

ACOMPANAMIENTO DEL RECORRIDO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: DIRECCIONES QUE CONDUCEN EL RUMBO, DESCRIPCIONES DE LA NAVEGACIÓN Y APORTES NECESARIOS

(ASSISTANCE IN FINDING A PATHWAY TO DISTANCE EDUCATION: GUIDELINES TO HELP LEAD THE WAY, A DESCRIPTION OF THE NAVIGATION STRATEGY, AND VITAL CONTRIBUTIONS)

Suzi Samá Pinto
Débora Pereira Laurino
Universidade Federal de Rio Grande (Brasil)

RESUMEN

El presente artículo se centra en el debate acerca de la Educación a Distancia (EaD) en el contexto de los cursos de graduación, para identificar los progresos y/o dificultades encontradas en el desarrollo de esta modalidad y, de esta forma, señalar los beneficios que aún no están explorados. Para ello, a partir de un cuestionario, fueron recogidas las opiniones de los estudiantes, se categorizaron y fueron analizados los datos utilizando la metodología del análisis textual discursivo. Al realizar este estudio se plantearon diversas cuestiones sobre el dinamismo de los procesos que envuelven a la EaD, dentro de los cuales destacamos: la recogida de los datos de las interacciones, la flexibilidad de los diferentes niveles de presencia, y la relación entre los diversos autores implicados en el análisis junto con la tecnología digital. Aparte de esto, observamos que, para que la acción pedagógica se concretara como dialógica, era necesario que la comunicación se intensificara mediante una escucha activa y que el aprendizaje fuera considerado como un proceso que ocurre en el hacer y convivir.

Palabras clave: educación a distancia, acompañamiento del curso, curso de graduación.

ABSTRACT

This paper focuses on the debate about Distance Education (DE), i.e. within the context of undergraduate courses. It aims to identify the progress and/or difficulties that occur during the development of this modality-- thereby highlighting benefits that have not yet been explored. For this reason, students' opinions were recorded in a questionnaire and later categorized and analyzed using the Discursive Textual Analysis method. Upon doing this study, a number of issues were proposed concerning the dynamics of DE processes, such as: the gathering of data related to (online) interactions, the flexibility of different levels of onsite education, and

the relationship among the various authors jointly involved in the analysis, as well as (with) digital technology. For pedagogical action to be translated into dialogue, it was necessary for communication to be enhanced by means of active listening, and also for learning to be considered as a process that occurs in the act of “doing” and within the context of “working harmoniously”.

Keywords: online education, course follow-up, undergraduate course.

A Educação a Distância (EaD) amplia-se não só pela intenção de democratizar o acesso ao ensino, mas também pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Para Kenski (2008, p. 661), a educação e a comunicação “fluem e se atualizam de acordo com as oportunidades oferecidas pelas mais diferenciadas inovações tecnológicas”. A autora ressalta ainda que “as instituições educacionais – como instituições sociais – não se acabam ou perdem seu sentido, elas se atualizam” (Ibid, p. 662).

Acreditamos que metodologias que pressupõem o diálogo associadas à utilização das tecnologias digitais contribuem no processo pedagógico, auxiliando professores, tutores e estudantes na construção de um espaço de convivência que impulse a cooperação, autonomia, criticidade e discussão de conceitos.

Para que essas metodologias se efetivem a comunicação digital se constitui como um dos elementos centrais na EaD, tendo em vista, sobretudo, que a relação professor-aluno não se estabelece face a face, mas sim mediada por uma plataforma virtual. Essa possibilidade de interação permite a interface entre estudante e ambiente de aprendizagem, bem como o diálogo do estudante com os professores, tutores e colegas. A atmosfera dialógica oferece condições ao professor para a criação de um espaço educacional de convivência que privilegie as trocas de experiências, as discussões e a ação pedagógica baseada na orientação.

Em decorrência da organização e do desenvolvimento peculiares dos cursos na modalidade a distância, diferentes autores, processos e espaços de aprendizagem entram em cena, como, por exemplo, tutor a distância, equipe multidisciplinar, tutor presencial, interações virtuais, produção de material didático, polo presencial e bibliotecas digitais. A partir deste contexto específico, percebemos a necessidade de acompanhar os cursos na modalidade a distância, a fim de identificar os progressos e as dificuldades encontradas ao longo de seu desenvolvimento e apontar as potencialidades ainda não exploradas, de forma a oferecer subsídios para buscar o constante aperfeiçoamento da Educação a Distância.

O reconhecimento dessa necessidade incentivou a realização da presente pesquisa, a qual objetiva acompanhar a modalidade a distância no contexto dos cursos de graduação oferecidos por nossa instituição e verificar que categorias emergem das opiniões dos estudantes coletadas a partir de um questionário.

Inicialmente, contextualizamos a EaD no Brasil e em nossa instituição, apresentamos o modo como se delinea o estudo e discutimos a análise textual discursiva, método utilizado para compreender as opiniões dos estudantes. A seguir, as categorias que emergiram na análise são debatidas e, por fim, algumas considerações são tecidas.

EaD NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

No Brasil, as primeiras ações referentes à EaD ocorreram a partir de 1923 com o uso do rádio e correio no apoio ao ensino, principalmente, de pessoas que viviam longe dos grandes centros. Tais ações eram isoladas e pontuais. Na década de 40 o ensino técnico por correspondência foi bastante divulgado e muitos foram os profissionais que tiveram a oportunidade de se qualificarem. Gradativamente, as universidades brasileiras foram promovendo ações dentro dessa modalidade. Porém essas tomaram força na década de 1990, com a expansão da Internet no ambiente universitário. No entanto, as bases legais para essa modalidade de ensino se estabelecem somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em 2005, o Ministério da Educação lança o Programa Pró-Licenciatura, visando o trabalho conjunto entre as Instituições de Ensino Superior para oferecimento de cursos de Licenciatura para professores em exercício, da rede pública, sem habilitação na área em que estejam exercendo a docência. Em 2006, é instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), formado por instituições públicas de ensino já existentes, em parceria com estados e municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior, a fim de expandir a oferta de cursos de graduação superior no país e estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Essas iniciativas governamentais impulsionaram a EaD, principalmente, pelo fomento específico destinado a essa área.

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) integra tanto a UAB quanto o Pró-Licenciatura. No âmbito da UAB, a FURG oferece dois cursos de graduação: Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia. Já no Pró-Licenciatura

oferta, em parceria com outras oito Instituições de Ensino Superior, dois cursos de Licenciatura: Matemática e Ciências Biológicas.

Estruturalmente, a FURG começou e se organizar para atender essas demandas da EaD, que antes eram realizadas de forma isolada e eventual, e, em 2007, instituiu a Secretaria de Educação a Distância (SEaD). Tal setor tem como atribuição promover as condições necessárias à implementação das ações da FURG em Programas e Projetos nessa modalidade de ensino; propiciar aos professores envolvidos um espaço para discussão e reflexão; e implementar políticas de EaD na Instituição (Laurino, 2008).

A organização pedagógica da EaD na FURG, assim como das demais universidades brasileiras, sofreu influências dos dois programas nacionais nos quais ela está inserida: Pró-Licenciatura e UAB. Nesses programas configuram os seguintes autores¹: professor pesquisador, professor formador, tutor presencial, tutor a distância (um tutor para cada turma de 30 a 50 estudantes), coordenador de curso e coordenador de polo. Além desses autores cada curso conta com uma equipe multidisciplinar que tem a responsabilidade de orientar e coordenar as ações pedagógicas, a formação de professores e tutores, orientar a escolha dos materiais didáticos, estabelecer o padrão visual do material e realizar a revisão lingüística do mesmo, dar suporte na produção de vídeos, atualizar a plataforma *Moodle* (adotada pelo MEC em âmbito nacional), realizar a logística de deslocamento dos professores e tutores aos polos presenciais, entre outros.

