos de uma negociação.

Nossa John...

Você acabou descobrindo tudo isso numa conversa informal... por isso precisamos criar um bom relacionamento com nossos clientes... caso contrario você não teria conseguido algumas informações...

Não lido com complexas negociações no meu dia a dia, porem tenho pequenas negociações com a minha diretoria a fim de melhorar o ambiente de trabalho... as vezes não entendo o porque de meu chefe negar certas coisas que realmente facilitariam muito nosso trabalho... depois de ler este modulo procurei ficar mais atenta a certas pessoas que trabalham comigo... descobri que não podemos acreditar cegamente em todos que trabalham conosco e que sempre temos que ter alternativas caso nossa primeira idéia não seja aceita... Agora, antes de solicitar algo procuro me adiantar e levar mais alternativas para apresentar mais argumentos que façam com que aceitem a proposta...

MENSAGEM ESTIMULANTE DE INICIO

Oi, turma! 😊

Vamos aos nossos comentários em relação ao [primeiro módulo do curso](#)...

Neste **primeiro módulo**, os assuntos abordados são: [A negociação, características da negociação, aspectos tangíveis das negociações e satisfação dos clientes](#).

Vimos que a negociação é algo que faz parte do nosso cotidiano diário, desde crianças. Com o passar do tempo, negociar se torna uma ação importante das nossas vidas (social e profissional), onde saber negociar faz a diferença!

Negociar faz com que tomemos diferentes direções em nossas vidas de forma positiva ou negativa.

Há vários aspectos que devem ser considerados para que possamos fazer uma boa negociação. Existem pessoas que já nascem com o “dom” para excelentes negociações, mas, há meios de desenvolver boas negociações através do conhecimento e uso de técnicas para este fim. O importante é saber que do outro lado existe outra pessoa ou pessoas como você que possuem necessidades, desejos e anseios.

Vamos às nossas reflexões?! 😊 (somente respondam após a leitura do primeiro módulo, ok?)

1 - De acordo com o que foi estudado neste primeiro módulo, o que você entende como uma boa negociação?

2 - Você teria um caso marcante próprio de boa negociação? O que fez com que a negociação fosse bem sucedida?

3 - Você teria um caso marcante próprio de uma negociação insatisfatória? O que fez com que a negociação não fosse bem sucedida? Quais são as suas sugestões para que essa negociação tivesse um resultado positivo?

Pessoal, caso não queiram falar de um caso próprio, podem indicar um caso marcante que tenham presenciado ou lido. O importante aqui é compartilhar experiências e informações, ok?! 😊

Outra coisa, quem tiver alguma dúvida em relação a alguma parte do conteúdo, não deixe de expor a dúvida nesta discussão.

Abraços e vamos em frente!

Oi, turma! 😊 Continuando...

Vamos aos comentários em relação ao conteúdo do **módulo 2**.

[Módulo 2 – Condução da Negociação](#), os assuntos abordados são: Modelo conceitual, tipos de dissonâncias, alternativas, platéia e expansão do modelo.

Vimos diversas situações que necessitam que nós e/ou nosso grupo esteja preparado para entrar numa negociação e demonstrou que em certos casos há alternativas e possibilidades de reverter uma situação aparentemente perdida ou desfavorável.

Mostrou também, a necessidade de conhecimento das alternativas possíveis que o outro lado poderá utilizar numa negociação e as situações que podem nos parecer ocultas.

Vamos às nossas reflexões... 😊 Procurem responder somente após a leitura, ok?!

De acordo com o que foi estudado neste módulo e de acordo com as suas próprias experiências cotidianas, qual foi uma negociação marcante para você e que tenha envolvido algum ou alguns dos pontos apresentados neste módulo?

Foi necessário o envolvimento de níveis superiores?

Você identificou uma negociação em que havia a situação de platéia? Houve resistência? Qual das alternativas você identificou nesta situação?

O resultado final foi positivo (bom para ambas as partes)? Se não foi, qual o motivo e qual seria o seu posicionamento se pudesse voltar atrás caso valesse à pena?

E, vamos em frente! 😊

Abraços!

DEPOIMENTO DO IMPACTO DO CURSO SOBRE CARREIRA

OLÁ “PROFESSOR TUTOR”, OLÁ TURMA,

NÃO SEI SE PARA TODOS O IMPACTO É O MESMO.

NO MEU CASO ESTA MATÉRIA ESTÁ ABRINDO UM UNIVERSO NOVO E JÁ FICO ANALISANDO AS AÇÕES DE TODOS NO TRABALHO (NA ÁREA DA NEGOCIAÇÃO). INCRÍVEL COMO ALGUNS AGEM EXATAMENTE COMO APRENDEMOS.

VAMOS PARA NOSSA ATIVIDADE:

Uma negociação em que você ou outra pessoa próxima à você tenha ido despreparada de informações e de alternativas, e que o resultado da negociação tenha sido ruim?

Um dos nossos vendedores e o supervisor foram negociar um reajuste de preços numa oficina no início deste ano. Levaram uma planilha de custos e até cópias de notas fiscais de fornecedores mostrando a situação anterior e a proposta. Infelizmente o vendedor errou ao informar o preço praticado (anterior). Toda a justificativa foi feita sobre um preço menor. Consequentemente justificamos não um aumento mas sim uma redução! O comprador percebeu, confirmou: "Então a partir de agora pagarei este valor?" O vendedor e o gerente concordaram (pensando que o comprador ainda fosse negociar um desconto). Após a confirmação a opção foi aceitar um preço menor ou ficar desacreditado no cliente. Por isso estamos "pagando" para fornecer.

Depois de feita a negociação veio o arrependimento e várias possibilidades e alternativas vieram à tona? Quais? Você poderia comentar o caso?

O arrependimento e a "conscientização" do chefe foram terríveis. A possibilidade do chefe foi: Sugiro que vocês (vendedor e gerente) abram mão da comissão. Eles prontamente aceitaram e não conhecer as outras possibilidades!

