

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO E  
EM EXERCÍCIO DE FORMADORES PARA A DOCÊNCIA  
VIRTUAL**

Presidente Prudente - SP

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO E  
EM EXERCÍCIO DE FORMADORES PARA A DOCÊNCIA  
VIRTUAL**

Texto apresentado para a defesa pública no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior  
Co-orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente - SP

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

A299p Albuquerque, Denise Ivana de Paula.  
O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual / Denise Ivana de Paula Albuquerque. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014  
247f. : il.

Orientador: Klaus Schlünzen Junior  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Formação continuada. 2. Educação à distância. 3. Competências. I. Schlünzen Junior, Klaus. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

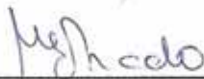
BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR  
ORIENTADOR



PROF. DR. JORDI QUINTANA ALBALAT  
(UNIVERSITAT DE BARCELONA)




PROFA. DRA. MARIA ELISABETTE BRISOLA BRITO PRADO  
(UNIBAN)



PROFA. DRA. ANA MARIA MARTINS DA COSTA SANTOS  
(FCT/UNESP)



PROFA. DRA. ANA MARIA OSÓRIO ARAYA BALAN  
(FCT/UNESP)



DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

Presidente Prudente (SP), 03 de Setembro de 2014.

RESULTADO: APROVADO

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho, a minha mãe.*

*Por mais que o tempo passe, e a saudade se acalme,  
sinto as lágrimas em meus olhos, ao escrever sobre ela.*

*Teria muito a escrever sobre a minha mãe,  
mas, quero deixar registrado que acredito, onde quer que esteja,  
esse é um momento de muita felicidade para ela.*

*Nós filhos, passamos a vida tentando entender nossas mães, e é claro,  
nunca conseguiremos, porque mãe é uma figura ímpar em nossas vidas!*

*Nos ama incondicionalmente, nos protege, nos orienta, nos recria,  
nos reprova, nos olha, e nos enxerga exatamente como somos, e nos ama  
ainda mais!*

*Espero que esteja olhando por mim, para que saiba, o quanto procurei  
seguir seus passos firmes, para um bom caminho, e que possa ser  
motivo de muito orgulho, como pessoa e como profissional!*

*Obrigada, mãe querida, por tudo que representou em minha vida!*

## **AGRADECIMENTOS**

**Primeiramente agradeço a Deus, por todas as bênçãos recebidas, em minha vida!**

**Aos meus pais Ivo e Ivany, exemplos de honestidade e de luta, obrigada por fazer de mim o que sou hoje!**

**Ao meu esposo Junior, amor da minha vida, companheiro em todos os momentos, inclusive revisando minha tese!**

**Aos meus filhos Felipe e Vitória, meu maior tesouro, por tudo que eles representam!**

**Ao meu orientador Klaus, por sua paciência, suas orientações, seus ensinamentos, que me fizeram crescer como pessoa e como profissional!**

**À Elisa, a quem sou eternamente grata, pelo acolhimento, pelas palavras sábias, e pelos conselhos!**

**A Ivonete por cuidar com tanto carinho da minha família!**

**A Cissa, que me trouxe para o grupo dos professores, e me incentivou nessa jornada!**

**Minha amiga Natalina, companheira para todas as horas, maior incentivadora!**

**Minha amiga querida Daniela Jordão, mesmo distante, esteve sempre presente!**

**A Luiza, Janiele, Naiara, Lívia e Denise, minhas parceiras do dia a dia.**

**Aos meninos Érik, Matheus e Alisson, pela ajuda em todos os momentos!**

**A minha família Cpides, Sol, Paula, Gabi, Marcela, Danielle, José Eduardo e Sydney, amigos e parceiros.**

**A Ivonete e aos servidores da Pós- Graduação, pela dedicação profissional carinhosa.**

**Aos professores Ana Osório, Renata Rinaldi, Seabra, Márcia, José Milton, Olga Tarumoto, pelas contribuições no sentido de melhorar meu trabalho!**

**Aos meus alunos!**

**As professoras Bette Prado e Ana Martins, pelas suas orientações e contribuições, nessa longa caminhada do saber.**

**Ao Prof. Jordi, como membro da banca.**

**Aos participantes da pesquisa, e a toda equipe do curso de T.A.**

**Ao Carlos e ao Edson, e a todos aqueles que por mim torceram para estar aqui hoje!**

## LISTA DE SIGLAS

ABED:	Associação Brasileira de Educação a Distância.
AVA:	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIOE:	Banco Internacional de Objetos Educacionais
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-ROM:	Compact Disk Read-Only Memory (Disco Compacto Somente para Leitura)
CNE:	Conselho Nacional de Educação.
CONAE:	Conferência Nacional de Educação.
EaD:	Educação a Distância
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
EPAEE:	Estudantes Público Alvo da Educação Especial.
FNCE:	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação.
LDBEN:	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação
OA:	Objetos de Aprendizagem.
OE:	Objetos de Educacionais.
PD:	Pessoa com Deficiência
PNE:	Plano Nacional de Educação.
SECADI:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEED:	Secretaria de Educação a Distância (MEC)
TA:	Tecnologia Assistiva
TDIC:	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC:	Tecnologias de Informação e Comunicação
TICE:	Tecnologias de Comunicação e Informação aplicadas a Educação
UAB:	Universidade Aberta do Brasil
IES:	Instituições de Ensino Superior
UCA:	Um Computador por Aluno (Projeto)
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Cursistas do Curso de T.A.....	40
Tabela 2: Número de mensagens dos Fóruns de Discussão da 6ª Edição.....	192
Tabela 3: Apresentação das Categorias.....	195
Tabela 4: Questão 1 do Grupo Focal.....	195
Tabela 5: Questão 2 do Grupo Focal.....	196
Tabela 6: Questão 3 do Grupo Focal.....	196
Tabela 7: Questão 4 do Grupo Focal.....	197
Tabela 8: Questão 5 do Grupo Focal.....	197
Tabela 9: Questão 6 do Grupo Focal.....	197

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação dos Módulos do curso de T.A.....	46
Quadro 2: Recursos e/ou estratégias adotados pelo curso.....	48
Quadro 3: Novas funções e responsabilidades do professor na era da sociedade digital.....	99
Quadro 4: Participantes da Pesquisa.....	113
Quadro 5: Dados da Análise do Questionário.....	114
Quadro 6: Critérios de Avaliação para as Etapas do Curso de Formação de formadores.....	132
Quadro 7: Atividade 2 do Curso de Formação de Tutores.....	144
Quadro 8: Identificação do professor conteudista ao longo das 4 edições analisadas.....	160
Quadro 9: Justificativas apresentadas pelos tutores em relação às dificuldades que tiveram para orientar os professores cursistas no módulo II.....	175
Quadro 10: Categorização das justificativas apontadas pelos professores pesquisadores na avaliação da realização das tarefas pelos tutores.....	179
Quadro 11: Categorização da avaliação dos tutores sobre os professores pesquisadores....	182
Quadro 12: Participação nas reuniões dos membros da equipe.....	190
Quadro 13: Competências.....	216

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino no Brasil 2001-2010.....	70
Gráfico 2: Cursos EAD autorizados segundo o nível/modalidade educacional em 2012.....	71
Gráfico 3: Cursos EAD autorizados segundo áreas de conhecimentos abrangidas em 2012.....	72
Gráfico 4: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo I.....	162
Gráfico 5: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo II.....	163
Gráfico 6: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo II.....	163
Gráfico 7: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo III.....	164
Gráfico 8: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo III.....	165
Gráfico 9: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do módulo IV.....	167
Gráfico 10: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo I.....	168
Gráfico 11: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo II.....	169
Gráfico 12: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo II.....	169
Gráfico 13: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo III.....	170
Gráfico 14: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo III.....	171
Gráfico 15: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo IV.....	172
Gráfico 16: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do módulo IV.....	172
Gráfico 17: Avaliação das dificuldades que os tutores tiveram, para orientar os professores cursistas nas atividades do módulo I.....	173
Gráfico 18: Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades do módulo II.....	174

Gráfico 19: Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades do módulo III.....	176
Gráfico 20: Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades do módulo IV.....	178
Gráfico 21: Avaliação dos tutores sobre a realização das tarefas pelos professores pesquisadores.....	183
Gráfico 22: Avaliação dos tutores sobre a orientação realizada pela coordenadora de tutores.....	185
Gráfico 23: Avaliação dos professores pesquisadores sobre a orientação realizada pelo coordenador de tutores.....	185

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização Geográfica dos Professores Cursistas do Curso de T.A .....	41
Figura 2: Organograma do curso de T.A .....	42
Figura 3: Agenda 1 do Curso de Formação de Tutores do Curso de T.A.....	140
Figura 4: Agenda do Ambiente da Equipe.....	151
Figura 5: Ferramenta Correio do AVA do Ambiente da Equipe.....	152
Figura 6: Ferramenta Fórum de Discussão do AVA do Ambiente da Equipe.....	153
Figura 7: Sala Virtual Reunião da Equipe do Curso de T.A.....	154
Figura 8: Formulário de pauta para Reunião.....	155
Figura 9: Localização Geográfica dos Membros da Equipe.....	159
Figura 10: Exemplos de Orientações .....	218

# SUMÁRIO

<b>Minha História</b> .....	16
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1 Cenário da Pesquisa: O Curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T.A.) .....	38
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	51
2.1 Marco Regulatório da Educação a Distância no cenário nacional.....	51
2.2 Formação de professores: construção histórica e conceitual.....	74
2.2.1 A formação do professor para uma prática reflexiva.....	79
2.2.2 A dimensão das competências no processo de formação de professores.....	87
2.2.3 Desafios contemporâneos da Formação em Serviço e Exercício.....	90
2.3 A formação do professor na sociedade do conhecimento.....	94
2.3.1 A interação e a comunicação no AVA.....	101
2.3.2 A Abordagem Metodológica: Estar Junto Virtual.....	104
<b>3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO: PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	109
3.1 Contexto de investigação.....	112
3.2 Participantes.....	112
3.3 Instrumentos para coleta de dados.....	113
3.3.1 Estratégias Metodológicas: Grupo Focal .....	115
3.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	121
<b>4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO CURSO DE T.A</b> .....	129
4.1 Arquetipo do processo de formação dos formadores do curso de T.A.....	130
4.1.1 A Formação Continuada dos formadores do curso de T.A.....	138
4.1.2 A Formação em serviço e exercício dos formadores.....	148
<b>5. APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS</b> .....	158
5.1 Apresentação dos dados da 3ª a 6ª edição do curso de T.A.....	158
5.2 Análise dos módulos da 3ª a 6ª edições.....	159
5.2.1 Orientações realizadas pelo professor conteudista do módulo e as agendas do ambiente da equipe.....	161
5.2.2 Avaliação dos formadores a respeito das dificuldades com os conteúdos dos módulos.....	168
5.2.3 Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades.....	173

5.2.4 Avaliação dos professores pesquisadores sobre o desempenho dos tutores.....	179
5.2.5 Avaliação dos tutores sobre a realização das tarefas pelos professores pesquisadores.....	181
5.2.6 Avaliação dos formadores sobre a orientação realizada pelo coordenador de tutores.....	184
5.3 Adoção de estratégias para a formação dos formadores.....	188
5.3.1 Análise das reuniões de equipe como estratégia de orientação.....	188
5.3.2 O Fórum de Discussão como estratégia de comunicação e interação da equipe.....	191
5.4 Análise do Grupo Focal.....	193
5.4.1 Análise Quantitativa dos Discurso do Sujeito Coletivo .....	194
5.4.2 Apresentação das Categorias do Discurso do Sujeito Coletivo.....	198
<b>6. DISCUSSÃO E APROFUNDAMENTO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>212</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>226</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>247</b>

## RESUMO

Considerando os princípios estabelecidos para a Educação a Distância (EaD) no país, bem como os estudos e pesquisas realizados na área, podemos observar uma infinidade de modelos, de *designs*, de organização e de estruturas que caracterizam as diferentes propostas de cursos, nessa modalidade de educação. Essa perspectiva e suas diversas possibilidades fizeram emergir esta investigação, visto que é possível destacar uma necessidade latente de se promover debates, que possam consolidar a EaD como uma modalidade de educação pautada em referenciais de qualidade. As transformações ou inovações são indispensáveis, na medida em que o marco regulatório estabelece diretrizes que devem ser incorporadas, para que se possibilitem novas formas de construção de conhecimentos e de organização de pensamento, proporcionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Diante destas considerações, esta pesquisa visa a compreender os pressupostos que possam contribuir para uma abordagem metodológica, para a formação de formadores para a docência virtual. As ações adotadas no desenvolvimento da pesquisa foram fundamentadas pelos referenciais teóricos da formação de professores como Dewey, Schön, Perrenoud, Nóvoa, Alarcão e Imbernón, com o desdobramento sobre as orientações para a Educação a Distância. Além, desse embasamento teórico, possibilitar uma revisão conceitual, levou-me a (re)pensar práticas relacionadas à orientação e acompanhamento da equipe de formadores, tais como: a mediação pedagógica; a interação e a comunicação no AVA; o trabalho colaborativo; a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades, essenciais para uma atuação significativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os procedimentos metodológicos que nortearam o estudo foram ancorados nos conceitos da pesquisa qualitativa. Utilizou-se o Grupo Focal como instrumento para coleta de dados, tendo como participantes oito formadores, membros da equipe do curso em questão. Esse levantamento revelou os indicadores que direcionaram os debates para a análise qualitativa, etapa na qual contou-se com a análise do Discurso do Sujeito Coletivo, cujo objetivo foi compreender as concepções da equipe de formadores sobre o processo de formação dos formadores do curso de “Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar” (T.A.). Os resultados apontam aspectos a serem considerados na estruturação de cursos, oferecidos na modalidade a distância, que valorizem o preparo e formação dos profissionais atuantes nesse contexto. É um movimento que nos direciona para uma inovação nos processos formativos dos formadores para a docência virtual.