Tal organização é um resquício da divisão e racionalização do trabalho oriunda do modelo industrial taylorista e fordista em que o professor e/ou tutor assumem o papel de operário que executa rotinas pré-estabelecidas em tempos determinados. O professor pesquisador planeja, o professor formador supervisiona e o tutor executa (Mattar, 2008). Segundo Prado (2006), essa fragmentação da mediação pedagógica causa o tratamento isolado de seus elementos, como o material didático, as atividades e a interação, o que pode levar à supremacia de um em relação a outro, por exemplo, quando o foco centra no ensino, a mediação pedagógica tende a enfatizar a produção de materiais; quando a ênfase é centrada na aprendizagem, as interações são privilegiadas. A autora enfatiza a importância do trabalho coletivo entre a equipe de profissionais que atuam na EaD, o que implica uma sintonia de princípios, um objetivo comum e uma postura de comprometimento um com o outro, levando à construção coletiva de uma rede de aprendizagem.

Nos cursos oferecidos pela FURG figuram o professor pesquisador que nos programas acima citados é o responsável por pensar, elaborar e produzir o material didático que abarca o conteúdo e o professor formador que possui como atribuição as atividades docentes relativas ao desenvolvimento das aulas, ao utiliza-se do material produzido, realizar a avaliação, a mediação e a gestão das ações da equipe de tutores. Cabe esclarecer que essa divisão advém da forma como o recurso é destinado, isto é, distinguido para o professor que produz o material e para o que atua na docência. No entanto, para minimizar essa dicotomia a SEaD/FURG trabalha na formação de professores incentivando para que o professor que produz o material seja o mesmo que atua na docência dos cursos.

Outro autor desse processo é o tutor a distância que atua na instituição junto ao professor formador mediando o processo pedagógico tendo como principal atribuição o esclarecer de dúvidas, através da plataforma *Moodle*, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio aos conteúdos e participar dos processos avaliativos junto com os professores. O tutor presencial atende os estudantes no polo presencial auxiliando os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam.

A equipe multidisciplinar na EaD da FURG não está dividida por curso, apesar de o fomento vir dos cursos, a equipe é única e trabalha em cooperação com todos os cursos, com a intenção abarcar a diversidade e especificidade de cada um e assim possibilitar o aprender tanto das equipes que a constitui (revisão lingüística, designer, diagramação...) como do corpo docente e da equipe que compõe os cursos. A política estabelecida em nossa instituição privilegia o material pedagógico digital, por acreditar na dinamicidade de sua atualização, para reutilização e adaptação. O material impresso produzido é o necessário e exigido pelos programas de fomento.

Estruturalmente os cursos são organizadas de forma semestral, sendo que cada semestre é dividido em dois módulos, assim cada disciplina possui duração de aproximadamente dois meses. Cada módulo é compostos por três disciplinas. A comunicação entre professores e tutores a distância com os estudantes é feita via plataforma, chat, fóruns ou e-mail.

O polo de apoio presencial possui uma biblioteca, secretaria, sala de informática, sala de videoconferência, e conta com o coordenador de polo responsável pela

administração do mesmo e um tutor presencial para cada 30 estudantes. A principal função desse tutor é a de acolhimento do estudante porém a prática da EaD tem mostrado a importância desse acolhimento no processo pedagógico, bem como, do envolvimento do tutor a distância também em questões pedagógicas.

No sentido de buscar a cooperação entre esses autores da EaD, a capacitação promovida pela SEaD/FURG prevê de reuniões de orientação pedagógica para professores e tutores, formação inicial e oficinas permanentes. Fomentar o trabalho cooperativo inclui pensar ações de capacitação que busquem compartilhar, construir e desenvolver conhecimentos sobre a prática pedagógica, a elaboração de material didático digital, a utilização da Plataforma *Moodle*, o uso de ferramentas computacionais e o sistema de gestão, o qual dará apoio às ações nessa modalidade (Moura et al., 2011; Novello, 2011).

Novello e Laurino (2012) ressaltam que um dos desafios da EaD está em estabelecer uma cultura que contemple a parceria entre os autores ao invés de somente considerar a justaposição desses para compor a EAD. A evolução da EaD e de sua implicação na constituição dessa na FURG, nos permite observar que essa modalidade vem assumindo características distintas e avanços significativos, os quais estão ligados às demandas da sociedade e ao avanço contínuo da ciência e tecnologia. Consequentemente, o papel da educação está se transformando e suas estratégias precisam ser constantemente atualizadas, possibilitando formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo conectado e interativo.

Nesse contexto, precisamos criar ambientes de aprendizagem que facilitem a vivência dos processos intuitivos e criativos. Mais do que ter respostas, precisamos ser capazes de criá-las, analisá-las e avaliá-las em situações cotidianas, transformando a busca e o processamento de informação em conhecimento. Somente dessa forma estaremos preparados para enfrentar os constantes desafios impostos pelos tempos atuais.

A fim de acompanhar, com base na opinião dos estudantes, como a FURG vem atuando nessa modalidade de ensino, explicitamos a seguir o caminho metodológico escolhido.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo articula-se no campo de uma pesquisa exploratória e descritiva. Com a intenção de obter um mecanismo de acompanhamento dos cursos de graduação na

modalidade a distância, foi elaborado um questionário semiestruturado, composto por 29 itens fechados e três abertos. As questões fechadas foram discutidas através da análise descritiva e análise fatorial em Pinto e Laurino (2011). No presente trabalho, detemo-nos em apresentar a análise relativa às três questões abertas do questionário, dentre as quais, duas buscam identificar os aspectos positivos e negativos do curso e a terceira indaga ao estudante quais mudanças ele proporia ao curso.

As questões abertas foram incluídas a fim de obter informações mais detalhadas a respeito da percepção dos estudantes com relação a essa modalidade, bem como no intuito de propiciar um espaço livre para comentários adicionais de aspectos não considerados nas questões fechadas, o que poderá auxiliar na reestruturação das questões fechadas em pesquisas futuras. A análise completa desse instrumento e sua reestruturação podem ser encontrados em Pinto (2012).

O instrumento desenvolvido foi aplicado nos cursos de graduação a distância, oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Participaram desta pesquisa estudantes dos cursos de Administração Bacharelado, Pedagogia Licenciatura, Matemática Licenciatura e Ciências Biológicas Licenciatura. Dentre os cursos mencionados, os dois primeiros integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os dois últimos compõem o Programa Pró-Licenciatura (Pró-Licenciatura). Cabe destacar que esses cursos são oferecidos em vários polos, distribuídos no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

No final do primeiro semestre de cada um dos quatro cursos, os estudantes foram convidados, por e-mail, a responder o questionário disponibilizado no *Moodle*, plataforma virtual que comporta os cursos. A disponibilização desse questionário no ambiente virtual se deu por entendermos que seria mais fácil o estudante acessar a plataforma do que ir ao polo para responder. Dos 419 estudantes matriculados que efetivamente cursaram o primeiro semestre dos quatro cursos citados, 128 (30,5%) participaram da presente pesquisa.

Para apreciação das questões abertas do instrumento de avaliação, utilizamos o método de análise textual discursiva, na perspectiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007). Essa proposta consiste na desmontagem e remontagem dos textos, com o objetivo de examinar os detalhes dos discursos e estabelecer relações desses com o fenômeno investigado com vistas a construção de argumentos.