Você já passou por alguma situação em que o apelo emocional estava implícito numa negociação? Essa atitude prejudicou a negociação ou em determinado momento voltou-se para o nível racional?

Passei sim. Próximo a um processo sigiloso de demissão, um dos funcionários que seria dispensado pede para falar comigo e conta que havia entrado na faculdade, queria ampliar seus conhecimentos para executar melhor suas atividades e ... que tinha marcado o casamento. Foi difícil voltar ao racional pois ele falava dos planos e compromissos assumidos. Argumentei com meu diretor e não encontramos outra forma a não ser antecipar o processo de demissão antes que o funcionário assumisse compromissos financeiros que o comprometesse mais seriamente.

Abçs

MENSAGENS MUITO GENÉRICAS

Boa Noite!!!

Estamos iniciando o Modulo II, espero sinceramente que o desempenho de todos seja idêntico ao Modulo I, vocês estão de parabéns .

O Módulo II trata dos testes aplicados pelo auditor que, no final dos trabalhos, permitirão a emissão do parecer ou documento equivalente. Serão abordados os procedimentos explicitados pelo Conselho Federal de Contabilidade.

Qual a importância do Controle Interno? O que é teste substantivo? O que são cartas de circularização? Qual a importância do planejamento no trabalho do auditor? O que é um erro tolerável? Quais são as modalidades de auditoria? Todas estas questões serão tratadas neste módulo.

Este Módulo possui diversas questões, portanto bom trabalho e aproveitem o máximo para absorver tudo o que o curso oferece.

Abraços,

GERA PARTICIPAÇÃO GENÉRICA

Bom dia,

Já estou terminando o módulo e está muito interessante.

Obrigado pelas instruções novamente.

Abs,

Ola Professora

Modulo 2 terminado. Achei interessante saber como o auditor trabalha, como ele organiza os documentos, termos como população, tipos de testes, erro ou fraude, etc. Mas achei o conteúdo um pouco excessivo, muitos termos para decorar, pra quem não está acostumado vai ser difícil colocar tudo na cabeça. O jeito é dar uma olhada nos textos alternativos.

Um abraço!!

MENSAGEM DE ABERTURA DE MÓDULO SUCINTA DEMAIS, SEM ESTIMULO AO DEBATE E SEM ORIENTAÇÃO DE ORDEM ALGUMA

Bom Dia!

Estamos na metade do curso, hoje iniciamos o Módulo III que trata dos eventos subsequentes, dos riscos encontrados na Auditoria e da avaliação do ambiente de controle. O que são eventos subsequentes? Quais são as modalidades de auditoria? Quais são as obrigações dos auditores? O que são as partes relacionadas? Vamos em frente e um ótimo trabalho para todos!!!

Olá Professora,

Sua matéria está sendo extremamente importante para mim.

A leitura é ótima e pesquisar sobre o tema me possibilita pensar sobre controles internos e regulatórios de modo inovador.

Obrigada,

Ananda

INCENTIVO QUE NÃO INCENTIVA NADA

Bom dia! 😊

Excelente iniciativa Elizabeth!

Att

Professora tutora

ANÁLISE DE TRABALHO DE COLEGAS

Boa noite.

Comento o trabalho da Lauren.

Parabéns. Um trabalho completo.

Destaque para alguns pontos como:

Abordagem das boas práticas de Responsabilidade Social, de conformidade e de certificação de acordo com a ABNT NBR 16001:2004

A auditoria é uma poderosa ferramenta para ser utilizada desde a construção até a consolidação da imagem da empresa no mercado. É com a auditoria que se torna possível cultivar uma comunicação integrada, que dê consistência e potencialize a empresa em todos os seus pontos de contato com o mercado.

Foi apresentado um interessante quadro: paradigma cartesiano versus paradigma da sustentabilidade

Empresa socialmente responsável é aquela que está atenta para lidar com a expectativa de seus stakeholders atuais e futuros, na visão mais radical de sociedade sustentável, ou seja, a responsabilidade social exige um novo conceito de empresa com novos modelos mentais de relações sociais, econômicas e políticas e a auditoria vem conferir a execução correta e a veracidade de seus resultados e demonstrações. Pois, é através do setor social que uma sociedade moderna consegue gerar cidadania responsável e produtiva, dando aos indivíduos, sobretudo às pessoas de conhecimento o marco de atuação para fazer a diferença e reconstituir a sociedade.

Pode-se evitar ou eliminar o risco de fraudes e de erros nas organizações com o trabalho do auditor. O Brasil possui apenas um auditor para 24.615 habitantes, um número extremamente baixo e talvez tivéssemos menos corrupção em nosso país se estes números fossem diferentes.

A sociedade precisa da empresa. Porém, esta precisa muito mais da sociedade; sem o seu aval nenhuma empresa permanece no mercado por muito tempo.

As mudanças do ambiente globalizado têm sido rápidas e radicais, e, em face de tais mudanças, a auditoria em seus registros e conferência contribui para a construção de uma sociedade melhor para todos os brasileiros.

Olá pessoal,

Encaminho a análise que fiz do trabalho do John Doe.

A introdução do trabalho está bem objetiva e estruturada e ainda traz os principais pontos discutidos ao longo do trabalho.

Com relação a contribuição da auditoria para o desenvolvimento econômico, o texto traz clareza sobre de que maneira essa contribuição pode ocorrer, bem como a amplitude de benefícios que toda a sociedade pode usufruir.

As vantagens por meio do trabalho da auditoria, são relatadas como uma atividade capaz de auxiliar inclusive estrategicamente as organizações.

"Pode-se obter através da Auditoria uma melhor informação sobre a real situação econômica, patrimonial, financeira da empresa e se ela está de acordo com as leis fiscais.

Com a Auditoria, pode-se trazer uma maior credibilidade das demonstrações contábeis da entidade auditada sempre assegurando a veracidade das informações, na qual dependerá a então tranquilidade quanto a idoneidade da empresa e a garantia de empregos, com informação do grau de solidez e a evolução da economia nacional."