Palavras Chave: Formação Continuada, Educação a Distância, Competências, Mediação Pedagógica

## THE PROCESS OF PERMANENT FORMATION IN SERVICE AND PRACTICE OF TRAINERS FOR VIRTUAL EDUCATION

### ABSTRACT

Considering the established principles for Distance Learning (DL) in this country, as well studies and research done in the area, it is possible to observe countless models, designs, organization and structures which feature the different course proposals in this learning modality. This perspective and its several possibilities emerged this investigation, as it is possible to highlight a latent need of promoting debates, which may consolidate DL as a learning modality guided in quality references. The transformations or innovations are essential, as the regulatory framework establishes guidelines which must be embodied to make it possible for new means of knowledge and thinking, provided by Digital Technologies of Information and Communication. Given these considerations, this paper aims to comprehend the assumptions which may contribute to a methodological approach from teaching training to virtual teaching. The adopted procedures in this research development were based on theoretical references of teaching training like Dewey; Schön, Perrenoud, Nóvoa, Alarcão and Imbernón followed by unfolding about DL orientation. Not only this theoretical foundation allowed a conceptual revamp, but it also allowed to rethink about practice related to orientation and monitoring of the training team, like: pedagogical mediation, interaction and communication at Virtual Environment of Learning (VEL); the cooperative work; the fruition of knowledge and essential abilities and skill development for a significant performance at VEL. The methodological procedures which guided this research were anchored in the concepts of qualitative research. Focus Group was used as a tool to collect data, in which eight teachers, team members of this course, took part in it. This survey revealed the indicator which guided the discussion for the qualitative analysis, step which relied on the analysis from the Discourse of the Collective Subject, which aim was to comprehend the team member's conception about the teaching training process from the discipline "Assistive Technology, projects and accessibility: promoting school inclusion" (A.T.). The results show aspects to be taken into consideration about the discipline structure related to distance modality, which value the active professional's preparation and formation in this context. It is something that thrive us towards innovation in formative process of trainers for virtual teaching.

**Keywords:** Continuing Education, Distance Education, Skills, Pedagogical Mediation.

## **Minha História**

Início o texto com um breve histórico de minha trajetória pessoal e profissional. Gostaria de deixar claro ao leitor que as nuances apresentadas neste tópico não estão relacionadas às questões acadêmicas, mas retratam de forma sucinta os caminhos que me conduziram até este momento. Foram desafiadores e me fizeram quem sou hoje, daí a justificativa de utilizar uma linguagem coloquial. Não posso deixar de mencionar que, para mim, somos resultado de nossas ações, reflexos de nossas atitudes e pensamentos. Assim, todas as nossas experiências, em qualquer dimensão, pessoal ou profissional, são construções de nossa história de vida!

Sou filha de pais que não tiveram oportunidades para estudar, dada a necessidade de trabalhar para sobreviver. Sou a primeira pessoa da família a chegar tão longe, com pós-graduação em nível de doutorado.

Ao concluir o processo de formação inicial, muitos de nós, formandos, enfrentamos dilemas característicos de uma nova fase de nossas vidas. Particularmente, esse momento foi muito importante, pois, ao concluir meus estudos no curso de Educação Física no extinto Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), em julho de 1987, tive o privilégio de ser convidada para ser professora nesta mesma instituição.

Embora não tivesse vivência e uma fundamentação teórica mais consistente aliada à prática, aceitei o desafio, com o firme propósito de superar as dificuldades que estariam por vir. Ainda que me preocupasse o fato de ser uma professora licenciada, com uma formação mais técnica, alicerçada nos princípios da esportivização que vigorava à época, procurei superar essas e outras dificuldades características da prática pedagógica.

Ao me deparar com as exigências para a função, iniciei uma fase de busca para um melhor aprofundamento das questões relacionadas à carreira acadêmica. Com o objetivo de dar continuidade ao processo de formação, ingressei no curso de Especialização em Educação Física Escolar, na Universidade Estadual de Maringá, o que foi significativo para uma transformação de conceitos, pois, preocupada com a formação inicial mais direcionada a questões técnicas, vislumbrei uma nova perspectiva para meu processo de formação continuada. Senti dificuldades em estabelecer relação

entre as minhas pesquisas e estudos, com os objetivos da área da Educação, mas não desisti, permaneci com a intenção de investir em minha formação continuada e fui à procura de conhecimentos, para fundamentar minha prática pedagógica.

Concomitantemente, assumi o cargo de coordenadora do Curso de Educação Física, permanecendo durante cinco anos nesta função. Foi um aprendizado único, que contribuiu para meu crescimento profissional, e porque não dizer pessoal também, ao lidar com tantas questões presentes na organização e coordenação de um curso. Compreendi a necessidade de estar sempre aprendendo algo novo, em busca da qualidade da educação. Foi um marco fundamental na minha trajetória acadêmica, pois tive a oportunidade de vivenciar a construção de um novo momento do curso.

Foi então que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Oeste Paulista. Cumpri meus créditos, e em seguida tranquei minha matrícula, pois, por motivos pessoais, fui morar em Brasília. Em meu retorno, após três anos, reassumi minha função de docente, e voltei ao programa de pós, tendo que cumprir mais alguns créditos, por conta do tempo em que permaneci afastada. Fui designada para outra orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Farias de Barros, pessoa muito importante para mim nesse caminhar, com quem aprendi muito; me impressionei com sua gentileza ímpar, e descobri o que é ser uma professora verdadeiramente. Finalmente, no ano de 2004, defendi minha dissertação e passei a ser Professora Assistente.

Minha trajetória na carreira acadêmica novamente ficou em segundo plano, tendo em vista minha escolha pela vida pessoal, pois, como única filha, fui cuidar de minha mãe muito adoecida, e assim segui por mais alguns anos. Nossas escolhas não são fáceis, e quando decidimos seguir por um lado, deixamos a desejar no outro. Para mim, esse período foi marcado por alguns desencontros, mas nem por isso deixei-me desanimar.

No ano de 2007, a UNESP iniciou a implantação de um Programa de Formação Continuada de seus docentes, através da modalidade a distância. Na FCT, os professores foram convidados a participar desse projeto, e como fiquei interessada, fiz minha inscrição, tendo participado de todas as oficinas pedagógicas, no Ambiente Virtual Teleduc. Considerei essa possibilidade muito

interessante, e fui investigar mais sobre o assunto. Foi então que conheci mais proximamente a modalidade da Educação a Distância.

Quando então, no ano de 2008, conheci a professora Elisa, pessoa que Deus colocou em meu caminho, e comecei a trabalhar com seu grupo. Como não tinha conhecimento na área, procurei ser atuante, no sentido de aprofundar meu conhecimento, e assim participei de um curso de formação para tutores, e fui convidada a compor a equipe do curso de Tecnologia Assistiva, como tutora colaboradora. Concomitantemente, continuava com minhas responsabilidades como docente da Unesp, procurando atender os critérios que são exigidos pelo cargo.

No ano de 2010, após ter tentado ingressar em seis programas para o doutorado, e participado como aluna especial do Programa de pós Graduação na Universidade Estadual de Maringá - faço um a parte aqui, quando ouvi de uma professora de filosofia uma frase que me marcou profundamente: *“Doutorado é um saber acima da média”* - fui aprovada no programa de Pós Graduação em Educação da FCT/Unesp, como orientanda do prof. Klaus, outra pessoa a quem respeito e admiro.

Penso ser importante deixar aqui registrado, que foi um grande aprendizado a participação dessa formação. Foram muitos créditos, trabalhos, leituras, pesquisas, e procurei fazer tudo, com muito empenho e dedicação. O compromisso de ser aluno de um programa dessa natureza requer de nós uma dedicação sem igual, não apenas por nós, mas por todas as questões que envolvem essa dimensão das atividades acadêmicas.

Ser uma aluna do doutorado significou muito para mim, como pessoa e como profissional, pois fui levada a limites que nem sabia que existiam. Meus estudos, tendenciosamente, seguiram a vertente da formação continuada, por conta do tema abordado na minha dissertação de mestrado, e me vi muito motivada a debater incisivamente sobre a formação de professor, em diferentes perspectivas.

A relação da fundamentação teórica à prática é um tema que me encanta, e os desafios do processo da formação inicial e continuada, tão presentes em nosso contexto, sempre me motivam a estudar mais, em busca de respostas para questões do cerne desta temática.

Sei que ainda muitos desafios me aguardam, mas defendo aquilo em que acredito! A educação é o caminho que pode transformar vidas, eu sou um exemplo! A lição que gostaria de deixar é que outros possam acreditar também; temos um papel importante, qual seja, o de lutar para que a educação seja devidamente reconhecida e valorizada. Romper com os paradigmas existentes no contexto construído historicamente significa que, como educadores, acima de tudo, devemos estar comprometidos com os princípios e os valores que apontam para uma Educação de qualidade.

Esta é uma parte resumida da minha história. Após finalizar esta etapa, espero poder contribuir para formação de outras pessoas!

Iniciarei então, a apresentação da minha tese.

## 1. INTRODUÇÃO

O mundo e a sociedade estão em constante mudança, em termos materiais, em valores e princípios, nas representações simbólicas; esse fenômeno se dá em diferentes esferas, econômica, política, social e cultural. Essas várias dimensões cotejam com o movimento dialético das transformações educacionais. Nesse percurso, ao mesmo tempo em que emergem as críticas ao paradigma vigente, seja para concordar ou discordar do que está sendo posto por teorias ou concepções, também vão sendo elaborados novos referenciais, que consigam dar conta dos novos acontecimentos e processos em curso. É preciso que se compreenda o que esta sendo estabelecido; isso é inovação.

As mudanças na sociedade envolvem também as novas expectativas em relação à educação. O que implica necessariamente em novas concepções, sobre o conjunto de conhecimentos desenvolvidos pelos sistemas educacionais, no cumprimento de suas finalidades de socialização cultural.

A Educação tem o compromisso de oferecer respostas convincentes, para as exigências do momento que se circunscreve no contexto social, mediante a capacitação dos mais diversos segmentos da sociedade em nosso país, para o tempo presente e os tempos vindouros.

A obra intitulada “A terceira onda”, de Alvin Toffler (1980), apresenta as grandes revoluções pelas quais passou a humanidade, denominadas “ondas”. A produção demonstra que a primeira teria acontecido quando o homem passou de nômade a agricultor; a segunda, com o processo de industrialização; e a terceira, provocada pelos avanços no conhecimento, que na percepção do autor, passou a definir as estruturas de dominação, por quem o detém. A terceira onda foi ampliada pelos avanços tecnológicos, o que fez com que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade alcançasse um crescimento, nos últimos 100 anos, mais do que em todos os séculos anteriores (MARTINS, 2005).