A análise textual discursiva se constitui em um ciclo que compreende três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação. A unitarização, primeira etapa do

ciclo, é um processo de desmontagem dos textos, consiste em identificar e diferenciar diferentes unidades de sentido. A segunda etapa do ciclo, a categorização, envolve a construção de relações entre as unidades de sentido, reunindo-as em conjuntos, num processo de remontagem dos textos e formação de categorias. Na comunicação, a terceira etapa do ciclo, é elaborado um metatexto, o qual sintetiza o argumento central de cada uma das categorias resultantes da análise. Esse metatexto, descritivo e interpretativo, mesmo sendo organizado a partir das unidades de significado e das categorias, resulta de processos intuitivos e auto-organizados. De modo especial, a dinamicidade dessas etapas promove a emergência de novas compreensões sobre o fenômeno investigado.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir das informações retiradas dos textos em análise. Uma das formas de validar a análise textual discursiva é através da descrição densa, com citações dos textos analisados selecionadas de forma criteriosa, o que possibilitará aos leitores visualizarem os fenômenos que esta descreve.

Interpretar, na análise textual, é construir novos sentidos e novas compreensões, afastando-se do imediato; é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno pesquisado. Moraes e Galiuzzi (2007) estão convictos de que a pesquisa necessita atingir essa profundidade de interpretação, o que corresponde a um exercício de teorização.

Assim, a partir de sucessivas leituras das opiniões dos estudantes relacionadas às questões abertas do instrumento, foi realizada a unitarização, a fim de identificar os diversos aspectos abordados pelos estudantes no instrumento, como por exemplo, tutor presencial, atividades avaliadas, encontros presenciais, expectativa com a EaD, autonomia, relação com o professor, horários de funcionamento do polo, dificuldades de comunicação.

A seguir, iniciou-se o processo de categorização, o qual, inicialmente, apontou para nove categorias. A releitura dos dados possibilitou que estas fossem agrupadas, o que culminou em três categorias explicitadas na Tabela 1.

Categorias	Subcategorias
Timão e leme	Ação pedagógica Material didático Coerência pedagógica
Carta de navegação	Encontros presenciais Interação aluno/curso Autonomia
Cais do porto	Infraestrutura e funcionamento do polo Tutor presencial Coordenador do polo

Tabela 1. Categorias e subcategorias da análise

Para discutir a opinião dos estudantes estruturada nas categorias que emergiram ao longo do estudo, organizamos três metatextos. No início de cada metatexto, é apresentada a justificativa da escolha do nome da categoria, bem como sua relação com as subcategorias.

Cada opinião dos estudantes, transcrita nesse artigo, é identificada pela letra E (estudante) e por uma numeração. Dessa forma, preservamos a identidade dos mesmos e facilitamos o retorno aos dados originais quando necessário. As manifestações dos estudantes aqui apresentadas foram escolhidas devido a sua clareza e por abarcar e abranger demais manifestações.

Categoria Timão e Leme

O nome dessa categoria se justifica com base no entendimento de que a ação pedagógica, o material didático e a coerência pedagógica definem o rumo e a direção de um curso, da mesma forma que o timão e o leme definem o rumo e a direção de uma embarcação.

A educação a distância, em relação à modalidade presencial, implica novos papéis para os estudantes e para os professores, novas atitudes e metodologias de ensino, baseadas na dinamicidade das tecnologias digitais. Estas, por sua vez, ampliam as possibilidades de interação e simulação, o que pode desacomodar a prática pedagógica do professor.

Além disso, outros autores, como o tutor presencial e o tutor a distância, estão implicados na ação pedagógica dessa modalidade, o que oportuniza um trabalho

coletivo, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento dessas ações, o que ressignifica o fazer pedagógico do professor na modalidade de educação a distância.

Devido ao número de vagas (150 a 250 vagas por curso), o trabalho cooperativo entre professor e tutor torna-se essencial para viabilizar a interação e o diálogo com o estudante. O tutor a distância trabalha junto ao professor responsável pela disciplina, dando apoio pedagógico, cognitivo e motivacional aos estudantes, com a mediação da tecnologia. O tutor presencial atua no polo junto ao estudante, dando suporte na ação pedagógica no que se refere ao acolhimento e à organização das atividades do curso.

Na composição dessa categoria, “Timão e Leme”, que emergiu das opiniões dos estudantes, o trabalho do tutor a distância encontra-se vinculado à ação pedagógica. No entanto, a ação do tutor presencial é percebida pelo estudante como mais relacionada à esfera administrativa, sendo, então, discutida na categoria “Cais do Porto”.

Tractenberg e Murashima (2003) destacam que os tutores desempenham múltiplas funções no decorrer dos cursos, o que exige desses competência pedagógica, técnica, socioafetiva e gerencial. Dessa forma, para o exercício da tutoria, necessita-se de um perfil específico, o qual envolve competência para: entender o processo de aprendizagem do adulto (pedagógica), orientar indivíduos e grupos na organização das atividades acadêmicas (gerencial), interagir com os estudantes e professores (social), prestar esclarecimentos sobre o uso da plataforma e das ferramentas de aprendizagem (técnica). Desse modo, o tutor cumpre uma função que se assemelha à de um orientador de estudos. Para Bicalho, Barbado e Santos (2011, p. 131):

“[...] o tutor tem a função de intervir no processo de construção de conhecimentos de modo a provocar avanços que, de forma espontânea, não ocorreriam. O processo de construção do conhecimento é sempre negociado e construído entre os envolvidos no processo”.

Tanto o professor quanto o tutor, no seu fazer, assumem papel importante na vida do estudante, seja na forma como se expressam, seja na forma como demonstram sua preocupação com o outro, o que é expresso pela seguinte fala:

“Alguns professores e tutores têm se empenhado em motivar os estudantes a permanecer no curso e não desanimar perante as dificuldades encontradas, o que tem sido fundamental neste processo”. E24

Essa deveria ser, em nossa opinião, a preocupação de todos os autores envolvidos na ação pedagógica. No entanto, a opinião a seguir demonstra que nem todos compartilham desse entendimento:

“No começo do curso, a falta de compreensão por parte de alguns tutores em relação às nossas construções do conhecimento, ou seja, faltou delicadeza, respeito no trato com nossas dificuldades. Estávamos no início do curso, estabelecendo regras e condutas. [...] Estamos todos aprendendo, por isso, devemos estar abertos ao diálogo, pois esta é uma modalidade de ensino que deve vir para ficar, pois facilita a vida de todos, estudar sem sair de casa. Desejo que [...] não sejasó como curso experimental e sim que ele venha a beneficiar mais colegas e funcionários de escola, pois ainda temos um grande número de pessoas sem esta oportunidade de ensino”. E33

Maturana (1993) considera fundamental que se persiga uma educação que deseje conhecer e aceitar o outro como legítimo outro na sua existência, sem submissão, sem competição; que respeite e valorize as diferenças; que considere a bagagem cultural do estudante. Acreditamos que, na EaD, o trabalho do professor e do tutor deve ser marcado, sobretudo, pela amorosidade, tendo em vista que a minimização do contato face a face ainda causa um estranhamento, uma vez que, a comunicação recorrente mediada pelas tecnologias digitais ainda é recente. Além disso, cremos que as diferenças cotidianas, culturais dos modos de vida dos lugares (polos) existem e devem ser compreendidas e respeitadas, o que representa, também, um ato de amor.

A fala do estudante E33 explicita a falta de entendimento em relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes e a importância de essas serem consideradas. O fato de a comunicação entre professor, tutor e estudante ser mediada, principalmente pela escrita e pelos materiais didáticos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, exige cuidados com a linguagem e com a forma de conduzir as situações enfrentadas pelos estudantes, a fim de amenizar as dificuldades e fazer com que o estudante se sinta atendido. Além disso, a falta de atenção por parte dos tutores e professores com relação às dificuldades do estudante pode levá-lo a sentir um certo isolamento.