O estudo realizado sobre o futuro do auditor, demonstra claramente uma mudança conceitual da imagem - de ameaçador para fornecedor - em razão da necessidade de informações dos processos organizacionais e da sua transparência que hoje todas as empresas devem ter como premissa.

A conclusão apresenta boa coerência com relação ao eixo abordado sobre auditoria.

Considerarei o trabalho conciso, objetivo, e com excelente delineamento sobre o tema.

Parabéns 🥳

MENSAGEM TRADICIONAL

Olá,

Este é o espaço apropriado para a troca de informações com os seus colegas de equipe, conhecer suas *disponibilidade de horários, as habilidades e preferências pessoais etc.*

Isto facilitará um bom convívio virtual entre os membros da equipe e ajudará na hora de realizar as tarefas.

Fiquem à vontade para **abrir novas discussões**, caso achem oportuno.

Bom trabalho para todos!

professor tutor

EXEMPLO DE FALTA DE ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR TUTOR

Equipe, aqui está a minha atividade.

Helen, você está correto, estão faltando dois integrantes se pronunciarem.

E agora, como ficará a atividade 3? E a consolidação?

7FFZE_AtividadeIndividual_Helen Mclister.doc
(ALUNO 1 – Equipe X)

Prezados colegas,
segue em anexo, minha tarefa.
Infelizmente não planejamos a ausencia deles antes, agora já é tarde e teremos que fazer a outra tarefa.
Para mim, está muito complicado, estou em treinamento integral e só chego no hotel tarde, por isso não me disponibilizei para fazer a outra tarefa.
Vamos esperar até amanhã para ver se eles aparecem.
Um de vcs já enviou mensagem particular?

[E6F91 matriz Junior.](#)

(ALUNO 2 – Equipe X)

MENSAGEM PROFESSOR TUTOR

Boa noite Equipe,
Vejo que a atividade está fluindo muito bem.
Como os demais colegas não estão presentes em nosso curso ainda, sugiro que um de vocês faça a consolidação.
Parabéns!
Abraços

INDICAÇÃO DE ENTROSAMENTO DA TURMA

Michael e grandes vanguardistas, boa noite! 😊

Conforme o próprio texto reproduzido pelo professor retrata, processos de fusões geram sinergias, estrutura administrativa, comercial, produtiva, de distribuição (logística) mais eficientes, reduzidas e com melhoria dos índices de produtividade. Lógico isso se reflete na melhoria do valor gerado pelas empresas aos sócios. No entanto, ocorrem outras situações desfavoráveis como redução dos postos de trabalho, o que contradiz, em parte, à política empresarial de responsabilidade sócioambiental.

É isso ...

Abraços. 😊

ENTROSAMENTO DA TURMA NO DEBATE

M1- Aluna

Jeremiah,

Parece que cada vez mais as empresas estão buscando a fusão, parece que no atual momento é um bom negócio. Poderia nos explicar o porquê desses acontecimentos? Quais são os pontos positivos e negativos de uma fusão entre empresas de sucesso? Já que socialmente não é uma boa pedida, além do que, a princípio, também ficaríamos sem aquela boa concorrência que controla os preços dos produtos?

RESPOSTA M2 – PT

Frank escreveu:

Jeremiah,

Parece que cada vez mais as empresas estão buscando a fusão, parece que no atual momento é um bom negócio. Poderia nos explicar o porquê desses acontecimentos? Quais são os pontos positivos e negativos de uma fusão entre empresas de sucesso? Já que socialmente não é uma boa pedida, além do que, a princípio, também ficaríamos sem aquela boa concorrência que controla os preços dos produtos?

Boa noite Jeremiah,

Temos, no Brasil, um fato histórico relevante e, a meu ver, um dos desencadeadores, do atual momento.

Em 1990 com a abertura dos portos, no governo Collor, houve uma enchente de produtos importados com alta qualidade e baixo custo, o que obrigou as empresas locais a se adequarem, ou seja, tiveram que se modernizar para sobreviverem.

Com a modernização, veio a produção em massa gerando economia de escala para as empresas.

4 anos depois, tivemos o plano Real, com o FHC, no governo Itamar e passamos ao estágio de estabilização com redução da inflação.

O que vem acontecendo de lá para cá, com a falsa ilusão de baixa inflação, é que o lucro das empresas foram comprimidos, uma vez que as forças motrizes da indústria vêm se elevando, como energia, derivados do petróleo, telefonia entre outros.

Outro fator é a concorrência que vem aumentando e os preços se mantendo estáveis, com um grande número de entrantes no mercado, em decorrência dos altos níveis de desemprego, os empreendedores.

Desta fórmula, nasce a necessidade de empresas se juntarem para dominar a concorrência e manterem-se no mercado, além é claro, da redução de custos.

Veja o exemplo abaixo:

Se em uma fusão houver uma redução de 10% nos custos fixos globais, em quanto as margens de lucro serão aumentadas?

Empresa A		
Receita		R\$
		120.000,00
Custos variáveis	€	R\$
	0,00%	72.000,00
Margem de contribuição	4	R\$
	0,00%	48.000,00
Custos Fixos	€	R\$
	5,00%	42.000,00

Empresa B		
Receita		R\$
		240.000,00
Custos variáveis	€	R\$
	5,00%	132.000,00
Margem de contribuição	4	R\$
	5,00%	108.000,00
Custos Fixos	€	R\$
	7,50%	90.000,00

LL	5	R\$
	,00%	6.000,00

LL	7	R\$
	,50%	18.000,00

Empresa A+B

Receita		R\$
		360.000,00

Custos variáveis	5	R\$
	6,67%	204.000,00

Margem de contribuição	4	R\$
	3,33%	156.000,00

Custos Fixos	3	R\$
	3,00%	118.800,00

LL	1	R\$
	0,33%	37.200,00

O que vocês acham?

Abraços

M3 – Aluno

Eu particularmente considero que as fusões, desde o ponto de vista dos custos, aumentam em forma considerável os lucros.

por diversos motivos, pode ser por unificação do processo de gestão, mas tb como unificação de diversos contratos tipo publicidade, fornecedores, transportes etc.