Foram muitas as transformações ocorridas no tempo, no campo das relações sociais, da produção e da comunicação, e assim como influenciaram nossas vidas pessoais e profissionais, tais transformações não

podem ficar de fora das discussões sobre o papel da Educação no mundo contemporâneo. É nessa dimensão que a Educação a Distância (EaD) se instala, como uma perspectiva de inovação na atual conjuntura da Educação no Brasil.

A Educação a Distância encontra-se em um momento de inquietude. É tempo de transformações e inovações; as discussões e os questionamentos que permeiam essa área contribuem para a definição mais clara do espaço ocupado por essa modalidade de ensino, no sistema educacional brasileiro.

O ponto de referência para tal afirmação está ancorado nas orientações legais para a área, bem como nos referenciais teóricos produzidos através de estudos e pesquisas, que sinalizam para uma efetivação da Educação a Distância (EaD) no cenário educativo, que seja comprometida com os preceitos da educação contemporânea. Embora múltiplos conhecimentos estejam sendo produzidos e usufruídos pela sociedade, é necessário refletir sobre o sentido das propostas apresentadas na EaD e das implicações das ações dos cursos oferecidos, nessa modalidade de ensino.

A Educação e o acesso constante à informação, são cada vez mais imprescindíveis na vida dos indivíduos e da sociedade. É na relação com seus pares, na relação com as linguagens e com o conhecimento, que o sujeito desenvolve habilidades essenciais, para ser protagonista no processo ensino-aprendizagem, e no desenvolvimento de suas competências.

A realidade social abriga hoje uma sociedade exigente, conhecedora de seus direitos e deveres. As pessoas deixaram de ser expectadoras, e exercem um papel fundamental no processo de construção do sistema político, social, econômico e educacional do país. Isso reflete o movimento dialético, através do qual a sociedade e a educação influenciam-se mutuamente, produzindo diferentes formas de saber e conceber o mundo, e conseqüentemente, interagir com ele.

Nesse sentido, há que se exigir constantemente um cenário contemporâneo para a educação, de maneira que ela possa formar indivíduos autônomos, criativos, capazes de construir e relacionar conhecimentos, buscar informações, resolver problemas, e trabalhar colaborativamente. Portanto, é

possível pressupor que formar nessa perspectiva, significa ter um sistema de ensino em qualquer contexto, que seja fundamentado em práticas educativas, contextualizadas e significativas.

Não se trata de valorizar um sistema *sui generis*, mas sim romper com paradigmas predominantes, e conceber que existem múltiplas formas de promover o aprendizado, e que é possível inovar sem perder a qualidade.

Embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa, se algumas questões essenciais para uma educação de qualidade forem tratadas durante o processo, conforme sinalizam os Referencias de Qualidade para a EaD.

Os debates a respeito da Educação a Distância (EaD) que acontecem no país, sobretudo na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam as compreensões relativas à educação, à escola, ao currículo, ao estudante, ao professor, à avaliação, à gestão, dentre outros (MEC, 2007).

No Brasil, a modalidade da EaD obteve respaldo legal para sua efetivação, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, em seu artigo 80º, a possibilidade de uso da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelo Decreto 5.622 de 2005, por meio do qual ficou estabelecida a política de garantia de qualidade, no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de EaD, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

No contexto da política educacional, a EaD coloca-se como uma modalidade significativa nas diretrizes contemporâneas da Educação. A

preocupação central dos estudiosos desta área é a de apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de EaD e, de outro, coibir tanto a precarização do processo de formação, verificada em alguns modelos de oferta desta modalidade de ensino, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (MEC, 2007).

A EaD pode ser definida como um processo de ensino-aprendizagem, mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação referenciadas como TIC<sup>1</sup> (Schlünzen, 2000). Almeida (2001) complementa, referindo que ensinar e aprender com TIC não se restringe à exploração de recursos computacionais e navegação na internet, e que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em educação está voltado à promoção da aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a relevância do uso das TICs através da EaD, é importante que os envolvidos no processo de implementação de cursos a distância defendam os princípios que já estão legitimados nesta área para os benefícios propostos, bem como a sociedade em geral deve reivindicar uma prática educativa, alicerçada nas diretrizes da Educação contemporânea, que exige um profissional preparado e capacitado para uma atuação profissional de qualidade.

Pensar em um curso a distância requer a apropriação de conhecimentos que fundamentam esta modalidade de ensino. Para Moore e Kearsley (2007, pág.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Assim, os cursos a distância não deveriam ser propostos a partir de referenciais que não possam identificá-los como um ensino devidamente

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto, serão utilizados os termos TIC ou TICs (Tecnologia(s) de Informação e Comunicação) e TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação), são expressões que caracterizam o mesmo objeto. Com o desenvolvimento dos estudos e pesquisas, a terminologia foi se adequando, assim os referenciais teóricos mais recentes utilizam o termo TDIC.

sistematizado, pois correm o risco de serem entendidos como meras adaptações em ambientes informatizados, tendo em vista a organização dos conteúdos baseados na transmissão, muitas vezes fragmentada, sobrecarregados de informações em *CD-ROM*, *links*, entre outros.

Moran (2007) indica que a Educação a Distância não é um *fast-food*, onde o aluno vai e se serve de algo pronto. Ensinar com novas mídias é uma revolução, se mudarmos paradigmas.

De acordo com Mason (2004), se ilude quem pensa que a mola propulsora da estratégia da modalidade educação a distância são as tecnologias. A tecnologia, e especificamente a Internet, como instrumentos, oferecem uma grande possibilidade de interação e de realização de atividades, mas não deve haver uma concentração demasiada na tecnologia em si, pois a maneira pela qual é utilizada no processo de ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), poderá levar a resultados insatisfatórios.

Essa questão ganha relevância porque, ao vivenciar os aspectos que emergem do e no AVA, o aprendiz torna-se capaz de estabelecer conexões entre as aprendizagens incorporadas em diferentes contextos e as abordagens metodológicas que embasam a EaD, podendo assim ser capaz de refletir sobre os papéis assumidos no processo de formação, reconhecer e valorizar as formas particulares que o ensino e a aprendizagem tomam em distintos contextos e diferentes momentos, nas variadas possibilidades de interações e comunicações.

Dessa maneira, a mediação pedagógica virtual, como elemento articulador do processo de construção do conhecimento, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão e vivência de práticas educacionais em todos os conteúdos estruturantes de um curso em EaD, desde que não esteja limitada a uma perspectiva utilitarista, na qual o conhecimento seja trabalhado de modo descontextualizado, relegando a aprendizagem no AVA a um papel secundário.

Diante dessas considerações, é fundamental discutir e refletir sobre as condicionantes que envolvem as ações que fundamentam os cursos a distância, visando a compreensão da complexidade dos diversos componentes inerentes à esta atividade, buscando averiguar quais aspectos alicerçam a qualidade do processo ensino aprendizagem na EaD.

Para Mill (2010), a concepção do que é ensinar e do que é aprender mudou significativamente em relação as décadas anteriores, tanto em termos metodológicos como em pedagógicos ou terminológicos. Em função dos tempos e espaços vivenciados na *cibercultura*, conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a Internet, bem como em relação às transformações evidenciadas no mercado de trabalho, ser estudante ou ser professor adquire agora nova configuração: o professor deixa de ser detentor de um saber válido por excelência, e o aluno deixa de ser sujeito passivo na construção do conhecimento.

O autor complementa que ao professor é exigido perfil de mediador da aprendizagem, capaz de indicar aos alunos fontes de informações e conhecimentos essenciais à sua formação e, especialmente, estratégias de busca e filtro de tais informações. Todas estas demandas conduzem a mudanças na própria concepção de educação.

Esse perfil, entendido como elemento articulador no processo ensino aprendizagem, traz também como pressuposto a reflexão crítica sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história, em relação à formação de professor. As preocupações com esta formação e com os significados que a mesma assume na sociedade, constituem um dos aspectos que precisam ser abordados em qualquer modalidade de ensino, para que sejam desmistificadas algumas perspectivas simplistas no trato com essa questão.

Explicitar a natureza da atuação pedagógica em qualquer contexto não é tarefa fácil, pois isso decorre de articulações entre diversos aspectos, como políticas públicas, programas de formação, planejamentos, práticas pedagógicas. São exigências que identificam um fazer pedagógico pautado na qualidade. Na EaD, estas questões também se constituem como componentes essenciais para a mediação pedagógica que ocorre no AVA. Ensinar em ambientes virtuais de aprendizagem significa, dentre outras funções, ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento, oferecer informações relevantes, provocar reflexão sobre processos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a construção de conhecimentos (ALMEIDA, 2003).

Nessa perspectiva, é importante levantar algumas indagações: quem é esse professor que atua no AVA? Quais conhecimentos possuem para realizar uma mediação pedagógica significativa? Estão preparados para a docência virtual?

Esses questionamentos são cruciais, para se pensar sobre as demandas concernentes a EaD. Apesar dos esforços, medidas e mudanças propostos nas políticas para implementação de cursos em EaD, fato é que contamos ainda, no país, um sublimado número de cursos nessa modalidade de educação, que não são certificados pelas instituições governamentais responsáveis, por não atenderem a critérios mínimos para o estabelecimento. Qual seria então a explicação, sobre a razão disso ainda ocorrer? Podemos supor duas principais causas: a falta de preparo ou formação inadequada dos profissionais que atuam no AVA, e a falta de parâmetros para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às exigências de referenciais de qualidade.

Não pretendo discutir, neste trabalho, os vários aspectos que envolvem a Educação a Distância. Trago as questões acima como um esclarecimento sobre a temática que estarei percorrendo nesta tese, pois entendo que é crucial estabelecer investigações que possam contribuir para superar interpretações errôneas, no que concerne à EaD. Assim, procurei examinar pontos que reafirmassem a importância da implementação de políticas públicas, que possam assegurar o desenvolvimento de propostas que primem pela qualidade nessa modalidade de educação.

Estudos estão sendo desenvolvidos por pesquisadores da área da EaD, com o objetivo de analisar questões que possam subservir fundamentos para esta modalidade de Educação. Neste instante destaco: Morgado (2003), Hack (2004), Mill (2006), Pimentel (2006), Furtado (2009), Rangel (2009), Rinaldi (2009), Terçariol (2009) e Ono (2010).

Tendo em vista, a vigência de paradigmas em relação a EaD, sobretudo no que tange a qualidade do ensino nessa modalidade, entendo ser importante desenvolver estudos que evidenciem o funcionamento das dimensões que caracterizam os diversos modelos pedagógicos existentes. Por esta razão, acredito ser fundamental, neste momento, desenvolver uma

pesquisa que procure responder aos meus anseios sobre o processo de formação dos profissionais que atuam na docência virtual.

É primordial esclarecer, primeiramente, como serão conhecidos os profissionais da EaD. Eles serão denominados *formadores*<sup>2</sup>, e dentre as diferentes funções que cada profissional tem no AVA, as especificidades de cada uma serão definidas no desenrolar do texto. No entanto, neste momento, faço a primeira relação do *formador*, que ora representa o docente do ensino presencial. Sobre a docência virtual, Mill *et al* (2009) afere que a docência virtual implica em novos saberes que precisam ser incorporados pelos *formadores*, na medida em que esses se propõem a participar de um programa em EaD. Dentre eles, destacam-se o domínio das TIC, mediação, gestão do tempo e a capacidade de trabalhar em equipe.

A partir dessas premissas, entendo ser necessário integrar e interligar as propostas dos cursos a distância quanto à formação dos formadores, de forma reflexiva e contextualizada. *A priori* isso pode ser possível, por meio da articulação de um processo de formação que considere os diferentes fatores que envolvem a prática pedagógica, seja ela desenvolvida no ensino presencial ou na EaD.

Para Almeida (2003), com o uso de ambientes digitais de aprendizagem, redefine-se o papel do professor, que pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades para novos caminhos. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo, ao incentivar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto.

Belloni (2003) afirma que a interação entre professor e estudante ocorre de modo indireto no espaço e no tempo, conferindo complexidade ao já bastante intrincado processo de ensino aprendizagem na EaD, pois estudantes e professores não ocupam o mesmo local ao mesmo tempo.