Por outro lado, a atenção constante dos tutores e professores com os estudantes pode gerar um sentimento de acolhimento, de estar junto, o que, em nossa opinião, mantém os estudantes motivados e ativos no curso. Tal pressuposto é corroborado pela manifestação do estudante E30:

“O trabalho e a atenção de alguns professores e tutores a distância tem sido fundamental neste processo”. E30

Essa aproximação oportuniza que o estudante esclareça suas dúvidas e comunique seus problemas ou suas dificuldades. Assim, percebemos que o sentimento de acolhimento na EaD é resultante da disponibilidade e da dedicação de professores e tutores aos estudantes. Para tal, segundo Pereira (2007), é necessário repensar a lógica de organização dos tempos/espços educativos próprio do ensino presencial. Quando se trata de EaD, a autora ressalta que precisamos aprender a administrar níveis diferenciados de presencialidade, o que é novo em nossa cultura educacional. Muitas das frustrações na EaD decorrem da pouca experiência do tutor e professor em compreender esses diferentes níveis para suprir a expectativa dos estudantes. Isso é identificado nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa:

“Alguns tutores e professores não foram presentes o suficiente.” E28

“Nas primeiras disciplinas, foram maravilhosos estavam sempre presentes, mas, nestas últimas, estão distantes. Quando perguntamos algo que precisamos, mesmo nos horários que eles estão disponíveis, eles não respondem.” E46

Estabelecer uma relação cordial com os estudantes para orientá-los no trabalho e planejamento para realização das atividades exigidas nas disciplinas do curso viabiliza o diálogo e a cooperação entre professores/tutores/estudantes. Estar presente na plataforma virtual, esclarecer as dúvidas dos estudantes e auxiliá-los com relação às dificuldades, tanto nos conteúdos da disciplina, quanto no uso dos recursos da plataforma pode conferir ao estudante a sensação da presencialidade e atenção do tutor. Para Kenski (2008, p. 663):

“O ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver”.

Além da necessidade de telepresença, os estudantes apontam dificuldade para expressar suas dúvidas aos tutores e professores. Isso porque a comunicação entre o professor, o tutor e o estudante se dá quase que exclusivamente por escrito e por meio da plataforma, nem sempre de forma síncrona:

“Tive dificuldade de comunicação com o tutor a distância, não consegui me fazer entender”. E34

“[...] muitas vezes não conseguimos entender como foi resolvido aquele exercício e fica difícil de questionar por mensagem, muitas vezes não recebemos a resposta que esperávamos, a pergunta é interpretada de outra maneira”. E39

Para Santos, Tractenberg e Pereira (2005, p. 8), nem sempre somos bem sucedidos em “transmitir ideias de forma clara, expressiva e empática, perceber-se e perceber o outro, entrando em contato com ele por meio da escrita”. Na EaD, a fala, o gesto e a expressão do corpo dão lugar à palavra escrita, a qual passa a ser o meio mais recorrente de manifestação da presencialidade.

O fato de os cursos de EaD se valerem de tecnologias digitais em sua organização e estrutura não garante, segundo Moraes (2002), a criação de novos ambientes de aprendizagem, que atendam a atual dinamicidade dos processos de construção do conhecimento. Para Belloni (1999, p. 3), as tecnologias passaram a ser utilizadas na educação “mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas”. Sendo assim, corremos o risco de reproduzir modelos tradicionais instrucionistas, mascarados com o uso de recursos multimídia:

“Quando este Curso, ou qualquer outro reproduz o tradicional, não adianta querermos mudar os paradigmas dos professores. Se a sua experiência como estudante foi no ensino tradicional, a tendência é que o professor continue reproduzindo esse método, mesmo mediado pelo computador”. E5

“Continuamos com uma universidade tradicional que formará professores também tradicionais”. E17

Numa situação tradicional de ensino, baseada na concepção epistemológica empirista, negligencia-se a capacidade criativa do estudante em detrimento de competências que são puramente mecânicas e repetitivas. As reflexões dos estudantes E5 e E17 falam do enraizamento a essa concepção tradicional de ensino oriundo das experiências dos professores enquanto estudantes. Santos; Tractenberg; Pereira (2005, p. 5) ressaltam que:

“[...] o desafio de professorar online dentro de um novo paradigma requer não só a mobilização de novos conhecimentos e habilidades – como o uso de ferramentas web, por exemplo –, mas, principalmente, inúmeras reestruturações cognitivo-afetivas

significativas sobre o papel e a prática docentes. Essa necessidade será tanto maior quanto mais o professor estiver preso aos esquemas do ensino tradicional”.

Novas vivências podem causar rompimentos com esse enraizamento. Segundo Moraes (2002, p. 8), precisamos criar:

“[...] novos ambientes interativos de aprendizagem que compreendam que o aprendizado é um processo de construção individual e coletivo, a partir de atividades de exploração, investigação e descoberta realizadas individualmente ou em grupo. Esses novos cenários exigem novos ambientes de aprendizagem e metodologias que reconheçam o aprendiz em sua multidimensionalidade, em sua inteireza, em seu constante diálogo com o mundo e com a vida [...]”.

Os ambientes virtuais de aprendizagem permitem novas formas de leitura e escrita, nas quais os textos podem ser ampliados e reconectados, de modo que se facilita o trabalho coletivo e se contemplam diferentes tipos de espacialidade e temporalidade. Criar um material didático que abarque essas novas formas, ultrapassando a palavra escrita ou impressa, utilizando softwares, objetos de aprendizagem, vídeos e imagens é um desafio para os professores que até então, atuaram na modalidade presencial. Segundo Costa (2007, p. 11):

“[...] a exclusiva experiência com cursos presenciais não habilita, técnica e pedagogicamente, o professor a produzir materiais didáticos adequados e de qualidade para a educação a distância. [...] É necessário que o material didático seja estruturado em linguagem dialógica, utilize um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto sócio-econômico do público alvo, com o objetivo de promover autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento”.

O material didático proposto para EaD, inicialmente pelo professor, é produzido com a cooperação de especialistas em informática, comunicação, educação, design, que têm a competência de acrescentar, ao material, imagens, animações, linguagem adequada, elementos de interatividade e navegabilidade, de forma a adaptá-lo para a internet ou o vídeo. No entanto, ainda precisamos avançar nesse aspecto, pois, como ressalta o estudante E53, há necessidade de:

“Plataformas de disponibilização de conteúdos mais interessantes, não apenas um monte de matéria organizada por tópicos. Acho que deve ser priorizada a elaboração de formas de apresentar os conteúdos mais atrativamente, pois a leitura pode se tornar entediante e os conteúdos ser compreendidos apenas em partes”. E53

Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem não deva ser apenas como um repositório de conteúdos, da mesma forma que, no que tange ao material didático, não se deva ter somente uma lista de leitura e conceitos.

O material didático e o uso de ferramentas comunicacionais constituem o operar do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, pensamos o AVA sob o ponto de vista da dinâmica de seu operar, do movimento, dos processos, considerando a atividade cognitiva dos sujeitos sempre na interação de uns com os outros e com as tecnologias disponíveis, que produzem um ordenamento, uma forma diferenciada de rede cognitiva. Cada sujeito que participa de um ambiente virtual de aprendizagem recria-o na convivência, através de suas interações, de seus questionamentos, de suas contribuições, críticas, enfim, de suas ações/operações, sempre perpassadas pela tecnologia. Essa experiência não é somente individual, nem somente coletiva, mas essencialmente construída (Laurino-Maçada, 2001).