Muitas empresas multinacionais, atingamente tinham processos independentes entre a suas subsidiárias (dentro do mesmo país ou fora), com processos independentes de compras, de tesoureria e de gestão.

Isso tem sido barrado para reduzir custos e até hoje muitas empresas (incluive onde eu trabalho), utilizam a tesoureria centralizada entre todas as filiais para reduzir custos de financiamentos entre as empresas.

Abraços e boa noite.

Fliz dia para todas as Mães!!!!

ELOGIO DE ALUNA À INTERAÇÃO DA TURMA

Olá a todos

Ei pessoal a nossa turma está muito interagida, essa troca de experiências, idéias, enriquece muito o nosso dia a dia.

Parábens a todos.

Olá a todos,

Realmente Karen, essas experiências práticas são muito boas para assimilarmos melhor a teoria. Fred, muito bom os exemplos que você nos repassa do dia a dia, o aprendizado fica bem mais rico e de melhor fixação. 🙌

MENSAGEM DE ENCERRAMENTO DOS ALUNOS

Prof Tutor e turma,

Realmente está sendo um grande aprendizado, tirar lucro administrando custos está, inclusive, diretamente interligado com a questão da sustentabilidade, evitando que se tenham desperdícios. Fred, quero te parabenizar pela excelente condução da turma, com bastante exemplos que, tenho certeza, facilitaram e enriqueceram o conhecimento. Obrigada a todos por mais esse convívio de aprendizado.

abs

MENSAGEM DE BOAS VINDAS SOBRE RECEPÇÃO REPETIDA

Cara **Professora Tutora** e novos(as) colegas:

Tanto a nossa tutora quanto boa parte dos colegas do FGV Online já me conhecem, de qualquer forma quero aqui me apresentar aos novos(as) colegas de turma e desejar boas vindas a todos.

Sou John doe, sou casado há mais de 25 anos, tenho uma esposa sensacional e dois filhos (um filho de 21 anos e uma filha de 20 anos), nasci e trabalho atualmente na cidade de Porto Alegre.

Trabalho por mais de 30 anos no mercado varejo, iniciei a minha carreira profissional com 14 anos de idade e atualmente venho exercendo o cargo de Gerente Executivo de Operações (Internacionais e Nacionais) de um grande e importante varejista que se instalou recentemente no Brasil (Abril/2009).

Além de adorar a cidade de Porto Alegre, gosto de viajar (praias é a minha preferência), de filmes (não tanto de ir ao cinema), de shows presenciais (MPB e Samba), gosto de ouvir músicas, gosto de ler (atualidades), de praticar futebol e de ir, também, aos jogos de futebol (sim, faço parte do bando de “loucos” pelo Grêmio).

Tutora parabéns pela conquista, você merece muito este título e seja novamente muito bemvinda a nossa turma, que você continue a iluminar os nossos caminhos, pois a minha maior expectativa com a disciplina que você ministrará é associá-la no exercício das minhas atividades e consequentemente facilitar as minhas futuras tomadas de decisões, a exemplo das outras disciplinas estudadas até aqui.

Por fim, desejo a todos muito sucesso nesta nova disciplina, que tenhamos muita perseverança, muito comprometimento, saúde e paz.

Um forte abraço!

MENSAGEM COM FOCO EM NETEWORKING

Cara Profa. Tutora,

Parabéns pelo doutorado, uma conquista e tanto, certamente deu muito trabalho!

Inicialmente gostaria de me apresentar. Sou casado, 42 anos, duas filhas.

Minha experiência profissional inclui a gestão de uma software-house, com envolvimento inicialmente em desenvolvimento de software e depois em administração de projetos e atendimento a clientes. Mais recentemente minhas atividades estão relacionadas à área financeira.

Interrompi duas graduações, em Engenharia Elétrica e em Administração (Comércio Exterior). Participei de diversos cursos e eventos no Brasil e no exterior.

Minha expectativa é concluir a graduação, eventualmente prosseguindo para um MBA ou mestrado, e aumentar o contato com a área acadêmica. E, no processo, conhecer um monte de gente interessante!

Abraços,

Prezada Profa. Marlucy,

É um prazer conhecê-la. 😊

Sou Mike Andrews, 44 anos, 3 filhos pequenos (4-6-8), cursei Física na XXX (SP) e Engenharia Elétrica na YYYYYY e... além de outras faculdades +. Minha vida acadêmica foi muito intensa, mas não conclui a graduação. Como empreendedor, desde 2005 atuo exclusivamente no setor de Internet com meu próprio negócio, que é focado na gestão de projetos on-line [venho da área de TI, também com empresa própria, com +20 anos de experiência prática].

Esse foi o principal motivo por não ter obtido a formação superior: entre negócios e estudo, optei pelo primeiro. Mas, sempre percebi que seria importante voltar para academia - o que fiz no início de 2009.

Optei pela Graduação Tecnológica da FGV On-line pela total falta de tempo para frequentar presencialmente qualquer outro curso, pela marca forte da instituição de ensino e por gostar [muito] de gestão empresarial. Pretendo buscar na sequência uma pós-graduação, mestrado e doutorado, provavelmente em Marketing.

Também gostei muito de conhecer novos amigos e de trocar experiências com um grupo muito ativo e inteligente.

Desejo muito boa sorte na sua Tutoria, e muito estudo para a Turma!

BRINCADEIRAS ENTRE PARTICIPANTES

Karol e Smith,

Se o Smith tirar uma foto "atualizada", de dia, já muda a cor do cabelo e melhora um pouco, vale o mesmo pra Karol, mulher tem que atualizar a foto a cada nova experiência com tintura (menina, cadê o cabelo preto que eu vi ao vivo???). Brincadeiras à parte, Smith, filhos dão um trabalho 😊, mas são a melhor coisa do mundo!!!! 😊❤️😊. Avise-nos quando ele nascer, tá?

ENTROSAMENTO DO PROFESSOR TUTOR COM ALUNOS

Isso aqui tá ficando divertido!