---

<sup>2</sup> *Formadores* neste estudo são compreendidos como os profissionais que atuam no Ambiente Virtual de Aprendizagem, eles têm diferentes funções, como tutor, professor pesquisador, professor conteudista.

Atuar na EaD requer uma prática fundamentada em preceitos que atendam às finalidades educativas. De acordo com Lévy (1993), a atuação do formador estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação à troca de saberes e mediação relacional e simbólica. O professor formador da EaD deverá trabalhar em equipe, assumir novas e diferenciadas funções, apropriar-se de conhecimentos em uma perspectiva multi e interdisciplinar, e desenvolver prática colaborativa.

São muitas as inquietudes a respeito dos formadores que atuam na EaD. Para Terçariol (2009), a formação do formador para a EaD é necessária para o desencadeamento de processos educativos a distância, fundamentados numa abordagem que favoreça a construção de conhecimentos, e não a mera transposição de práticas tradicionais para contextos não presenciais. É exatamente nesse panorama que o presente estudo se concentra: no debate sobre a formação de *formadores* que atuam na educação a distância.

Nesse sentido, a investigação proposta tem como objeto o processo de formação dos *formadores* que compõe a equipe do curso de **Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T.A.)**, na preparação para a docência virtual. Esse curso, no qual os formadores atuam, é ofertado na modalidade a distância, para professores do ensino fundamental da rede pública. Trata-se de um convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Unesp, em uma atividade de extensão, na categoria Aperfeiçoamento. Tal parceria se deu para atender ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

É importante esclarecer que os dados aqui analisados são referentes a 3ª e 6ª edições do curso de T.A, isso se deu pelo fato de que essas edições foram oferecidas somente na modalidade a distância, pois nas duas primeiras edições o curso contava com o papel do tutor presencial, que realizava encontros presenciais com os professores cursistas.

A trajetória que percorri para chegar a este momento foi uma busca contínua por conhecimentos que pudessem referendar minha prática

como docente. Conhecer a EaD veio ao encontro das expectativas que tinha sobre novas possibilidades de atuação. No curso de T.A., tive a oportunidade de vivenciar diferentes momentos e também atuei em diferentes funções.

Minha experiência inicial na docência virtual iniciou como tutora; as vivências, como docente do ensino superior, contribuíram de forma significativa nessa mediação pedagógica. Em seguida, assumi a função de professora pesquisadora, na qual acompanhava o trabalho do tutor; os conhecimentos exigidos para essa atuação me instigaram a estar sempre buscando estratégias para uma melhor interação/comunicação com o grupo de tutores. Como professora pesquisadora, meu papel significava orientação, pois as solicitações eram recorrentes nesse sentido. E por fim, ao assumir a coordenação do curso, fui levada a outros patamares de exigências. A expectativa que outros esperavam acerca do meu trabalho, foram relevantes para minhas aprendizagens sobre questões como: gestão, organização e planejamento, formação, orientação, elementos que caracterizam a função do coordenador.

Diante dos desafios provocados para a coordenação do mencionado curso, no qual estive como coordenadora na 4ª, 5ª e 6ª edições, no que se refere à organização de um curso a distância e pensando em um processo efetivo da consolidação da EaD como uma modalidade de educação privilegiada e de qualidade, **como deve ser organizado um processo de formação continuada, em serviço e em exercício<sup>3</sup> dos formadores para a docência virtual?**

Na definição dessa problemática, surgiram algumas questões:

---

<sup>3</sup> Formação Continuada (Gatti e Barreto, 2009): o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem, no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Formação em serviço (Fusari e Franco, 2005): permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade, construindo um outro olhar possível sobre o processo ensino-aprendizagem.

Formação em exercício: é uma alternativa viável e eficiente para incrementar a qualidade da formação do professor (MEC, 2002).

- A metodologia de formação proposta no Curso de T.A. possibilitou o desenvolvimento de competências que contribuíram para uma mediação pedagógica significativa no AVA?
- Quais as concepções dos formadores sobre o processo de formação permanente, em serviço e em exercício, vivenciadas no contexto do curso de T.A.?
- Quais indicadores identificados no processo de formação continuada, em serviço e em exercício, poderiam nortear parâmetros para uma abordagem sobre a formação para a docência virtual?

O foco da pesquisa foi o processo de formação contínua da equipe de *formadores* do curso de T. A, que conta com aproximadamente setenta profissionais da área da educação e áreas afins, estando alocados em diversas regiões do país. Para a caracterização da amostra, os **formadores** neste estudo foram identificados de acordo com as funções definidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB):

**Professor Conteudista ou Pesquisador:** responsável em preparar o material pedagógico e acompanhar o desenvolvimento das atividades nos módulos;

**Professor Pesquisador ou Formador:** responsável em acompanhar o trabalho do tutor, bem como realizar intervenções utilizando as ferramentas do AVA no processo ensino-aprendizagem;

**Tutor:** responsável em acompanhar, avaliar e acolher o cursista, corrigir as atividades e proporcionar o *feedback*.

Para Mill (2006), o trabalho na EaD é fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente, ou a um grupo deles. Entretanto, existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma sistêmica. É uma engrenagem onde cada um deve desempenhar sua função de modo a não comprometer a do outro.

Sobre esta questão, Mill (2006, pág. 67) [...] “a esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância, denominamos de *polidocência*”. O autor complementa que o conceito de polidocência se refere ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino aprendizagem de um determinado curso, na modalidade a distância.

Esse é um dos novos cenários que se configuram através da EaD, e que nos remete à questão da formação ou da preparação dos profissionais que atuam na EaD. Daí a relevância de se pensar em um processo formativo, que possibilite os *formadores* se apropriarem dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica no AVA e que possam também experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para a docência virtual.

Para realizar este estudo, firmei como objetivo geral estabelecer pressupostos para um processo de formação continuada, em serviço e em exercício para a docência virtual, abordando diferentes aspectos, como o desenvolvimento profissional, as competências dos formadores e o papel que o identifica como docente.

Os objetivos específicos serão direcionados no sentido de:

- Apresentar a análise documental da proposta de formação continuada, em serviço e em exercício dos formadores do curso de T. A;
- Identificar, através de uma análise do ponto de vista da equipe de formadores do curso de T.A., quais os elementos norteadores no processo de formação que influenciaram sua prática pedagógica no AVA;
- Contribuir para a construção de uma abordagem que sirva como referência para a formação de formadores que atuam na EaD.

Diante de um momento de profundas transformações, no que tange a consolidação da EaD no país, este estudo procura entrelaçar as questões implicadas na formação de *formadores* da EaD e suas inferências na

atuação desses profissionais no AVA, de forma a estabelecer pressupostos para a estruturação e organização de processos formativos para a docência virtual.

Com a legitimação do Marco Orientador e Regulatório para a EaD, através de Referenciais, Decretos e/ou Pareceres<sup>4</sup>, é primordial pensar em formar qualitativamente profissionais que possam atuar de forma significativa nessa modalidade de educação.

A coordenação do curso de T.A. instigou-me a querer saber mais sobre todo esse processo. No exercício da função, por várias vezes fiz indagações sobre quais caminhos deveriam nortear as ações propostas para a equipe, e em face dessa provocação, resolvi investigar mais profundamente a temática em questão. Assim, as relações propostas nesta pesquisa podem ser delimitadas em três dimensões: em primeiro lugar, sobre como está organizado o marco regulatório que consubstancia a EaD em nosso país, de modo que possa estabelecer relações para orientar a formação dos *formadores* para a atuação na EaD. Em um segundo momento, a apresentação de uma abordagem formativa para os formadores que atuam no AVA. E por fim, a última etapa trata da análise do processo de formação dos *formadores* na ótica dos componentes da equipe do curso de T.A. Esses encaminhamentos subsidiaram a trajetória da construção desse estudo, no sentido de levantar pressupostos que possam fomentar um processo de formação de *formadores* para a prática pedagógica no AVA, ou uma docência virtual significativa.

O conhecimento empírico, proporcionado pela experiência, no que diz respeito à coordenação, trouxe momentos de angústias, diante da responsabilidade em assumir a administração de um curso que prima pela excelência em qualidade. Parto do princípio de que os desafios só podem ser superados, a partir do momento em que entendemos o processo e passamos a intervir nele com apropriação, significando que devemos ter competências essenciais e também distintas, tendo em vista a diversidade de setores a serem geridos.

---

<sup>4</sup> Esses Documentos serão tratados no Capítulo 2, no tópico: Marco Regulatório da Educação a Distância no cenário nacional.

A fundamentação de um processo formativo, bem como a determinação dos objetivos e das competências profissionais a serem desenvolvidas, subjazem das expectativas e exigências educativas e devem ser asseguradas em um plano de formação que possa impulsionar transformações efetivas na prática pedagógica. Daí a relevância deste estudo, uma vez que a preparação para a docência virtual deve ser pensada como uma atividade com diversos níveis de complexidade, que exigem revisão e construção constantes de diferentes conhecimentos.

O termo formação tem sido utilizado como uma palavra de ordem, nas orientações e diretrizes da educação contemporânea. São muitos os conceitos e princípios relativos à formação de professor, o que me levou a considerá-los como uma temática que necessita ser debatida, transformada e inovada constantemente, independente da modalidade a que se refere. Nesse caso tratamos da EaD, na qual o *locus* de atuação é o AVA.

Os aspectos concernentes à função do formador na EaD inscrevem-se em uma problemática que envolve dimensões políticas, científicas, pedagógicas e epistemológicas sobre os saberes característicos dos profissionais da área, bem como sobre o papel da EaD, no contexto educativo e social.

Para que possa enveredar na relação conceitual dos diferentes termos utilizados para os profissionais que estão atuando na EaD, faz-se necessário esclarecer, do ponto de vista de autores da área, Mill (2006), Preto e Lappa (2010) e Almeida (2003), os significados impetrados para a função dos *formadores* dessa modalidade de educação.

A expansão da EaD no país trouxe o surgimento de diferentes profissionais para a área. Para Mill (2006), a relação ensino aprendizagem, no AVA, conta com o docente-tutor. Entre as denominações atribuídas a esse docente, o referencial teórico destaca o tutor virtual, tutor eletrônico, orientador acadêmico, orientador educacional *online*, entre outros.

“O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação por meio das tecnologias de informação e comunicação. O docente-tutor participa do ensino-aprendizagem mais como um mediador e

motivador na relação do aluno com o material didático, em busca do conhecimento. Independentemente da denominação que recebe, o tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos” (MILL, 2002, pág. 62).

Preto e Lappa (2010) consideram que o termo “tutor” é inadequado, e propõem que esse profissional receba o tratamento de professor, por entender que os dois são identificados por desempenharem a mesma função, com um importante papel no processo ensino aprendizagem, mesmo que em contextos diferenciados.

O uso da denominação tutor pode escamotear a presença de um profissional responsável pelas interações com os alunos e do processo ensino aprendizagem, com qualificação inferior às exigidas do professor (ALMEIDA, 2003).

Podemos compreender, nessa lógica, que o formador que atua no AVA constitui-se como agente de mediação do processo ensino aprendizagem, pois trata-se de um profissional da complexidade imputada à área, no qual deva ser exigida não apenas uma formação sólida, com conhecimentos técnicos, mas também competências, domínio da metodologia e que requer, sobretudo, uma capacidade de interpretar continuamente diferentes contextos, que são dinâmicos e plurais, característicos da EaD.

Face às novas configurações da sociedade contemporânea, bem como dos paradigmas emergentes, é que a EaD procura enquadrar uma mudança na forma de definir critérios que possam perspectivar e estruturar o papel que identifica o profissional que atua como *formador*, na docência virtual.

Tal perspectiva amplia o alcance da EaD, como uma modalidade de educação que deve ser estabelecida por meio das discussões de novos caminhos e possibilidades de exploração dos recursos das metodologias que consubstanciam uma formação, pautada nas relações com todos os envolvidos em um processo educacional. Assim, criar-se-ia um momento para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes (KENSKI, 1997).