O ambiente virtual de aprendizagem flexibiliza o processo de interação, pois possibilita utilizar ferramentas de colaboração, como correio eletrônico, fóruns de discussão e bate papo. Essa comunicação mediada pela internet coloca o estudante em contato direto com outros estudantes, professores e tutores, o que potencializa o surgimento de comunidades de aprendizagem. Para Valentini; Fagundes (2005, p. 42):

“Se não fosse a possibilidade de o aluno escrever e se expressar livremente nos diferentes cenários do ambiente virtual, perder-se-ia para sempre a oportunidade de conhecer as construções cognitivas e a função *autor* desenvolvida pelos alunos. Além disso, os alunos perderiam a oportunidade de comunicar suas idéias e posições aos outros”.

As autoras ainda ressaltam que esses espaços de interação possibilitam ao professore e tutor acompanhar e compreender o processo de aprendizagem em que cada sujeito se envolveu, fazendo-se autor e ator, assumindo sua responsabilidade no caminho da autonomia.

Assim, a interação, e tudo que decorre desse horizonte de opções, deve ser considerada no processo construtivo e avaliativo. Dessa forma, a avaliação pode se configurar como contínua, numa interação permanente entre estudante, material didático, professor e tutor, no intuito de identificar eventuais dificuldades e saná-las ainda durante o transcorrer da disciplina ou do curso. Esse acompanhamento é importante, pois permite verificar a coerência da ação pedagógica, readequando-a ou redirecionando-a quando necessário.

A importância das atividades realizadas com propósito avaliativo, propostas ao longo do curso, é evidenciada pela manifestação abaixo:

“Os trabalhos têm proporcionado momentos de aprendizagem, pois eles nos fazem correr atrás, buscar, pesquisar e descobrir as respostas para nossos problemas”. E27

De acordo com o estudante E27, as atividades avaliativas instigam a busca por respostas e auxiliam na construção de conceitos. Ademais, percebemos, em nossa prática docente, que elas também auxiliam a equipe pedagógica (professores e tutores) a ter clareza se os objetivos propostos estão sendo alcançados.

Segundo informam os estudantes, seria fundamental o apoio dos professores e tutores nas situações que surgem durante a realização dessas atividades, mediando conflitos e permitindo adaptações e maior flexibilização nos prazos estipulados para a realização das atividades, como evidenciado na seguinte fala:

“No meu ver, as atividades que precisamos realizar deveriam ser analisadas pelos professores e enviadas aos alunos para que estes refaçam o que erraram ou não entenderam. Acredito que assim a compreensão do conteúdo seria melhor”. E8

A oportunidade de refazer as atividades parece ser importante para o estudante, pois é o momento de repensar seus conceitos à luz das contribuições dos professores e tutores. Além disso, o refazer das atividades oportuniza o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do estudante, o que potencializa uma avaliação contínua.

O timão e o leme conduzem a embarcação, no entanto, a rota sofre adaptações de acordo com as necessidades. Assim como os tripulantes moldam suas funções e ações de acordo as demandas da maré, os professores e tutores readéquam suas práticas no conviver da ação pedagógica a distância, com vistas a não perder nenhum passageiro ao longo da navegação, mas sempre tendo como foco atingir um único destino/objetivo: oferecer um curso de graduação que busque a formação de um profissional ético e capaz de atuar em sua profissão.

Categoria Carta de Navegação

Uma carta de navegação parte de um esboço inicial que vai sendo modificado, aperfeiçoado e enriquecido ao longo da navegação. Da mesma forma, entendemos que

a estrutura e organização de um curso parte de uma disposição a priori, manifesta no Plano Pedagógico, que admite mudanças durante o percurso acadêmico. Isso porque, ao longo da convivência, curso, professores, tutores e estudantes transformam-se na recorrência das interações.

Na EaD, a maior parte da interação entre estudantes, tutores e professores é realizada via internet. Dessa forma, é comum que, inicialmente, os estudantes sintam-se isolados, devido à falta de contato face a face, principalmente com os professores e tutores a distância. A presencialidade, compreendida aqui como contato face a face em um mesmo tempo e espaço geográfico, parece ainda ser algo importante para os estudantes dessa modalidade de ensino, conforme se percebe nos seguintes relatos:

“Mais aulas presenciais, pois elas nos dão ‘aquela luz’ quando nos sentimos perdidos. Sem contar que sempre é bom ter contato com os educadores”. E47

“Mais aulas presenciais seja com videoaula ou com os professores”. E43

Em nossa prática docente, observamos que os encontros presenciais que ocorrem nos polos são momentos valorizados, tanto pelos professores e tutores, quanto pelos estudantes que estão se inserindo em uma cultura de EaD. O estudante E43 menciona a videoaula como uma forma de presencialidade, reivindicando o formato de aula com que está acostumado desde a infância, baseada na oralidade do professor.

Para Santos, Tractenberg e Pereira (2005, p. 6) a presencialidade e a virtualidade não são excludentes, pois tanto a educação presencial beneficia-se com o uso de recursos típicos da educação a distância, quanto “esta, por sua vez, pode ser complementada com a especificidade, o calor humano e a riqueza das interações dos encontros presenciais”. É por isso que os encontros presenciais proporcionam a intensificação de relações, tanto profissionais quanto afetivas, o que contribui para o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Maturana (2002), o conversar ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ações, como um modo de fluir nelas. Nesse sentido, a emoção desses encontros funda o espaço de convivência. Sendo assim, o encontro presencial é importante para facilitar a continuidade do conversar a distância entre estudantes, professores e tutores, o que é confirmado pela seguinte fala:

“Que os tutores a distância se fizessem presentes nos encontros presenciais”. E63

A fala enfatiza a necessidade da participação do tutor a distância, além do professor, nos encontros no polo. Isso porque é o tutor a distância que, nas interações mediadas pela tecnologia, possui um contato mais intenso com os estudantes a fim de auxiliá-los na construção do conhecimento e na superação das dificuldades encontradas ao longo dos estudos.

Outra forma que pode suprir, em parte, a necessidade dos encontros presenciais é incentivar os diálogos virtuais entre os estudantes e entre os estudantes e tutores, bem como agenciar trabalhos em grupos que exijam o cooperar. Segundo Kenski (2003, p. 112), as atividades educacionais nos ambientes virtuais precisam ser complementadas “[...] com ações que tirem as pessoas do isolamento e as encaminhem para atividades em grupo, em que possam atuar de forma colaborativa”.

A autora ainda complementa que um dos grandes problemas, nesses espaços, é vencer o medo do estudante de se expor, de apresentar suas ideias por escrito, uma vez que se sabe que essas serão lidas e questionadas pelos demais. Substituir o diálogo oral pelo diálogo escrito no espaço virtual exige o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita, o que constitui uma alteração da prática do estudante.

Como o estudante, o professor e o tutor não ocupam o mesmo espaço físico no processo de interlocução. A interação virtual entre esses deve ocupar um lugar de primazia na ação pedagógica, pois a aprendizagem se dá na relação com o outro e com o meio. Rech (2005, p. 42), ao discutir o aforismo “conhecer é viver, e viver é conhecer”, declarado por Maturana (2002, p. 207), aponta que:

“[...] a interação das pessoas por meio da/e com a internet, configura-se como uma forma de viver (e, portanto, de conhecer), constituída no conversar. Esse viver é modulado tanto pela vivência particular de cada pessoa quanto pela influência que cada uma recebe da cultura onde esta inserida. Logo o conhecimento que se processa no ambiente da internet pode ser melhor compreendido desde a perspectiva do conhecimento expandido, isso é um conhecimento que recupera a experiência como forma de conhecer”.