Bom, confesso que não entendi a dúvida da Karol em relação ao Louis!

E o Tony quem é? Primo do Smith ou é o próprio Smith? Ai, ai...

A Karol tava morena no último encontro? Alguém me atualize, por favor? rrsrrs

Brincadeiras a parte, vamos lá:

Karol, Smith, Tony, Simon!

Sejam bem-vindos a nossa disciplina. 🤔

Smith,

Parabéns pelo filho e pelos "filhos felinos". Umas fofuras!

Tony,

Também amo cachorros e também tenho uma "filha" da raça Lhasa-apso, a Meg. No encontro presencial eu levo uma foto para vocês.

Tony e Symon

Adoro esportes, correr e pedalar são as minhas paixões. Andei meio enferrujada nos últimos meses por causa do final do doutorado, mas voltei e já estou me condicionando novamente.

Katia,

Por falar em foto, também preciso atualizar a minha 🤔

abs a todos e bons estudos!

ANEXO 6

LISTA DE TÓPICOS DE PESQUISA DA TEORIA

“COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO”

PRESENÇA EDUCATIVA

Design e Organização

1. O tutor informa claramente tópicos importantes.
2. O tutor informa claramente os objetivos importantes do curso
3. O tutor fornece instruções claras sobre como participar das atividades
4. O tutor informa claramente o calendário das datas das entregas das atividades de aprendizagem.

Mediação

1. O tutor ajuda na identificação de área de concordância e discordância nos módulos do curso que os ajuda a aprender
2. O tutor ajuda nas orientações da classe para o entendimento dos módulos do curso de forma a ajudá-lo a clarear seus pensamentos
3. O acompanhamento e respectivo esclarecimento das dúvidas dos alunos pelo tutor influencia na construção do conhecimento desse aluno.
4. O acompanhamento e respectivo esclarecimento das dúvidas dos alunos pelo tutor influencia na construção do conhecimento do grupo como um todo.
5. O acompanhamento por meio de comentários esclarecedores/orientadores do tutor influenciam na participação do aluno nos debates do ambiente.
6. O acompanhamento por meio de comentários esclarecedores/orientadores do tutor influenciam na aprendizagem do conteúdo pelo aluno.
7. O acompanhamento por meio de comentários motivadores do tutor influenciam na participação do aluno nos debates do ambiente.
8. O acompanhamento por meio de comentários motivadores do tutor influenciam na aprendizagem do conteúdo pelo aluno.
9. O tutor deve acompanhar as contribuições dos alunos, lançando novas perguntas para aprofundamento da reflexão sobre o tema.
10. A disponibilização de novas perguntas para reflexão feitas pelo tutor, realizadas a partir de colocações feitas pelo aluno, influencia na participação do aluno nos debates da sala de aula.
11. A disponibilização de novas perguntas para reflexão feitas pelo tutor, realizadas a partir de colocações feitas pelo aluno, influencia na participação do grupo como um todo nos debates da sala de aula.
12. A disponibilização de novas perguntas para reflexão feitas pelo tutor, realizadas a partir de colocações feitas pelo aluno, influencia na aprendizagem do aluno nos debates da sala de aula.

13. O tutor ajudou os participantes do curso a se manterem engajados e participativos num diálogo produtivo.
14. O tutor orientou os participantes sobre as atividades de forma que os ajudou com a aprendizagem.
15. O tutor encoraja os participantes do curso a explorarem novos conceitos
16. As ações do instrutor reforçam o desenvolvimento de um senso de comunidade / pertencimento ao grupo entre os participantes do curso.
17. Os debates sobre conteúdos teóricos do curso iniciados pelo tutor estimulam os alunos à reflexão conjunta.
18. As intervenções e atividades do tutor contribuem para a construção do relacionamento entre todos os alunos da turma.
19. As intervenções e atividades do tutor contribuem para a construção da socialização entre todos os alunos da turma.

Instruções Diretas

1. O tutor ajuda a manter o foco das discussões em temas relevantes de forma a ajudar no processo de aprendizagem
2. O tutor dá retorno/feedback que ajuda o aluno a entender suas forças e fraquezas
3. O tutor dá retorno/feedback rapidamente / num período de tempo curto.

PRESENÇA SOCIAL

Expressão Afetiva

1. Conhecer melhor os outros participantes do curso me deram um senso de pertencimento ao grupo.
2. Eu fui capaz de formar opiniões distintas sobre alguns participantes do curso.
3. Comunicação on-line ou baseada na internet é um excelente meio para interação social.

Comunicação Aberta

1. Eu me senti confortável conversando por meio da internet
2. Eu me senti confortável participando das discussões do curso
3. Eu me senti confortável interagindo com outros participantes do curso.

Coesão de Grupo

1. Eu me senti confortável em discordar de outros participantes do curso apesar de ainda assim, manter um senso de confiança
2. Eu sinto que meu ponto de vista ficou conhecido pelos outros participantes do grupo

3. Discussões online me ajudaram a desenvolver um senso de colaboração

PRESENÇA COGNITIVA

Eventos Desencadeadores do Conhecimento (???)

1. Problemas apresentados aumentaram meu interesse nos temas do curso.
2. As atividades do curso prenderam minha atenção.
3. Eu me senti motivado a explorar as questões referentes ao conteúdo.

Exploração

1. Eu utilizei uma grande variedade de fontes de informação para explorar os problemas abordados no curso.
2. Trocas de idéias com os colegas e identificação de informações relevantes contribuíram para que eu resolvesse várias questões ligados ao conteúdo.

As orientações e incentivos do tutor para o estabelecimento do diálogo entre os alunos são essenciais para ampliar a aprendizagem, a partir do contato com diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema.

3. Discussões online foram valiosas no sentido de me ajudarem a analisar diferentes pontos de vista.

Integração

1. Combinar novas informações contribuíram para que respondesse dúvidas surgidas durante o curso.

Os incentivos do tutor ao diálogo com os demais participantes permite que o aluno responda a dúvidas originadas durante a leitura do conteúdo teórico.