Para que a formação desses profissionais possa constituir-se em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de fato, é fundamental que eles compreendam as implicações didáticas e pedagógicas das diferentes formas de intervenção, participem do acompanhamento do processo ensino aprendizagem, da avaliação e de dispositivos processuais que possam contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos. Como Schön (2000) evidencia, o processo formativo deve proporcionar um conjunto de conhecimentos, experiências e aptidões necessárias à formação de um profissional reflexivo, tendo como base um conjunto de competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas.

Pensar na formação dos *formadores* que atuam na EaD, e entender que eles têm um compromisso com a docência virtual, caracterizada por uma atuação comprometida, que é construída e ressignificada a partir de um modelo mais interativo e reflexivo, bem como pela construção coletiva de conceitos e princípios (Mill, 2010), requer pensar em um formador que oriente, facilite e contribua de forma efetiva e concreta, na construção dos conhecimentos dos seus alunos/cursistas.

Seria então de propor a formação de um profissional que seja estimulado a aprender, a pesquisar, a investir em sua formação, a usar sua criatividade, sensibilidade, que seja capaz de trabalhar coletivamente, de interagir com o outro, que tenha autonomia, tão necessária e essencial para a prática pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Diante do exposto acima, considero imprescindível discutir a formação de professores do ponto de vista epistemológico, conquanto os referenciais estejam ancorados nos preceitos do ensino presencial, fundamentam a atuação docente. Portanto, neste estudo, do ponto de vista teórico e prático, pressupõe-se que a formação de professor, que está convencionada para o ensino presencial, pode também fundamentar um processo formativo, para os *formadores* que atuam na EaD.

Na tentativa de propiciar um ponto de partida para o desenvolvimento da temática, o presente estudo apresenta conceitos estruturantes para a construção de outros conceitos, e as possibilidades

metodológicas para a efetivação de uma formação continuada, em serviço e em exercício, para os *formadores* que atuam na EaD.

Com o avanço tecnológico, o processo de globalização e as novas demandas colocadas pelo tempo presente, tornou-se evidente que, por mais que tentemos antecipar em pensamento, a experiência da realidade nem sempre se manifesta como imaginada e, muitas vezes, não temos respostas para todas as indagações que surgem de diferentes contextos. Daí a exigência de se desenvolver estudos e pesquisas, que possam tentar responder os anseios conclamados pela sociedade. É nesse tempo e espaço que procuro instaurar um debate, que possa contribuir para solidificar a EaD como uma modalidade de educação de qualidade.

Para uma melhor composição, a pesquisa foi estruturada em capítulos, que apresentam o contexto no foi desenvolvida; as diretrizes do marco regulatório no país e os fundamentos teóricos sobre formação de professores e seus desdobramentos para a EaD; os aspectos sobre a abordagem metodológica adotadas no estudo; a apresentação do processo de formação contínua, em serviço e em exercício dos *formadores* da equipe do curso de T.A.; a demonstração das análises e os resultados e, para finalizar, as considerações finais.

A organização da pesquisa tem a pretensão de trazer para o leitor, uma leitura sistematizada sobre os conceitos da temática abordada. Os capítulos estão apresentados da seguinte forma:

## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

- apresenta o cenário apreciado, no qual a pesquisa foi desenvolvida. Comparecem os conceitos iniciais das temáticas que fundamentam o estudo, ao problema de pesquisa, os objetivos e a descrição do curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.).

## CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

- O segundo capítulo traz o arcabouço teórico da pesquisa, e compreende o marco regulatório e a caracterização da área sobre a formação de professores

em uma perspectiva histórica e conceitual, com abordagem da formação na sociedade do conhecimento e seus desdobramentos.

### CAPÍTULO 3: DELINEAMENTO METODOLÓGICO: PERCURSO DA PESQUISA

- são abordados os aspectos dos procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, com as técnicas utilizadas para a coleta e análise dos dados.

### CAPÍTULO 4: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO CURSO DE T.A.

- apresentação do processo de formação contínua, em serviço e em exercício, da equipe de formadores.

### CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS

- contempla as análises desenvolvidas e os resultados das dimensões do processo de formação dos formadores do Curso de T.A.

### CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO E APROFUNDAMENTO DOS RESULTADOS

- são apresentadas as discussões dos resultados.

### CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

- considerações finais do estudo.

Nesse contexto, poderia sintetizar as reflexões até aqui apresentadas, como sendo um prólogo, por cumprir um papel, no sentido de fomentar a discussão sobre alguns elementos essenciais, que identifiquem a EaD como uma modalidade de educação que visa expandir as oportunidades e

acesso à educação sem limitações. A pretensão é apresentar pressupostos que possam balizar uma formação de formadores para a docência virtual.

Para melhor compreensão do *locus* de atuação dos *formadores*, apresento a seguir o contexto do curso de T.A.

### **1.1 Cenário da Pesquisa: O Curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.).**

Neste momento do meu trabalho situarei o cenário, que pode ser compreendido como “pano de fundo” da pesquisa, pois esse é o “espaço de atuação” dos formadores da equipe do curso de T.A. Para que possamos fundamentar um processo de *formadores* para a EaD, é importante também conhecermos o contexto no qual esses *formadores* atuam. Daí a justificativa para a apresentação da estrutura do curso: **Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T.A.)**<sup>5</sup>.

Pensando em atender as demandas que emanam do contexto social e educacional, na formação de professores que atuam na educação básica, a Unesp, como instituição formadora, tem investido em ações para subsidiar as práticas educativas em diferentes modalidades de ensino. Nesse contexto, o convênio estabelecido com o Ministério da Educação (MEC), possibilitou a implementação de cursos que pudessem atender um maior número de professores.

É nessa perspectiva que o curso de T.A. se insere. Desde sua proposta inicial, no ano de 2008, até a 6ª edição, em 2013, sofreu diversas mudanças em sua estruturação. Nessa pesquisa, apresentamos o curso em sua versão final. Destaco que, mesmo com as devidas alterações, não perdeu sua essência. Vários aspectos foram repensados, alguns foram suprimidos, outros acrescentados, de forma que o curso pudesse estar em consonância com as orientações, diretrizes, bem como com as necessidades e expectativas dos seus participantes, professores da rede pública.

---

<sup>5</sup> ALBUQUERQUE, D. I. P; PEREZ, D. J. G.; SCHLÜNZEN E. M; ARAYA, A.M.O.; MALHEIRO L.C.; NASCIMENTO, D. A. S. Caderno do Material Pedagógico para o Curso de Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidades: promovendo a Inclusão. 2012. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Livro).

O Objetivo Geral, definido para o curso, foi o de contribuir com o processo de formação continuada dos educadores da rede pública de ensino, para um melhor atendimento educacional especializado aos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) no âmbito da Educação Especial, de forma a complementar o ensino regular por meio da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Os Objetivos Específicos propostos para o curso foram:

- oferecer subsídios para que os educadores aprendam a utilizar adequadamente os recursos e periféricos da Tecnologia Assistiva, com os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE);
- vivenciar a teoria e a prática do uso das TICs, para potencializar o processo ensino e aprendizagem de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE);
- possibilitar aos educadores a reflexão sobre a realidade de seu local de trabalho, de forma a contribuir para uma nova perspectiva do fazer pedagógico com as PDs, valorizando a diversidade e a diferença;
- desenvolver e estimular a construção do conhecimento através de temas significativos e contextualizados, utilizando para tanto, os recursos das TICs, favorecendo assim, uma aprendizagem colaborativa, fundamentada na abordagem Construcionista.

O curso de T.A é oferecido na modalidade a distância pela plataforma Teleduc. Durante as seis edições em que foi ofertado, atendeu um grande número de professores cursistas, conforme Tabela 1, que apresenta os dados relativos aos números de cursistas nas edições do Curso de T.A.

**Tabela 1. Número de Cursistas do Curso de T.A.**

Edição	Ano	Inscritos	Aprovados	Reprovados	Desistentes	Não Cursou
1ª	2008	514 (100%)	471 (77,47%)	16 (2,63%)	27 (4,44%)	94 *
2ª	2009	710 (100%)	458 (64,51%)	28 (3,94%)	73 (10,28%)	151 *
3ª	2010	1105 (100%)	799 (72,31%)	112 (10,14%)	194 (17,56%)	*
4ª	2011	1207 (100%)	969 (80,28%)	18 (1,49%)	220 (18,23%)	222 *
5ª	2012	1290 (100%)	889 (68,91%)	54 (4,19%)	347 (26,90%)	318 *
6ª	2013	1006 (100%)	861 (85,59%)	36 (3,58%)	109 (10,83%)	108 *

Fonte: Relatórios Técnicos do Curso de Tecnologia Assistiva

Os dados da Tabela 1 acima apresentam os números relativos aos cursistas participantes nas seis edições do curso:

- Inscritos: soma dos alunos Aprovados, Reprovados e Desistentes;
- Aprovados: alunos aprovados com média igual ou superior a 7,0;
- Reprovados: alunos reprovados por não atingirem a média 7,0;
- Desistentes: alunos inscritos no AVA que desistiram do curso após o início das atividades;
- Não Cursou: alunos selecionados para o curso e inscritos no AVA, porém nunca acessaram ou desistiram antes de iniciar.

Os cursistas atendidos pela equipe estavam alocados em diversas regiões do país, conforme a Figura 1, que apresenta a distribuição geográfica dos cursistas do Curso de T.A, nas seis edições:

**Figura 1: Localização Geográfica dos Professores Cursistas do Curso de T.A.**

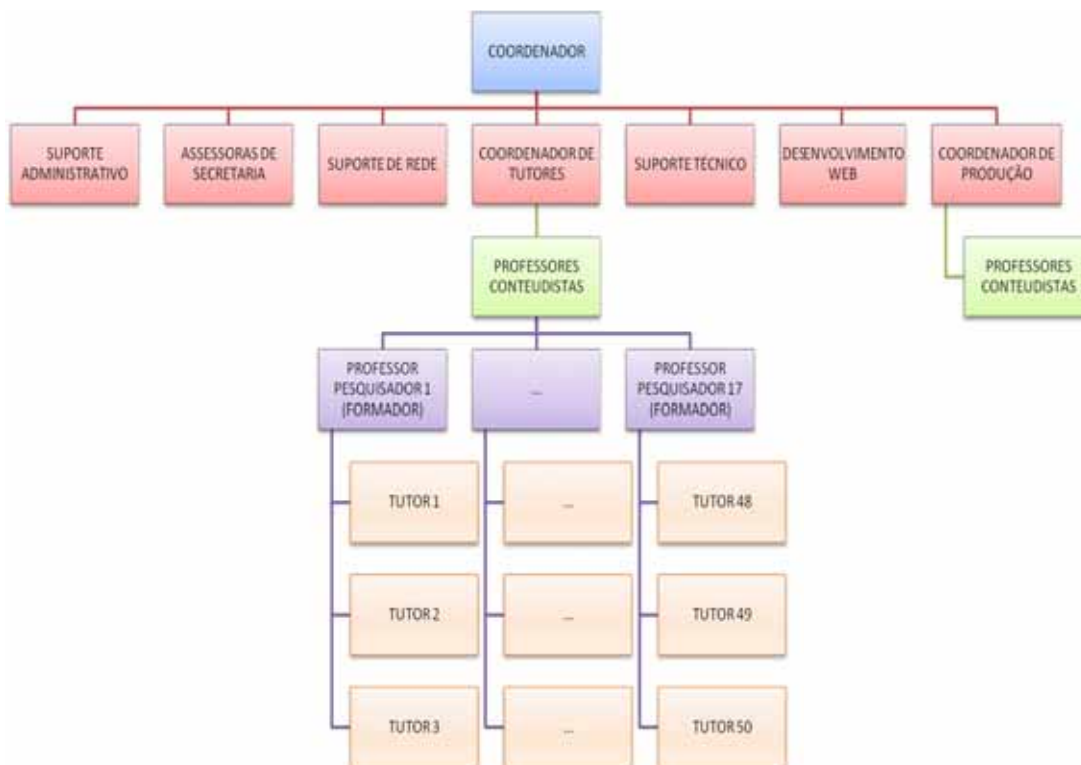


Fonte: Ambiente Virtual do Curso de T.A., Plataforma Teleduc

Os dados da Figura 1 acima demonstram a abrangência do curso em sua trajetória. É possível verificar que apenas um estado da União não teve a participação de nenhum cursista; desta forma, observa-se que a perspectiva do curso tem uma importante representatividade em diferentes regiões do país.