O estudante é um ser social, portanto, um ser em relação. Para Maturana e Varela (2005), é mediante os processos de interação dos indivíduos que a sociedade é produzida, ao mesmo tempo em que os indivíduos são produzidos por ela ao longo

de sua vida. O reconhecimento da interação para os sujeitos desta pesquisa pode ser verificado nas seguintes falas:

“A boa interação proporcionada por professores e tutores possibilitou liberdade de questionamentos...” E20.

“Foi bastante interessante a interação entre estudantes/professores/tutores/equipe do pólo.” E19

Acreditamos que a qualidade da interação amplia o diálogo e a compreensão entre professor, tutor e estudantes, bem como, o sentimento do estudante quanto a sua responsabilidade e autonomia pela construção de seu conhecimento. Nesse sentido, as possibilidades de interação proporcionadas pelas tecnologias digitais podem minimizar o distanciamento físico. Porém, para isso são necessárias a recorrência e a congruência das interações, dos diálogos, das conversas:

“Entre as múltiplas oportunidades oferecidas pelas inovações tecnológicas de informação e comunicação na atualidade, um movimento se destaca pela sua profunda capacidade de alcance da transformação educacional almejada por todos os participantes. Trata-se da apropriação das redes digitais para a formação de comunidades de ensino-aprendizagem com a possibilidade de comunicação entre todos os participantes, independente do espaço em que se encontrem. É a partir dessa integração que a realidade educacional pode se alterar em termos historicamente diferenciados de tudo o que já foi pensado na área!” (Kenski, 2008, pp. 662-663).

Percebemos, pelo observar de nossa práxis na EaD, que a plataforma virtual ainda tem sido usada como um repositório de tarefas e consulta ao material didático em detrimento de seu uso como meio potencializador e desencadeador de comunicação e interação entre os colegas/tutores/professores. As falas a seguir apontam para a necessidade de um movimento, por parte dos envolvidos na ação pedagógica, que incentive e promova a formação de redes digitais de aprendizagem:

“Promover maior interação na realização das tarefas” E59

“Promover maior interação com os outros polos”. E60.

Acreditamos que promover e intensificar a interação conduz ao trabalho cooperativo entre os estudantes. Segundo Laurino-Maçada (2001, p. 61):

“As possibilidades oferecidas pela tecnologia para interação à distância podem viabilizar o processo de cooperação, no entanto, a interação não pressupõe a cooperação. A interação

é, sim, condição necessária para a cooperação. Porém a relação de cooperação ressignifica estruturalmente a interação por ser a cooperação uma operação estruturante”.

Nesse sentido, a interação, que instiga a pesquisa, o pensamento reflexivo, a autonomia, sem perder o sentido do coletivo formado pelas singularidades dos indivíduos que o compõem, valoriza o trabalho sob a perspectiva da cooperação na ação educativa, o que significa incentivar, acolher e questionar as iniciativas dos estudantes. Quando o estudante usa sua autonomia, dá-se conta de que é necessário compromisso, dedicação, responsabilidade e disciplina para realizar um curso, principalmente a distância.

A fala a seguir mostra a autonomia como uma característica exigida do estudante da modalidade de ensino a distância, uma vez que esse necessita organizar seu tempo de estudo e pesquisa, desenvolver competências e atitudes como, comprometimento, dedicação, responsabilidade e disciplina:

“O curso a distância permite que o aluno se organize melhor para estudar e marcar grupos de estudos”. E6

Isso pode impulsionar o rompimento com a dependência e limitação ao material fornecido pelo professor, permitindo que o estudante trilhe múltiplos caminhos de aprendizagem e crie possibilidades para a produção de seu conhecimento.

Pensamos que a autonomia exigida pelos cursos a distância pode contribuir para a construção de um sujeito capaz de se perceber como um ser relacional que influencia a construção da sociedade em que vive ao mesmo tempo em que é influenciado por ela. Maturana e Varela (2005) destacam que as atividades educativas que busquem problematizar as diferentes formas de atuar em sociedade promoverão o respeito pelo outro em sua legitimidade, ou seja, atitudes de alteridade e amor.

Essa modalidade de ensino exige mais autonomia, iniciativa e organização dos estudantes. No entanto, não conscientes disso, alguns criam, inicialmente, expectativas irreais, uma vez que pensam que essa modalidade requer menor dedicação, comparada com a presencial, o que fica evidente a seguir:

“O curso na modalidade EaD superou minhas expectativas e mudou o conceito que eu tinha. [...] vai além de transmissora de conteúdos, auxilia na formação do conhecimento, dispondo de recursos e professores e tutores altísimamente qualificados. O material indicado e os conteúdos desenvolvidos são de grande importância na formação profissional e pessoal. Há a preocupação de resolver os problemas de forma rápida e eficiente”. E22

Porém, existem diferentes formatos de cursos para a modalidade a distância no que tange aos meios de comunicação, aos recursos tecnológicos utilizados na produção e na disponibilização do material didático, e ao processo de avaliação:

“Embora já estivesse cursando pedagogia em outra instituição há três semestres, este curso, em um semestre, foi muito mais proveitoso e relevante para meu crescimento tanto pessoal, quanto profissional, possibilitando uma visão muito mais ampla, no campo do conhecimento, além de potencializar nosso desenvolvimento seja ele profissional, civil, pessoal e social”. E31

Escolher o curso de acordo com suas necessidades e a sua forma de trabalho é uma possibilidade que se amplia, uma vez que os polos recebem diferentes cursos de universidades diversas. Cada universidade adota um modelo de EaD, que em alguns casos, pode não se adequar ao ritmo de vida ou perfil do estudante. No entanto, é inquestionável que o sucesso do estudante nessa modalidade também está relacionado com o desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e responsabilidade.

Acreditamos que a adequação e a constituição de um curso vão se configurando nos encontros, nas interações, nas discussões, nos desejos, na ação cooperativa entre os autores da EaD. Quanto maior for a imersão e a riqueza de detalhes explicitados no relacionamento desses sujeitos, mais complexa será a carta de navegação, construída no operar desses.

Categoria Cais do Porto

Toda embarcação precisa de um cais para aportar, para chegar e partir, para renovar sua carga, um local para compartilhar experiências. Na estrutura da EaD, o polo presencial é esse lugar, que possibilita os encontros, as discussões e dá suporte às reivindicações e necessidades dos estudantes.

A infraestrutura física das instituições que oferecem cursos a distância é composta pela sede da Instituição de Ensino Superior (IES) e pelo polo de apoio presencial. Na

sede, encontram-se os professores, tutores a distância, a organização acadêmica dos cursos e o apoio à produção de material; nos polos de apoio presencial, encontram-se os estudantes, os tutores presenciais e a estrutura física para interação com a sede, a qual é gerenciada pelo coordenador do polo vinculado à prefeitura municipal.

O polo presencial é o elo entre os estudantes e a instituição de ensino. De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os polos presenciais devem dar suporte ao desenvolvimento do curso e funcionar como um ponto de referência para o estudante (Brasil, 2007). Alguns polos, dos cursos estudados, parecem atender, nesse aspecto, aos referenciais de qualidade do MEC, no entanto, outros ainda precisam melhorar. Ambas as situações são retratadas pelas seguintes manifestações:

“O pólo sempre esteve aberto durante o dia e à noite à disposição do aluno, o que facilitou muito”. E7

“Maior disponibilidade de horários para acesso ao pólo”. E50

“Horários mais flexíveis para a utilização de laboratório de informática e biblioteca”. E35

O laboratório de informática do polo desempenha importante papel nos cursos a distância. Por isso, estar equipado com computadores em rede, com acesso rápido à Internet, permitirá a interação do estudante com colegas, professores e tutores; a realização das atividades acadêmicas; e o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto maior a disponibilidade de horários do polo, incluindo horários noturnos e finais de semana, melhor serão acolhidos os estudantes, principalmente os que trabalham, atendendo assim uma das principais finalidades da EaD, que é levar o ensino a grupos da população, excluídos dos sistemas educativos convencionais. O polo de apoio presencial funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante durante todo o decorrer do curso, onde o estudante pode acessar o material do curso e participar de grupos de estudos (Costa, 2007). O acolhimento presencial do polo ao aluno é muito valorizado, pois estamos ainda imersos nessa cultura da presença física.