2. Atividades de aprendizagem me ajudaram a construir explicações e soluções.

As atividades dialógicas desenvolvidas entre os alunos permite o desenvolvimento da capacidade de apresentação de idéias de uma forma mais clara.

As atividades dialógicas desenvolvidas entre os alunos permite o desenvolvimento da capacidade de reflexão para solução de problemas.

3. As reflexões sobre os conteúdos e as discussões contribuíram para eu entendesse os conceitos fundamentais desta disciplina.

Resolução

1. Eu posso descrever formas de testar e aplicar o conhecimento adquirido neste curso.

2. Eu desenvolvi soluções para os problemas apresentados no curso que podem ser aplicados na prática.
3. Eu posso aplicar o conhecimento adquirido neste curso em meu trabalho ou em outras atividades fora da aula.

Os processos dialógicos reflexivos estabelecidos pelas mensagens do tutor permitem que o aluno teste e aplique constantemente o conhecimento adquirido no curso.

Os processos dialógicos reflexivos estabelecidos pelas mensagens do tutor permitem que o aluno desenvolva soluções para problemas reais ligados à temática tratada no curso.

Os processos dialógicos reflexivos estabelecidos pelas mensagens do tutor permitem que o aluno aplique o conhecimento adquirido no curso diretamente em sua vida a dia, profissional ou pessoal.

O tutor enquanto mediador e figura central dos processos comunicacionais do curso de educação a distância não é neutro nesse processo, já que influencia o rumo dos debates desenvolvidos nos ambientes de discussão do curso, objetivando a construção do conhecimento sobre um conteúdo previamente definido.

ANEXO 7

QUADRO DOS RESULTADOS COMPILADOS DOS PROFESSORES TUTORES E ALUNOS

PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE TUTORIA

QUADRO COMPARATIVO

TEMAS	A LUNOS					T UTORES				
PRÁTICAS DE TUTORIA										
Apresentação do conteúdo do curso	%	%	7%	0%	7%	%	%	%	4%	8%
Exposição dos objetivos do curso no início	%	%	%	3%	9%	%	%	%	7%	8%
Esclarecimento de dúvidas sobre atividades	%	%	1%	0%	9%	%	%	%	9%	4%
Boas vindas para criação de vínculos	%	%	1%	4%	6%	%	%	0%	3%	4%
Uso de estudos de caso nas áreas dos alunos	%	%	4%	1%	1%	%	%	1%	9%	7%
Adoção de plano comunicação de tutoria para melhor interação colaborativa dos alunos	%	%	7%	1	9	%	%	4%	3%	0%
Orientação sobre plano individual de estudos	%	%	1%	7	6	%	%	3%	6%	3%
PRÁTICAS COMUNICACIONAIS										
01. Orientações iniciais do tutor (boas vindas e explicações sobre o modelo do curso), para o desencadeamento no aluno de sentimento de confiança e segurança no ambiente do curso.	%	%	4%	0%	0%	%	%	%	8%	6%
02. Ações do tutor no estabelecimento do diálogo entre os participantes (incentivo à interação com o tutor e entre os alunos), e consequente envolvimento deles entre si e com o curso.	%	%	7%	4%	9%	%	%	%	9%	3%
03. Orientações propostas pelo tutor para a reflexão individual do aluno, e o consequente desenvolvimento de disciplina e auto-organização, para uma aprendizagem mais autônoma.	%	%	1%	9%	4%	%	%	4%	6%	9%
A - 04. Estímulo às interações reflexivas entre os alunos, de forma que eles possam confirmar/validar entre os participantes do grupo as idéias e conclusões obtidas a partir do estudo individual de cada um, do conteúdo do curso.	%	%	0%	7%	0%	%	%	4%	0%	4%
T - 04. Intervenção / observações feitas pelo tutor no ambiente do curso, para reflexão individual do aluno, sobre o conteúdo teórico do mesmo						%	%	%	5%	6%
05. Disponibilização de novas perguntas e propostas de reflexão, feitas pelo tutor, a partir de colocações feitas por um ou mais alunos, para a interação com os participantes nos debates da sala de aula e consequente aprofundamento do conhecimento sobre o tema em estudo.	%	%	7%	1%	3%	%	%	3%	0%	5%
06. Ações motivadoras à colaboração com os demais alunos, para combinar novas informações e responder a eventuais dúvidas sobre o conteúdo teórico do curso	%	%	3%	4%	0%					
T - 07. Comentários orientadores sobre o conteúdo, com interação direta do aluno com o tutor, para que o aluno não se sinta sozinho no ambiente do curso.						%	%	%	6%	4%
07. Intervenções feitas pelo tutor para que os alunos do curso se mantenham engajados e participativos num diálogo construtivo, permitindo ao aluno entender melhor os conceitos fundamentais da disciplina em estudo.	%	%	4%	6%	7%	%	%	0%	5%	2%