O organograma do curso de T.A. está estruturado conforme Figura 2 abaixo, que apresenta a organização das funções dos membros que compõem a equipe:

**Figura 2: Organograma do curso de T.A.**



A Figura 2 demonstra como está organizado o curso de T.A, no que diz respeito às funções e aos diferentes segmentos da equipe, e são descritas a seguir.

### **Funções e Atribuições**

#### **Coordenador:**

##### **Atribuições:**

- Organizar, planejar e administrar o curso como um todo, oferecendo subsídios administrativos e pedagógicos para o desenvolvimento do curso e o alcance dos objetivos propostos, bem como das atividades de cada segmento.

#### **Coordenador de Tutores:**

##### **Atribuições:**

- Coordenar o processo de seleção e formação da equipe;
- Oferecer suporte teórico e metodológico sobre a abordagem educacional a distância, que norteia as ações do curso de Tecnologia Assistiva;

- Orientar todos os profissionais da equipe (professores conteudistas, formadores e tutores) contínua e processualmente;
- Auxiliar os professores conteudistas na elaboração das agendas semanais para o ambiente da equipe, as quais deverão detalhar os procedimentos que tutores e formadores deverão tomar ao longo de cada semana para orientar e acompanhar os professores cursistas;
- Auxiliar os professores conteudistas durante a execução do seu módulo, na orientação da equipe sobre o desenvolvimento das atividades nos ambientes de cada turma;
- Analisar o desempenho da equipe (tutores, formadores, professores conteudistas, suporte técnico e secretárias), e a qualidade do material didático, apresentando sugestões de melhorias, por meio de avaliações que os professores cursistas farão ao final de cada módulo, usando um formulário *online*;
- Oferecer suporte às orientações do coordenador.

**Professor Conteudista:**

**Atribuições:** Em relação à reestruturação do módulo sob sua responsabilidade:

- Construir e sistematizar os conteúdos dos módulos sob sua responsabilidade;
- Elaborar o programa de ensino e as agendas para a edição vigente do curso;
- Elaborar critérios de avaliação de acordo com as atividades propostas nas agendas;
- Definir o material de apoio que os professores cursistas usarão para o desenvolvimento das atividades (impresso, DVD ou *on-line*);
- Entregar ao suporte técnico todos os materiais de forma organizada, atendendo o prazo estipulado;
- Auxiliar na elaboração e desenvolvimento do curso de formação de tutores e formadores;
- Acompanhar e orientar o trabalho do formador e tutor quanto ao desenvolvimento da turma, em um total de aproximadamente doze turmas;
- Organizar os instrumentos de coleta e análise dos dados de avaliação do módulo, bem como sistematizar os relatórios científicos;

- Elaborar agendas semanais para o ambiente da equipe, para orientar as atividades dos *formadores* no desenvolvimento do seu respectivo módulo;
- Responder às dúvidas enviadas pela equipe, e quando necessário, prestar esclarecimentos e orientações além das disponíveis nas agendas de orientação da equipe;
- Interagir no fórum referente ao seu módulo no ambiente da equipe;
- verificar o andamento das discussões e comentários de atividades no AVA, das turmas determinadas pela coordenação;
- Elaborar o relatório e material para publicação do módulo sob sua responsabilidade.

### **Professor Pesquisador (Formador):**

#### **Atribuições:**

- Coordenar a disponibilização das agendas, materiais de apoio, leituras, abertura dos Fóruns de Discussão e agendamento do encontro virtual;
- Acompanhar e orientar os tutores a distância em todas as suas atividades, como por exemplo: na avaliação das atividades, nos comentários das atividades postadas nos portfólios e diário de bordo, nas mensagens enviadas pelo Correio, na interação nos fóruns, entre outras atividades que estarão nas agendas da equipe;
- Realizar uma síntese das discussões realizadas nos fóruns, para sistematizar o conteúdo discutido e colocá-la como última mensagem, ao final de cada fórum;
- Realizar todas as atividades propostas nas agendas do ambiente da equipe semanalmente;
- Preencher os relatórios referentes às suas turmas ao final de cada módulo;
- Participar do Encontro virtual semanal de suas turmas;
- Atender às solicitações da secretaria;
- Juntamente com o Tutor, providenciar a substituição de professores cursistas ausentes no ambiente nas primeiras semanas do curso, de acordo com lista de espera da secretaria.

**Tutor:****Atribuições:**

- Acompanhar o desenvolvimento das atividades dos cursistas, verificar a participação e identificar os avanços e dificuldades;
- Interagir com os cursistas por meio do Fórum de Discussão, Encontro Virtual (Bate-papo) e Correio do ambiente, para despertar e manter o interesse dos cursistas e incentivar as relações sociais, de modo que possam aprender uns com os outros em um ambiente colaborativo;
- Acompanhar o desenvolvimento das atividades pelo AVA de acordo com o cronograma estabelecido para cada módulo (tempo de execução das tarefas, cumprimento das atividades, dúvidas etc);
- Auxiliar o cursista para resolver problemas de ordem técnica, relacionados ao ambiente de aprendizagem a distância;
- Quando não tiver condições de responder a alguma(s) dúvida(s) dos cursistas, deverá encaminhá-la(s) para o formador, e se este não souber responder ou demorar em apresentar uma solução, encaminhá-la(s) ao professor conteudista responsável pelo módulo;
- Preencher a planilha de avaliação das atividades realizadas pelos cursistas semanalmente, de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor conteudista responsável pelo módulo. Logo após, colocar as notas de cada atividade no sistema de avaliação (os cursistas só terão acesso ao sistema de avaliação, mas a planilha deve auxiliá-los no *feedback* do tutor, que deve ser realizado em todas as atividades avaliadas);
- Entrar em contato com os cursistas que estiverem atrasados na entrega das atividades e comunicar sempre ao formador;
- Realizar todas as atividades da equipe semanalmente;
- Participar do Encontro virtual semanal de sua turma;
- Preencher os relatórios referentes à sua turma ao final de cada módulo;
- Atender às solicitações da secretaria;
- Juntamente com o Formador, providenciar a substituição de cursistas ausentes no ambiente nas primeiras semanas do curso, de acordo com lista de espera da secretaria.

O curso de T.A. utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma TelEduc. Suas 180 horas são distribuídas em quatro módulos, conforme Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1: Apresentação dos Módulos do curso de T.A.**

<b>MÓDULO I: Introdução a Educação a Distância (30 h/a),</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a dinâmica do curso de TA: calendário, disponibilização das atividades/agendas semanais, equipe e respectivas responsabilidades, etc.;</li> <li>• Apresentar as ferramentas do AVA, os critérios de avaliação e a forma como o professor cursista será avaliado módulo a módulo, bem como a constituição da avaliação final necessária para aprovação;</li> <li>• Discutir informações que facilitem a compreensão, aprendizagem e uso do AVA TelEduc;</li> <li>• Proporcionar a troca de experiências que levem o professor cursista a vivenciar uma abordagem interativa reflexiva de EaD, instigando a construção do conhecimento por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem; e</li> <li>• Estimular a criação de uma cultura de EaD entre os professores cursistas.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Ambiente Virtual de Aprendizagem – TelEduc</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação (correio, bate-papo, fórum);</li> <li>• Organização das atividades (portfólio Individual e de Grupo);</li> <li>• Material de Apoio;</li> </ul> <p>Introdução à Informática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Editores de texto;</li> <li>• Editores de slides;</li> <li>• Organização de pastas e arquivos;</li> <li>• Pesquisas na Internet.</li> </ul> <p>Abordagem interativa e reflexiva de EaD</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração do Tempo;</li> <li>• Sistema de Avaliação.</li> </ul>
<b>MÓDULO II: Tecnologia Assistiva: Perspectivas para potencializar a inclusão digital, social e escolar (50 h/a).</b>	
<b>Objetivos</b>	<p>Proporcionar aos professores cursistas conhecer a base da Legislação sobre a utilização da TA;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir e identificar o uso da TA no contexto escolar;</li> <li>• Conhecer e manipular algumas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de acessibilidade para, a partir desta manipulação, realizar uma análise crítica sobre as potencialidades de utilização desses recursos com EPAEE;</li> <li>• Promover a articulação entre teoria e prática trabalhadas no Módulo, culminando na construção de um Plano de Aula para uma sala de aula regular com EPAEE incluídos.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Legislação sobre T.A., Definição e Categorias de T.A.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A T.A. no Contexto Escolar;</li> <li>• Estudo de caso: para identificar a T.A. no contexto escolar. Tecnologias Assistiva como aplicação e recurso para inclusão digital e escolar. Exploração de recursos de acessibilidade/software para posterior Análise Crítica</li> </ul> <p>Articulação das aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um Plano de Aula inclusivo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de uma Narrativa das Aprendizagens.</li> </ul>
<b>MÓDULO III: Objetos Educacionais (OE) para Inclusão (50 h/a),</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer subsídios teóricos e práticos para conhecer o que são Objetos de Aprendizagem (OA);</li> <li>• Apresentar três OAs que são utilizados no curso de T.A. e identificar o potencial pedagógico dos OAs apresentados, para possível utilização com a diversidade dos estudantes que estão na sala de aula, entre outros OAs que serão pesquisados;</li> <li>• Desenvolver atividades para conhecimento e uso de repositórios digitais educacionais que disponibilizam vários Objetos Educacionais (OE), entre eles os Objetos de Aprendizagem;</li> <li>• Aplicar os conteúdos teóricos na prática pedagógica, através do plano de aula desenvolvido no curso;</li> <li>• Orientar o processo de aprimoramento do plano de aula iniciado no Módulo II com recursos encontrados nos repositórios digitais, e que sejam significativos ao seu componente curricular.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Introdução aos Objetos de Aprendizagem e seus elementos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Design Pedagógico, Manual do Usuário e Guia do Professor dos respectivos OAs.</li> </ul> <p>Apresentação dos repositórios digitais educacionais – Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e Portal do Professor.</p> <p>Aprimoramento do plano de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento da aula utilizando Objetos Educacionais, como recursos pedagógicos potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem.</li> </ul> <p>Intervenção na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do plano de aula aprimorado.</li> <li>• Registro das ações de intervenção.</li> </ul>
<b>MÓDULO IV: Projetos para a Inclusão (50 h/a).</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar que os professores cursistas conheçam as bases teóricas e práticas de uma prática pedagógica inclusiva, com a compreensão da necessária utilização da TA, dos OAs e demais recursos tecnológicos na prática docente, e do trabalho com projetos como uma das principais alternativas pedagógicas para a inclusão;</li> <li>• Instigar o educador a compreender como trabalhar com a estratégia de desenvolvimento de projetos para renovar sua prática pedagógica, possibilitando o acesso a comunicação e informação a todos.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Diagnóstico (análise da escola e do estudante EPAEE):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características da escola e de seu projeto político pedagógico;</li> <li>• Características da criança Estudante Público Alvo da Educação Especial: habilidades, dificuldades ações realizadas para valorizar suas diferenças.</li> </ul> <p>Revisão do plano de ensino a partir da proposta de um currículo inclusivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa;</li> <li>• Trabalho com Projetos. Experiência;</li> <li>• Construção coletiva de um Projeto para uma sala de aula.</li> </ul>

O curso de T.A., pelos resultados alcançados em suas seis edições, teve entre suas finalidades delinear um sistema de formação e capacitação dos formadores que atuam no AVA, no sentido de promover uma concepção abrangente e articulada para uma abordagem na EaD.

Um dos aspectos especialmente inerentes à EaD, refere-se ao fato de cursos oferecidos serem constituídos por turmas de diferentes localidades geográficas, contextos diversificados e as mais variadas experiências de vida pessoal e profissional. Assim, é fundamental que seja disponibilizado um tempo para ambientação da dinâmica e a metodologia adotada em um curso nessa modalidade.

Em face dessas questões, emerge como relevante para a definição de ações relativas à atuação dos formadores no AVA, a compreensão da necessidade de desenvolver um trabalho coletivo que possibilite a reflexão sobre atitudes e procedimentos, práticas e estruturas organizacionais, colocados como desafios para a EaD. Dessa maneira, o plano estabelecido para o Curso de T.A., em relação à equipe, foi o de trabalhar com estratégias que compreendem interação e comunicação.