Além da flexibilidade nos horários, o polo disponibiliza recursos como biblioteca e serviços que agilizam o estudo e as pesquisas dos estudantes. Porém, esse aspecto ainda esta aquém do esperado, como pode ser percebido pelos seguintes depoimentos:

“Falta de uma impressora no pólo para os estudantes”. E49

“Falta de alguns livros na biblioteca e a dificuldade de acesso aos existentes, pois são apenas consulta local”. E38

Para além do material disponibilizado na plataforma, os estudantes precisam ter acesso à impressão de materiais que se relacionem com seus estudos, bem como à consulta a biblioteca com acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Além de livros em número suficiente para empréstimo, uma biblioteca, para desempenhar sua função, necessita dispor de espaço para estudos individuais e em grupo, bem como de profissionais capacitados para auxiliar na organização deste espaço.

Desta forma, a estrutura física do polo presencial e a manutenção dessa são indispensáveis para o bom andamento do curso. Segundo Corrêa (2007, p. 89), o polo presencial “possibilita ao estudante sair do isolamento, transmitindo maior segurança em seu percurso devido ao sentimento de pertencimento a uma equipe”.

Percebemos que a criação de grupos de estudo no polo presencial potencializou o trabalho coletivo, conforme a fala do estudante E17:

*“Importante o apoio da tutora presencial e a criação do grupo de estudos, para a interação entre os integrantes do curso, para a troca de conhecimentos e discussão sobre os temas das tarefas e da realidade do nosso município. Isso ajuda a diminuir a distância entre nós estudantes”.
E17*

Essa fala revela a importância do tutor presencial para o estudante, pois este pode oferecer apoio pedagógico, cognitivo, motivacional e emocional. O tutor presencial representa a presença física do professor no processo de aprendizagem, estimula a formação de grupos e auxilia os estudantes a criarem novos hábitos, comportamentos e estratégias de estudo. Tais procedimentos, quando apoiados pela coordenação do polo, são fundamentais e podem minimizar a evasão.

Porém, alguns estudantes preferem realizar seus estudos individualmente ou contando unicamente com a interação virtual, indo ao polo apenas para os encontros presenciais com professores e tutores. Essas diferenças individuais, segundo Preti (2005), são mais acentuadas entre grupos de adultos do que entre grupos de jovens, o que é corroborado pelas seguintes manifestações:

“Os professores não deveriam exigir que os estudantes fossem ao polo para atividades em grupo”. E41

“No meu caso o maior aspecto positivo é o fato de não ser exigida presença diária nos polos, porque assim posso escolher os melhores horários para estudar”. E9

Como já citamos anteriormente, devemos aprender a administrar níveis diferenciados de presencialidade. Segundo Pereira (2007), na educação a distância, o espaço de aprendizagem não deve ser considerado necessariamente físico, e sim de interlocução entre os sujeitos no processo educativo.

Uma divergência sobre a atuação do tutor presencial é observada nas manifestações dos estudantes: uns consideram sua atividade mais relacionada à esfera administrativa, outros à ação pedagógica e outros não a compreendem:

“A tutora presencial e a coordenadora do polo estiveram sempre nos ajudando em nossas dificuldades”. E25

“Tutor presencial deveria ser formado na área do curso”. E45

“Maiores esclarecimentos do papel do tutor presencial”. E25

Pelo menos dois argumentos podem explicar a dúvida em relação ao papel do tutor presencial. Um decorre do fato do tutor presencial estar no polo e possuir um contato mais estreito com o coordenador deste, que, por sua vez, é responsável pelas questões administrativas, o que pode gerar a confusão de papéis. Outro argumento baseia-se no fato de que, em alguns casos, é inviável que o tutor presencial seja formado na área do curso em que atua, o que dificulta seu envolvimento na ação pedagógica.

De acordo com a legislação², o tutor presencial deve ser professor da rede pública estadual ou municipal da cidade sede do polo, o que acarreta dificuldades. Por exemplo, na seleção de tutores presenciais no curso de Administração da FURG, na rede pública dos polos de ensino, não existiam professores com essa formação. Assim, foram selecionados professores de outras áreas, contrariando os referenciais de qualidade propostos pelo MEC, que apontam que o tutor deve conhecer o conteúdo específico dos cursos sob sua responsabilidade.

Para nós, é inegável a importância do papel exercido pelo polo presencial na organização administrativa e pedagógica, uma vez que, além do apoio do tutor presencial, do coordenador e da infraestrutura física que possibilita a realização das atividades do curso, é no polo que o estudante convive com outros colegas e com professores e tutores a distância durante os encontros presenciais. Sendo assim, é no polo que a instituição ganha visibilidade e materialidade para o estudante, o que faz com que ele se sinta parte da comunidade universitária.

A educação a distância ocorre na convivência e essa convivência inclui a convivência presencial no polo e a convivência a distância, mediada pela tecnologia, cabendo aos estudantes, professores, tutores a distância, tutores presenciais e coordenador de polo a tarefa de configurar um espaço de convivência, num ambiente onde as diferenças sejam apenas modos particulares de experimentar essa convivência. Nesse sentido, concordamos com Maturana (2002) quando afirma que educar é conviver.

CONSIDERAÇÕES

A partir do estudo realizado organizamos e sintetizamos alguns dos pontos que consideramos como potencialidades da EaD em nossa instituição (Tabela 2). O mesmo foi realizado com alguns pontos que, inicialmente, identificamos como limites. No entanto, no decorrer da análise percebemos que estes se configuram como avanços necessários (Tabela 3), a fim de aperfeiçoar os cursos de graduação da EaD em nossa instituição. Na sequência tecemos algumas ponderações que nos auxiliam no ato de repensar a EaD que desejamos.

Atenção constante de tutores e professores aos estudantes através da presença na plataforma <i>Moodle</i> ou nos atendimentos on-line, o que auxilia na superação da falta de contato face a face.
Promoção, no curso de capacitação de professores e tutores, de discussões e oficinas sobre a forma de escrita nos pareceres das atividades e nas interações digitais.
Organização de grupos de estudos no polo presencial como estratégia para auxiliar o estudante no processo de construção do conhecimento.
Disponibilização de um espaço de convivência que possibilita a interação síncrona e assíncrona, indispensável no processo do ensinar e do aprender.

Tabela 2. Potencialidades

Superação da cultura do individualismo no trabalho dos professores, ainda presente na cultura da educação tradicional, pois na EaD a ação pedagógica é coletiva.
Exploração da diversidade de formas de ensinar e aprender mediadas pela tecnologia digital.
Disponibilização de acervo bibliográfico para a biblioteca do polo.
Integração do tutor presencial ao processo pedagógico.
Constância na escrita afetuosa, tanto nos diálogos virtuais quanto nas orientações sobre as atividades do curso, pois, além de minimizar a sensação de isolamento, é uma forma de acolher o estudante, gerando um sentimento de pertencimento ao meio acadêmico.
Potencialização das formas de presencialidade.

Tabela 3. Avanços necessários

Reconhecemos a flexibilização dos processos de interação proporcionados pela internet, os quais potencializam o desenvolvimento de um trabalho baseado na cooperação de estudantes, professores e tutores. Apesar disso, ainda percebemos que, para que essa ação se concretize, é preciso que o diálogo seja intensificado, o escutar seja exercitado, as dificuldades dos estudantes sejam consideradas e analisadas, a linguagem escrita seja cuidadosa e clara e que a aprendizagem seja considerada como um processo que ocorre no fazer e conviver.