08. Acompanhamento dos debates da turma, para monitorar e mediar áreas de concordância e discordância dos conteúdos dos módulos.	%	%	%	9%	3%	%	%	4%	5%	0%
T - 08. Comentários motivadores à realização de contribuições do aluno, feitos pelo tutor, para a colaboração do aluno com os demais alunos do curso						%	%	%	5%	3%
09. Estímulo à interação social e identificação de interesses comuns entre os alunos, para o desenvolvimento de um senso de pertencimento ao grupo.	%	4%	4%	9%	3%	%	%	7%	2%	2%
10. Debates sobre conteúdos teóricos do curso iniciados pelo tutor, com foco na colaboração / busca conjunta de soluções de desafios práticos relacionados a esse conteúdo.	%	%	4%	3%	7%	%	%	5%	2%	1%
11. Apoio do tutor para que o aluno se sinta confortável com o desenvolvimento de trocas reflexivas entre os participantes do curso, ainda que ocorra a exposição de diferentes pontos de vista desses participantes.	%	%	3%	3%	9%	%	%	1%	9%	7%
12. Comentários orientadores sobre o conteúdo, com a interação direta do aluno com o tutor, para que o aluno não se sinta sozinho no ambiente do curso.	%	%	7%	3%	4%	%	%	2%	9%	4%
13. Desenvolvimento de um sentimento (no aluno) de pertencimento junto a uma comunidade virtual de aprendizagem, por meio do incentivo do tutor ao estabelecimento de vínculos de amizade entre os participantes do curso.	%	4%	6%	6%	4%	%	%	4%	3%	2%
14. Estímulo às trocas de experiências pessoais e profissionais, mesmo não sendo diretamente ligados ao tema em estudo (Ex.: Boas vindas, Café Virtual), para que o aluno forme opiniões distintas sobre alguns dos participantes do curso	%	6%	0%	0%	1%					
15. A presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável na comunicação pela internet.	%	%	1%	3%	3%	%	%	2%	9%	4%
16. A presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável a participar das discussões propostas por esse tutor.	%	%	7%	1%	9%	%	%	%	6%	7%
17. A presença ativa do tutor, com suas orientações e incentivos, para que o aluno se sinta confortável ao interagir com os demais participantes do curso.	%	%	7%	0%	7%	%	%	1%	9%	7%
18. Mensagens de feedback/retorno específicas e detalhadas sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem, para uma maior interação e colaboração do aluno com o conteúdo e com os demais participantes do curso - alunos e tutor.	%	%	%	6%	6%	%	%	0%	8%	0%
19. Mensagens rápidas (máximo de 24 horas da postagem do aluno) de feedback/retorno sobre o desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem, para uma maior interação e colaboração deles com o conteúdo e com os demais participantes do curso - alunos e tutor.	%	%	%	4%	0%	%	%	4%	1%	0%
20. Incentivo à exploração de novos conceitos pelos participantes do curso.	%	%	4%	1%	9%					
21. Mensagens do tutor para manter o foco das discussões, objetivando a construção do conhecimento sobre um tema específico.	%	%	7%	4%	6%	%	%	8%	3%	6%
22. Dinâmica de estímulos à troca de idéias e vivências, para aprimoramento da capacidade reflexiva dos participantes do curso.	%	%	0%	0%	7%	%	%	8%	1%	7%
23. Escolha e disponibilização de estudos de caso, para um debate mais dinâmico entre os participantes do curso, com o estabelecimento de uma intensa interação e colaboração para troca de idéias.	%	%	0%	4%	0%	%	%	1%	1%	8%
24. Mediações específicas, focadas na motivação do aluno, para pesquisar outras fontes de informação sobre o tema estudado.	%	%	6%	9%	0%	%	%	2%	7%	7%
25. Atividades de colaboração entre os alunos e o aprimoramento da capacidade de reflexão em equipe, para solução de problemas.	%	4%	3%	6%	7%	%	%	4%	0%	3%
26. Atividades de colaboração entre os alunos, a partir da simulação de aplicação do conhecimento adquirido no curso, diretamente em sua dia a dia, profissional ou pessoal.	%	%	4%	6%	9%	%	%	3%	1%	3%
27. Ênfase na interação entre os participantes do grupo, com foco no desenvolvimento de uma reflexão crítica do conteúdo teórico.	%	%	6%	1%	1%	%	%	9%	8%	7%
28. Mediações do tutor devem variar conforme o perfil do aluno (formação escolar, faixa etária, hábitos e cultura).	7%	7%	0%	9%	7%	%	%	5%	2%	1%
29. Formação do tutor em processo de tutoria, para intensidade das interações e processos dialógicos estabelecidos por esse ator ao longo do curso.	%	%	4%	1%	0%	%	%	2%	3%	4%
30. Formação acadêmica do tutor, para o aprofundamento dos debates quando das interações e processos dialógicos, estabelecidos por esse ator ao longo do curso.	%	%	4%	6%	7%	%	%	4%	0%	3%
31. Influência da personalidade do tutor nas abordagens interativas e processos dialógicos estabelecidos por esse ator ao longo do curso.	%	%	7%	1%	0%	%	%	8%	3%	9%

32. Influência da experiência profissional do tutor nas abordagens de mediações desenvolvidas junto a uma turma sobre o conteúdo do curso.	%	%	1%	4%	6%	%	%	0%	1%	7%
33. Cinco características do tutor										
34. Cinco características dos alunos										
35. O ambiente do FGV Online, com seu conjunto de ferramentas de comunicação (Ex.: área de debates gerais e equipe; chats; mensagens particulares; e-mails; biblioteca virtual; conteúdo virtual) ali disponibilizadas, consiste num excelente meio para a interação social entre os alunos.	%	%	0%	1%	6%					
36. . Orientações do tutor sobre os meios de comunicação/ferramentas de interação do curso (chat escrito, fórum escrito, mensagem particular, e-mail), bem como sua aplicabilidade e formas de uso, para a familiarização do aluno com o ambiente do curso e consequente interação ativa com os demais participantes.	%	%	%	6%	3%					
37. O tutor enquanto mediador e figura central dos processos comunicacionais do curso de educação a distância não é neutro nesse processo, já que influencia o rumo dos debates desenvolvidos nos ambientes de discussão do curso, objetivando a construção do conhecimento sobre um conteúdo previamente definido.	%	%	1%	0%	9%	%	%	%	9%	4%
38. Com base no conjunto de mediações realizadas pelo tutor, por meio do uso de específicos meios de comunicação, as quais resultam em várias interações entre os participantes do curso, podemos dizer que o ambiente de um curso do Programa do FGV Online é um ECOSSISTEMA COMUNICACIONAL (complexo sistema de técnicas e lógicas próprias que representam a organização do olhar, do sentir, do pensamento de seus participantes - SALVATIERRA, 2010).	%	%	%	3%	9%	%	%	%	2%	9%
T 36. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pela remuneração estabelecida.						3%	2%	7%	8%	0%
T 37. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pela infra-estrutura tecnológica do ambiente virtual do curso.						%	%	%	3%	5%
T 38. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pelas ferramentas de interação do ambiente virtual do curso.						%	%	0%	6%	9%
T 39. A qualidade das mediações realizadas pelo tutor é afetada diretamente pelas atividades pensadas pelo professor-autor da disciplina em parceria com a área pedagógica do curso.						%	%	4%	5%	3%