O Quadro 2 sintetiza os recursos e/ou estratégias, e as ferramentas utilizadas no curso.

#### **Quadro 2: Recursos e/ou estratégias adotados pelo curso**

<b>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)</b>
Criado para atender as necessidades específicas de cursos à distância, o qual funciona como uma sala de aula virtual, contemplando ferramentas que facilitam a aprendizagem do professor cursista e possibilitam melhor organização das atividades, no qual cada módulo está estruturado em Agendas Semanais, com o cronograma de atividades dos respectivos períodos.
<b>Materiais didáticos</b>
Desenvolvidos especialmente para o curso; a equipe tinha um conhecimento prévio, durante a formação, de maneira que pudessem se apropriar dos conteúdos.
<b>Abordagem “Estar Junto Virtual”</b>
Pela equipe de pesquisadores, formadores, tutores que primam pela comunicação eficiente entre todos os envolvidos e responsáveis pelo curso de Tecnologia Assistiva e o professor cursista. No decorrer dos estudos foram utilizadas ferramentas como o espaço para Fóruns de Discussões, salas de Bate-Papo e o Correio (ferramenta de <i>e-mail</i> do TelEduc). Essas ferramentas facilitaram o trabalho colaborativo, apresentando flexibilidade na forma como são utilizadas e possibilitando acréscimos de conteúdos do seu local de trabalho (escola, experiência na sala de aula, experiências com a comunidade, etc.).

<b>Encontro virtual</b>
São momentos que se caracterizam com reuniões com dias e horários agendados e divulgados antecipadamente pela ferramenta Correio e nas Agendas. Essa atividade acontecia em tempo real.
<b>Sala Virtual,</b>
Essa sala é um projeto de <i>eLearning</i> da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), que permite a realização de reuniões, encontros, conferências e treinamentos a distância entre professores, funcionários e alunos da instituição. O <i>Adobe Acrobat Connect Pro</i> é o <i>software</i> utilizado para este fim, possui uma interface amigável e flexível. Basta um treinamento de poucas horas para que o usuário possa usufruir todos os benefícios que ele pode oferecer. Utilizada no curso de TA para realização dos Encontros virtuais entre a equipe e também com os cursistas.
<b>Fórum de Discussão</b>
Caracteriza-se como um espaço de comunicação assíncrona que permite debates virtuais em torno de um tema específico definido na Agenda. Para a equipe, esse espaço de comunicação assíncrona foi pensado no sentido de estabelecer uma organização de trabalho dos grupos.
<b>Correio</b>
Esta ferramenta foi muito utilizada para orientações à equipe, nas quais são enviadas as mensagens para todos, ou individualmente.

A essência do curso de T.A. está ancorada no trabalho dos *formadores*. Para que o professor cursista pudesse ter um acompanhamento durante toda sua aprendizagem, os *formadores* foram submetidos a um processo formativo contínuo, no qual a equipe participava de um curso de formação entre uma edição e outra, e a formação em serviço e em exercício durante o decorrer do curso.

Esses encaminhamentos foram fomentados pelo seguinte entendimento: ainda que os *formadores* que atuam na EaD tenham conhecimentos relativos ao tema tratado, eles necessitam ter formação para colocá-los em prática, e assim atribuir significados aos conteúdos propostos de forma reflexiva e contextualizada.

Na continuidade do processo de formação dos *formadores* do curso de T.A., foram sistematizadas concepções e ideias consideradas importantes sobre as práticas pedagógicas no AVA, na perspectiva de contribuir para que a atuação fosse mais significativa e, portanto, mais competente no exercício das funções.

Assim foram examinadas questões como o acompanhamento ao cursista, a interação e a comunicação, as dificuldades que surgiram durante o

curso e a adoção de estratégias para superação dos problemas, orientações de caráter sistemático promovidas pela coordenação e considerações a respeito da atuação dos *formadores*.

Pensar em um programa de formação para o exercício da função do formador no AVA deveria necessariamente anteceder a iniciação dos interessados para o trabalho na EaD. Desse modo, poderia se evitar que os mesmos aprendam a sua função por tentativa e erro, o que pode acontecer de forma considerável nessa modalidade de ensino, dada sua especificidade.

As produções que tratam sobre a EaD, reafirmam a perspectiva de trabalho e possibilitam desvelar aspectos e reconstruir concepções que verticalizam e aprofundam as problemáticas da área. Portanto, é imperioso instituir um debate sobre uma formação para os profissionais que atuam na EaD, com métodos de intervenção sobre sua prática, que se caracteriza como docência virtual.

Sendo assim, faz-se necessário contextualizar a EaD na conjuntura atual, relacionando-a ao marco regulatório e aos pressupostos de formação de professores, de forma a ampliar a ideia de formação, e assim construir modelos de práticas formativas em exercício profissional no AVA. Emerge daí o interesse da minha investigação, em analisar o processo de formação dos *formadores* do curso de T.A. e suas implicações na atuação dos profissionais que exercem a docência no âmbito da EaD. Nesse sentido, foi importante contextualizar o *lócus* de atuação dos *formadores*, que está implicado ao desenvolvimento desta pesquisa.

A seguir apresento o capítulo concernente ao referencial teórico para a área.

## **CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Marco Regulatório da Educação a Distância no cenário nacional**

Este capítulo está estruturado de forma a conduzir o leitor a uma compreensão da Educação a Distância no Brasil. Nessa perspectiva, fica evidente o papel do pesquisador em diferentes contextos e em diferentes situações.

A história da educação em nosso país é permeada por constantes desafios; muitos momentos foram construídos e desconstruídos, sob a égide na busca da qualidade, conquanto muitas vezes não suficiente para atender as demandas de diferentes contextos.

Ao pensarmos em possibilidades de transformação ou inovação para a melhoria da qualidade dos processos educativos, é essencial repensar, redefinir e reconstruir a concepção e o papel da educação, suas finalidades e suas influências na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva é imperioso que debates sejam propostos, a fim de que se possa permitir a ressignificação da Educação e as diferentes modalidades de ensino. O processo de evolução se faz presente em nosso meio, é preciso estar atentos às mudanças que se consolidam e, conseqüentemente, nos transformam. São novos tempos, novos espaços que precisam ser ocupados, e é nesse cenário que a Educação a Distância (EaD) se instala.

A EaD é uma modalidade de ensino que está legitimada desde 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em razão de suas características e especificidades, esta modalidade educativa oferece possibilidades significativas na educação contemporânea; nesse sentido, podemos afirmar que pode se vislumbrar uma nova cultura educacional.

Para Neves (2005), a educação a distância não é um modismo ou proposta efêmera, é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente, como também a adoção de novos

paradigmas educacionais, em cuja base está os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

A EaD no Brasil teve uma trajetória influenciada por diversos fatores, como o contexto histórico cultural, que norteava os princípios para educação; o político, que estabelecia as diretrizes em função de uma ordem política àquele momento; e os educacionais, cujos parâmetros agregaram historicamente valores e princípios do contexto social. É importante não deixar de mencionar que as mudanças culturais presentes em diversos segmentos, inclusive na dimensão tecnológica, poderão permitir a EaD conquistar cada vez mais espaço no contexto educacional.

No que tange à regulamentação da EaD no país, refere o Art. 80º da LDBEN (MEC, 1996): O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Destaca-se, nesse artigo, a competência da União sobre a regulamentação para a EaD, e aponta que poderá haver integração entre diferentes modalidades de educação.

O artigo 80º da LDBEN (MEC, 1996), foi regulamentado, inicialmente, pelo Decreto Federal nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998 e modificado, em parte, pelo Decreto nº 2561/1998, revogados pelo decreto nº 5622 de dezembro de 2005.

O Art. 1º do Decreto nº 5622/2005 caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No Decreto em questão, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. Entre os tópicos relevantes do Decreto, têm destaque:

- a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de

informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;

g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância.

As diretrizes para orientação e normatização de legislação permitiram que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) criassem cursos de educação superior a distância, em várias áreas. Nesse mesmo período, o MEC lançava um conjunto de programas a fim expandir o ensino superior no Brasil:

**Portal Domínio Público:** com um acervo de mais de 123 mil obras e um registro de 18,4 milhões de visitas, esse portal é uma das maiores bibliotecas virtuais do Brasil. Lançado em 2004, o portal oferece acesso de graça a obras literárias, artísticas e científicas, na forma de textos, sons, imagens e vídeos, já em domínio público ou que tenham a sua divulgação autorizada.

**Programa Salto para o Futuro:** é um programa que integra a grade da TV Escola, canal do Ministério da Educação, que foi lançado em 1991 e tem por objetivo a formação de profissionais da educação e de alunos dos cursos de magistério, propiciando-lhes o conhecimento de experiências educativas inovadoras, o diálogo com especialistas e a reconstrução de suas práticas e concepções teóricas. A participação ocorre por meio da troca de ideias, e o diálogo, por meio de perguntas que podem ser enviadas ao centro emissor utilizando distintas mídias e recursos, como carta, telefone, fax, televisão, e-mail via Internet etc.

**O Projeto DVD Escola:** oferece a escolas públicas de educação básica caixa com mídias DVD, contendo aproximadamente 150 horas de programação produzida pela TV Escola. A intenção é assegurar o

compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola. Em 2008, foram distribuídas caixas com 50 mídias de conteúdo da TV Escola às 75 mil escolas atendidas.

**e-Proinfo:** o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

**Rede e-Tec Brasil:** lançado em 2007, o sistema visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância, e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os cursos são ministrados por instituições públicas.

**Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado):** esse é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). CURSOS OFERTADOS: Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação, Elaboração de Projetos Redes de Aprendizagem, Projeto UCA (Um Computador por Aluno).

Um importante momento para a Educação a Distância no país foi relacionado à política de qualificação para professores e demais trabalhadores em educação. O MEC (2006), por meio da Secretaria de Educação Básica, estabeleceu como meta a elaboração de planos e projetos para promover a

formação inicial de professores em exercício, sem habilitação exigida, desenvolvidos nos programas: PROINFANTIL, PROFORMAÇÃO e PRÓ-LICENCIATURA.

O **PROINFANTIL** é um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Seu objetivo é aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos que atuam nesse segmento, contribuindo para a qualidade social da educação oferecida nas instituições de educação infantil.

O **PROFORMAÇÃO** é um programa de formação de professores a distância, oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério. É realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. Voltado aos professores que ainda não possuem habilitação e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país.

O **PRÓ LICENCIATURA** é um programa de formação de professores a distância, oferecido a profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e que não possuam habilitação específica na área de atuação, qual seja, licenciatura.

De acordo com MEC (2006), a necessária articulação entre a formação inicial e a continuada deve dar-se no âmbito mais geral das políticas, em todas as esferas administrativas. No contexto dessa política articulada, o MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada, que dê sequência à formação inicial que estava sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação.

A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, era entendida como parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência, da qualificação permanente do trabalho docente. Assim, para que essa formação fosse implementada e o desenvolvimento profissional dos professores efetivado, o MEC, em parceria formalizada em convênio com universidades, constituiu a REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

Pretendia-se que, com a Rede Nacional de Formação Continuada, a necessidade de articulação entre as Universidades e os Sistemas se concretizasse, tanto no sentido de socializar o avanço do conhecimento produzidos nas IES, como no de revisitar e ampliar suas teorias, considerando, nesse processo, a profícua interlocução com os professores da rede pública de educação básica. Nesse movimento de experiências e de saberes, todos ganham e todos passam a fazer parte de uma rede maior de intercâmbio. Nesse contexto, as modalidades de cursos a distância, sobretudo os semipresenciais, resguardam a garantia de qualidade social, e surgem como mais uma alternativa de ampliação das ações formadoras.

Na sequência, foi publicado o Decreto Nº 5.800 de 2006, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa tem por objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados, bem como ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.

Outro objetivo proposto pelo programa foi reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior, e desenvolver um amplo sistema nacional de Educação Superior a Distância. Uma das especificidades do programa foi disponibilizar polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física.