A diversidade de formas de ensinar e aprender mediada pelas tecnologias digitais possibilita a criação de materiais didáticos dialógicos e reflexivos, que abarcam novas formas de leitura e escrita, bem como contribui para a apropriação tecnológica, tanto dos professores e tutores que atuarão nessa modalidade quanto dos estudantes que se utilizarão delas. Integrar os múltiplos oferecimentos das tecnologias digitais na ação pedagógica e no material didático ainda é um “vivenciar e aprender” que se está construindo no conviver nessa modalidade de ensino.

Adaptações na atuação pedagógica e no material didático sempre serão necessários se considerarmos que a educação se dá na dinamicidade das relações, dos contextos e das atualizações tecnológicas e se tivermos o propósito de alcançar a coerência pedagógica, pois essa se relaciona com a forma de atuar do professor e do tutor. Podemos dizer, então, que os rumos são ajustados no navegar da embarcação e que dependem dos tripulantes, das marés, dos ventos.

O acolhimento constante dos tutores e professores aos estudantes é um aspecto ressaltado nessa pesquisa. Esse acolhimento gera um sentimento de pertencimento ao meio acadêmico, de estar junto, o que minimiza a sensação de isolamento que

acomete alguns estudantes, em decorrência da falta de contato face a face. Essa falta pode ser superada pelo incentivo dos diálogos virtuais e do se fazer presente de diferentes formas, o que promove o trabalho cooperativo em rede, iniciado e intensificado nos encontros presenciais.

Nessa modalidade de ensino, o tempo não necessita ser sincronizado, as fronteiras não são delimitadas pelo espaço territorial, as formas de presencialidade estão sendo repensadas e diversificadas. No entanto, considerando que ainda estamos presos ao modelo de ensino calcado no face a face, a convivência, nos encontros presenciais, ainda é considerada muito importante para os estudantes, professores e tutores, pois estes encontros proporcionam a intensificação das relações, facilitando a continuidade do conversar a distância entre eles.

Apesar disso, percebemos que a orientação individual on-line, os grupos de estudos no polo presencial ou via internet foram valorizados pelos estudantes no processo de construção do conhecimento. Essa construção, quando potencializada pela autonomia, que legitima o estudante, contribuirá para que este seja atuante na sociedade. A autonomia, nessa modalidade, está em potência, pois exige, do estudante, comprometimento, dedicação, responsabilidade e disciplina para a organização do estudo, o que implica ir além dos caminhos indicados pelos professores e tutores, criando, dessa forma, novas possibilidades de aprendizagem.

Percebemos a necessidade de incentivar e ampliar a participação do tutor presencial e coordenador do polo nas questões acadêmicas e pedagógicas, uma vez que eles organizam o espaço acadêmico, acolhem as manifestações dos estudantes e as articulam com os outros autores envolvidos no curso que se encontram na IES. Assim, o polo presencial tornar-se-á muito mais um centro dinamizador do processo de ensino e aprendizagem do que apenas de apoio administrativo, será um caos enriquecido e corresponsável pela ação pedagógica.

Esperamos que os resultados aqui obtidos, à luz das manifestações dos estudantes, contribuam para que a instituição replaneje e reestruture essa modalidade de ensino a partir da ideia de que educar é conviver e que a aprendizagem se dá na convivência.

NOTAS

- ¹ Em estudos no âmbito da EaD é comum encontrarmos o termo ator, no sentido de ser um partícipe do sistema de EaD. Contudo, nessa pesquisa optou-se pelo termo autor, pois concordamos com Novello (2011) que a autoria não está restrita à ação de quem

elabora o programa ou conteúdo prévio dos cursos. A autoria na EaD contempla processos interativos e a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos.

- ² RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ Nº 044, de 29 de dezembro de 2006, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloni, M. L. (1999). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Bicalho, R.; Barbado, G.; Santos Lopes de Oliveira, M. C. (2011). La función y la acción del tutor en forum de discusión: la palabra al tutor. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), (113-135).
- Brasil. (2007). Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais de Qualidade para Educação a Distância*. [em línea] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>. (consulta 2007, 15 de fevereiro).
- Corrêa, J. (2007). *Educação a Distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, C. J. (2007). Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15 (2).
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Kenski, V. M. (2008). Educação e Comunicação: interconexões e convergências. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29 (104) - Especial, (647-665).
- Laurino-Maçada, D. (2001). *Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS.
- Maturana, H. (1993). Uma Nova Concepção de Aprendizagem. *Revista Dois Pontos*. Belo Horizonte, 2 (15), (28-35).
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002). A Biologia do Conhecer: suas origens e implicações. In: Maturana, H. R. et al. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- Maturana, H. R.; Varela, F. J. (2005). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5 Ed. São Paulo: Palas Athena.
- Moraes, M. C. (2002). Tecendo a rede, mas com que paradigma? En: Moraes, M. C. *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED.
- Moraes, R.; Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí.
- Pereira, J. L. (2007). O cotidiano da tutoria. En: Correa, J. (Org.). *Educação a Distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, S. S.; Laurino, D. P. (2011). Dimensões da Avaliação de Cursos de Graduação a Distância pelo Viés dos Estudantes. In: *Revista Iberoamericana de Educación* [em línea], 56 (2).
- Preti, O. (2005). A “Autonomia” do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: Preti, O. (Org.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Rech, J. (2005). Significações da Consciência em ambientes virtuais. En: Valentini, C. B.; Soares, E. M. S. (Orgs.). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais*:

- compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Santos, E. O.; Tractenberg, L.; Pereira, M. (2005). Competências para docência online: implicações para formação inicial e continuada de professores tutores do FGV online. En: *Congresso Internacional de Educação a Distância*, ABED. Florianópolis. [em línea] Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/149tcb4.pdf>. (consulta 2011, 2 de fevereiro).
- Tractenberg, L.; Murashima, M. (2003). FGV Online: um programa de ensino para romper distâncias. In: *Congresso Internacional de Educação a Distância*, ABED. Porto Alegre: PUC-RS. [em línea] Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/>. (consulta 2011, 02 de fevereiro).
- Valentini, C. B.; Fagundes, L. C. (2005). Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. En: Valentini, C. B.; Soares, E. M. S. (org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educus.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Suzi Samá Pinto. Doutora em Educação em Ciências, mestre em Engenharia Oceânica, graduada em Matemática Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do Instituto de Matemática, Estatística e Física da FURG. Participa dos grupos de pesquisa: Educação a Distância e Tecnologia; Educação Estatística. Autora dos livros Estatística (vol I e II) desenvolvido para as disciplinas ministradas na modalidade a distância, onde atuou como professora e tutora a distância.

E-mail: suzisama@furg.br

Débora Pereira Laurino. Doutora em Informática na Educação, mestre em Ciências da Computação, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG. Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Educacionais, Informática na Educação, Educação a Distância, Formação de professores, Educação em Ciências e Educação Ambiental.

E-mail: deboralaurino@furg.br

DIRECCION DE LAS AUTORAS:

Universidade Federal do Rio Grande
Instituto de Matemática, Estatística e Física
Av. Itália, km 8

Bairro Carreiros
Rio Grande – RS
CEP: 96200-000

Fecha de recepción del artículo: 21/05/2012

Fecha de aceptación del artículo: 07/10/2012

Como citar este artículo:

Samá Pinto, S.; Pereira Laurino, D. (2013). Acompañamiento del recorrido de la educación a distancia: Direcciones que conducen el rumbo, descripciones de la navegación y aportes necesarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 16, n° 1, pp. 27-56.