ANEXO 8

CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DOS PROFESSORES TUTORES

QUALIDADES ESSENCIAIS DOS PROFESSORES TUTORES - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS TUTORES E AOS ALUNOS

**RESPOSTAS
ALUNOS**

**RESPOSTAS
TUTORES**

CARACTERÍSTICAS TUTOR	Nº INDIC.	CARACTERÍSTICAS TUTOR	Nº INDIC.
Conhecimento conteúdo teórico	19	Comunicação / Interrelação p/g	27
Comunicação / Interrelação p/g	15	Conhecimento conteúdo teórico	27
Agilidade nas respostas	10	Comprometimento/dedicação	24
Experiência na área de ensino	9	Disponibilidade e Acessibilidade	21
Comprometimento	8	Flexibilidade e acessibilidade	13
Capacidade motivar alunos	7	Organização	12
Entusiasmo / humor	7	Formação acadêmica	11
Apoio emocional aos alunos	6	Proatividade / Iniciativa	11
Paciência	6	Entusiasmo / humor	10
Flexibilidade e acessibilidade	5	Conhecimento tecnologico	10
Objetividade e clareza	5	Disciplina	10
Liderança	4	Capacidade motivar alunos	9
Sólida formação acadêmica	4	Agilidade nas respostas	8
Organização	4	Experiência na área de ensino	7
Sabedoria/ Discernimento	4	Apoio emocional aos alunos	7

Disponibilidade e Acessibilidade	3	Paciência	7
Criatividade/ Intel. Emocional	3	Empatia	7
Proatividade / Iniciativa	3	Resolução de conflitos/diversidade	6
Comunicação escrita	3	Capacidade analítica	6
Conhecimento práticas EAD	2	Capacidade de mediação	6
Apoio nas discussões	2	Objetividade e clareza	5
Capacidade de julgamento	2	Respeito	5
Habilidade resolução de conflitos	1	Comunicação escrita	5
Consciencia do papel do tutor	1	Criatividade/ Intel. Emocional	4
Clareza nas avaliações aprendizag	1	Didática	4
Visão abrangente	1	Consciencia do papel do tutor	3
Ética	1	Clareza nas avaliações aprendizag	3
Tratamento igualitario alunos	1	Planejamento e visão estratégica	3
Praticidade	1	Conhecimento práticas EAD	3
Capacidade analítica	1	Confiança / Segurança	3
Capacidade gestão colaborativa	1	Dinamismo	3
Didática	1	Liderança	2
Confiança	1	Ética	2
Vivência cultural	1	Capacidade gestão colaborativa	2
Respeito	1	Apoio nas discussões	2
Conhecimento tecnológico	1	Capacidade de julgamento	2
Gosta do que faz	1	Gosta do que faz	2
		Assertividade	2
		Pontualidade	2
		Tratamento igualitario alunos	1
		Praticidade	1
		Vivência cultural	1
		Sabedoria/ Discernimento	1
		Cultura geral	1
		Vocação	1
		Humildade	1

			Cooperação	1
			Calma	1
			Sociabilidade	1
			Transparência	1
			Adaptabilidade	1

ANEXO 9

CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DOS ALUNOS

QUALIDADES ESSENCIAIS DOS ALUNOS - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS TUTORES E AOS ALUNOS

RESPOSTAS ALUNOS

RESPOSTAS TUTORES

CARACTERÍSTICAS ALUNOS	° INDIC. N	CARACTERÍSTICAS ALUNOS	° INDIC. N
Persistência/Foco/Dedicação	1	Dedicação/	3
	7	Persistência/Foco	4

Disciplina	1	Disciplina	3
Comunicação/Integração no grupo / Ser participativo	7	Auto organização / planejamento / gestão de tempo	4
Automotivação	1	Interesse pelo tema em estudo	2
Auto organização / planejamento	2	Comunicação/Interação com grupo / Ser participativa	0
Comprometimento	9		2
Autodidata	9	Habilidade tecnológica	3
Trabalho em equipe	8	Gosto por ler e escrever/aprender	3
Pontualidade nas tarefas	7	Comprometimento	1
Disponibilidade de tempo	5	Disponibilidade de tempo	8
Gosto por ler e escrever/aprender	5	Automotivação	1
Iniciativa / Proatividade	4	Gostar de estudar por EAD	1
Habilidade tecnológica	3	Responsabilidade	9
Facilidade de aprendizagem	3	Iniciativa / Proatividade	8
Responsabilidade	2	Aberto novas experiências curiosas	7
Planejamento	2	Autonomia/ Independência	6
Senso de equipe	1	Capacidade de reflexão	6
Respeito aos colegas	1	Agilidade	5
Paciência	1	Comunicação escrita	5
Netiqueta	1	Flexibilidade	5
Maturidade	1	Maturidade	5
Gostar de estudar por EAD	1	Pontualidade nas tarefas	4
Formação cultural	1	Respeito aos colegas	4
Experiencia profissional	1	Adaptabilidade	3
Ética	1	Autodidata	3
Conhecer o sistema de EAD	1	Conhecer o sistema de EAD	3
Comunicação escrita	1	Conhecimento compatível c/ curso	3
Capacidade de reflexão	1	Cooperação / Trabalho em equipe	3
Capacidade de pesquisa	1	Curiosidade	3
Autonomia	1	Amigável/Cordial+K56	2
Autoconfiança	1	Capacidade de pesquisa	2
Atenção	1	Presencialidade	2
		Pragmático	2

Amigável	1	Superação	2
Agilidade	1	Atenção	1
Aberto a novas experiências	1	Autoconfiança	1
		Criatividade	1
		Ética	1
		Humor	1
		Objetividade	1
		Paciência	1
		Solidariedade	1
		Acessibilidade à internet	1
		Espírito de equipe	1
		Empatia	1
		Senso crítico	1