Atualmente, a EaD no Brasil é orientada também pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que alterou dispositivos do Decreto nº 5.622/2005. No contexto da política permanente da educação implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

O Ministério da Educação, diante do aumento da complexidade dos processos de expansão da educação e, em especial, da modalidade EaD, amplia e fortalece o papel da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) desde de 2007, instituindo ações com foco na formação de professores para o ensino básico, com vistas a garantir uma articulação mais harmônica entre as políticas da educação básica e superior. Nesta proposta, passa então a coordenar a estruturação do Plano do Sistema Nacional de Formação, visando maior articulação das ações destinadas à formação inicial e continuada de docentes, por meio da UAB e de outras iniciativas (DOURADO, 2008).

Para Gatti & Barreto (2009), ainda não fica claramente delineado o papel antes reservado às secretarias de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação a Distância. Observa-se que existe a possibilidade de diversos programas que busquem atender diferentes demandas, e que são orientados por diferentes instituições. Pode-se pressupor que, embora a EaD esteja ocupando cada vez mais espaços em variados contextos, não estão contemplados no marco regulatório indicadores capazes de nivelar os cursos oferecidos nessa modalidade.

De acordo com o MEC, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade. Por esta razão, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/ MEC) publicou em 2007 um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País, de forma a propiciar debates e reflexões.

Para contextualizar, a publicação dos Referenciais de Qualidade de 2007 trata de uma atualização dos Referenciais de Qualidade publicado em 2003. A proposta foi aprimorada, norteadada pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País, sempre na busca de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade. O documento preliminar foi submetido à consulta pública.

Embora seja um documento que não tem força de lei, os Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em

complemento às determinações específicas do marco regulatório para a EaD. Tratam-se de norteadores para subsidiar atos legais do poder público, no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão, avaliação e da organização de sistemas da mencionada modalidade de ensino.

No texto dos Referenciais (2007), são apresentadas orientações específicas à educação superior. É um importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos artigos 8º, 9º, 10º e 11º da Lei nº 9.394, de 1996 (LDBEN), nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais aos demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

Em uma perspectiva de compromisso com a educação de qualidade, a EaD deve ser baseada em uma organização inovadora, que favoreça a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado; além disso, a equipe deve estar capacitada para atender as diversas dimensões, no oferecimento de um curso nessa modalidade.

Nos Referenciais para a Educação a Distância (2007), estão contemplados os seguintes aspectos:

- a) aprendizagem dos estudantes;
- b) práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (mEDIATECAS);
- d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);

e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial).

No que tange a equipe responsável pelo curso, estão definidos:

- a) Corpo docente, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo técnico-administrativo integrado ao curso e que presta suporte adequado;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso.

Em Educação a Distância, há uma diversidade de modelos que resultam em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos, necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade, dentre eles a equipe multidisciplinar. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para definirem uma proposta de qualidade: docentes; tutores; e pessoal técnico-administrativo.

Nos Referenciais estão descritas as principais competências de cada uma dessas classes funcionais. O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância, e compõem um quadro diferenciado no interior das instituições. O

tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam uma mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes. A principal atribuição desse profissional é o acompanhamento das atividades dos cursistas, que possibilita o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância, e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que se desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores.

Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor, de modo que o quantitativo a ser atendido permita a interação no processo de aprendizagem.

Em relação à EaD, Luzzi (2007) afirma que estamos, por um lado, numa fase de consolidação e crescimento e, por outro, saímos da fase de importadores de modelos para o desenvolvimento de nossos próprios projetos. Inicialmente, esses projetos estiveram ligados à capacitação dos professores em serviço; depois, no campo da formação inicial através das licenciaturas; e mais recentemente, relacionado aos cursos de Pós Graduação. O Brasil está consolidando, atualmente, seus próprios projetos e tendências.

O Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE, 2012), tratou da necessidade da elaboração urgente de uma agenda conjunta de discussão entre os sistemas de ensino, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial quanto ao acolhimento da legitimidade da Educação a Distância (EaD), tendo em vista suas características de extraterritorialidade, como uma modalidade de educação necessária para a superação dos desafios diante da democratização de acesso e permanência no sistema escolar, com adequada aprendizagem, desenvolvendo ações educativas em regime de colaboração e reciprocidade. Desde então, o assunto tem sido intensamente debatido, de modo especial, no âmbito daquele Fórum.

Nesse sentido, foram apontadas as Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EaD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, conforme Parecer CNE/CEB Nº: 12/2012. São ancoradas nos Fundamentos apresentados a seguir.

O texto referente ao Parecer CNE/CEB Nº: 12/2012 traz a seguinte redação: a presente proposta de Parecer, apresentada para debates à Câmara de Educação Básica, ao Ministério da Educação e ao Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), fundamenta-se no seguinte:

1. Atendimento ao mandato do regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, determinado pelo art. 211 da Constituição Federal e pelo art. 8º da LDB.
2. A oferta e o desenvolvimento de cursos na modalidade de EaD deve garantir a plena observância do que já está estabelecido sobre a matéria

na Lei nº 9.394/96, e nos Decretos nº 5.622/2005 e nº 6.303/2007, que a regulamentam.

3. Necessidade do estabelecimento de regras e normas que orientem claramente a implantação do regime de colaboração entre os órgãos normativos e de supervisão, de sorte que possibilitem a efetiva integração dos diferentes sistemas de ensino, tal como determinada pelo art. 7º do Decreto nº 5.622/2005, observado o disposto na Lei nº 9.394/96 sobre a oferta e desenvolvimento de cursos na modalidade de EaD.

4. Necessidade de estabelecimento de normas complementares ao Decreto nº 5.622/2005, conforme estipulado pelo § 3º do seu art. 11, por parte da CEB, em regime de colaboração com as diversas Secretarias do MEC e com o FNCE, bem como intermediado por este, com os respectivos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, quanto ao credenciamento institucional e autorização de funcionamento de cursos na modalidade de EaD.

5. Padronização de normas e procedimentos, definindo Diretrizes Operacionais para o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições educacionais, que pretendam atuar na modalidade de EaD para além da sua Unidade da Federação, e para as correspondentes autorizações e renovações de autorização de cursos e programas.

6. Implantação de mecanismos de operação do regime de colaboração constitucional e legalmente definido entre os diversos sistemas de ensino, para possibilitar que a instituição educacional possa ter sua sede devidamente credenciada por parte do respectivo sistema de ensino ao qual se vincula, em sua Unidade da Federação.

7. Necessidade de urgente definição, em regime de colaboração entre MEC, CNE e FNCE, de referenciais mínimos de qualidade para a oferta de cursos e programas na modalidade de EaD, no âmbito da Educação Básica.

8. Atendimento ao disposto no art. 26 do Decreto nº 5.622/2005, no que se refere à formação de consórcios, parcerias, convênios, acordos e contratos ou outros instrumentos similares com outras instituições educacionais, desde que devidamente credenciadas e autorizadas na Unidade da Federação onde está situada a sede da instituição educacional, para fins de executar seus cursos e programas em bases territoriais múltiplas.

9. Obrigatoriedade dos respectivos sistemas de ensino, em termos de organização e manutenção, em regime de colaboração, de correspondentes sistemas de informação que sejam confiáveis e abertos ao público, contendo os dados de todas as instituições educacionais que ofereçam seus cursos na modalidade de EaD, tanto em relação ao credenciamento e renovação de credenciamento institucional, quanto à autorização dos respectivos cursos e programas, em regime de colaboração, em conformidade com o art. 8º do Decreto nº 5.622/2005, bem como em relação aos resultados dos seus respectivos processos de supervisão e de avaliação, enquanto instituições educacionais que desenvolvem cursos de Educação a Distância.

#### 1.1. Oferta de EAD no âmbito da própria Unidade da Federação:

a) o credenciamento institucional para atuar na modalidade de EaD será de competência dos órgãos próprios do MEC e/ou do CNE;

b) a primeira autorização de funcionamento será concedida pelos órgãos próprios do sistema federal de ensino ou dos serviços nacionais de

aprendizagem, nos termos do art. 20 da Lei nº 12.513/2011 e, quando for o caso, pelos órgãos próprios do MEC ou do CNE;

c) na sequência, os novos cursos e programas serão autorizados pelos órgãos próprios da rede federal de ensino ou dos serviços nacionais de aprendizagem.

## 1.2. Oferta de EAD fora do âmbito da Unidade da Federação:

1.2.1. a abertura de polos de apoio presencial fora da Unidade da Federação de origem da instituição vinculada ao sistema federal de ensino dar-se-á da seguinte forma:

a) se em instituições de ensino públicas ou dos serviços nacionais de aprendizagem: a abertura de polos de apoio presencial será autorizada pelo órgão próprio da respectiva instituição vinculada ao sistema federal de ensino, e comunicada ao MEC para fins de supervisão educacional, bem como ao respectivo Conselho de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, para conhecimento;

b) se em instituições de ensino privadas: a abertura de polos de apoio presencial só poderá ser autorizada após a comunicação prévia e manifestação expressa do Conselho Estadual de Educação receptor, responsável pela supervisão educacional desses polos, em regime de colaboração.

E finaliza, os cursos desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância (EaD) devem obedecer, ainda, às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2012) estabelece que a UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente

onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os polos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho.

A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores, a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDBEN (1996)”, observando as “diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior”.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), aborda questões pertinentes a EaD. É fundamental, pois, ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas.

A educação é, assim, perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

O documento traz o entendimento de que, no contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores da educação sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda de discussão da referida Conferência.

A fim de contribuir para uma educação de qualidade, uma política nacional de formação dos/das profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento, e das soluções criadas no ato pedagógico.

Assim, por meio de programas, ações e cursos, envolvendo as instituições de formação, o MEC e os sistemas de ensino, essa diretriz deverá propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo

perspectivas teóricas de análise da prática, para que os profissionais nela se situem e compreendam, também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam.

O documento aponta como consequência de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, que a formação inicial deve ser articulada à formação continuada, envolvendo todas as licenciaturas e estabelecendo o formato presencial ou a distância que cada projeto específico poderá conformar e, nesse caso, deve-se destacar o papel dos centros, institutos e faculdades de educação.

Nesse sentido, um plano de Estado, articulado ao Sistema Nacional de Educação, deve constituir-se pela definição clara do papel dos entes federados quanto às suas competências e responsabilidades, por meio de concepção ampla de educação, contribuindo para a articulação entre eles e para a estruturação de subsistemas de avaliação, desenvolvimento curricular, financiamento da educação, produção e disseminação de indicadores educacionais, planejamento e gestão e formação e valorização profissional, como prevê a LDBEN (1996):

- Definição de diretrizes curriculares relevantes nos diferentes níveis, etapas e modalidades.
- Processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição educativa.
- Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem.
- Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico.

Uma política nacional de formação e valorização de profissionais em educação deverá traçar, além de diretrizes para a formação inicial e

continuada de professores e funcionários, as condições (se presencial ou a distância) em que cada modalidade será desenvolvida.

Quanto aos profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode ocorrer na modalidade de EaD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação.

Vale notar que a legislação vigente sobre EaD, mesmo estabelecendo que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDBEN,1996), ao assim se colocar, parece que referenda, especialmente, a articulação da educação a distância à formação continuada, sempre que necessário.

No documento é destacado que não é demais lembrar a existência de centenas de cursos de EaD em instituições que os oferecem, nos mais diversos polos pelo interior dos estados e também nas capitais, grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e a distribuição de diplomas em curto prazo.

A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de educação, deve visar as políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e fazendo o acompanhamento dos cursos de EaD, de maneira que estes, quando forem necessários, sejam implantados com qualidade social.

Refere ainda que, se bem estruturada como política integrada a um conjunto de ações formativas, a formação continuada de professores/as, por meio da modalidade EaD, pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação.

A interatividade entre os estudantes, facilitando o trabalho coletivo; a adequação de infraestrutura nas instituições públicas, estimulando a formação de quadros para atuarem com a EaD e sua institucionalização na formação continuada, são outras metas a serem alcançadas.

A adoção das modalidades de formação, presencial ou por meio do EaD, deve ter por direção pedagógica a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Dessa forma, entende-se que o papel do professor é essencial para o bom andamento dos cursos, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os momentos do processo formativo, perpassando pela implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação.

Assim, não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor em substituição ao tutor, nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EaD sob a ótica da formação de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. Nesse sentido, deve-se garantir e regulamentar quais competências são necessárias ao tutor ou formador, o professor na EaD, a fim de assegurar a qualidade do trabalho docente.

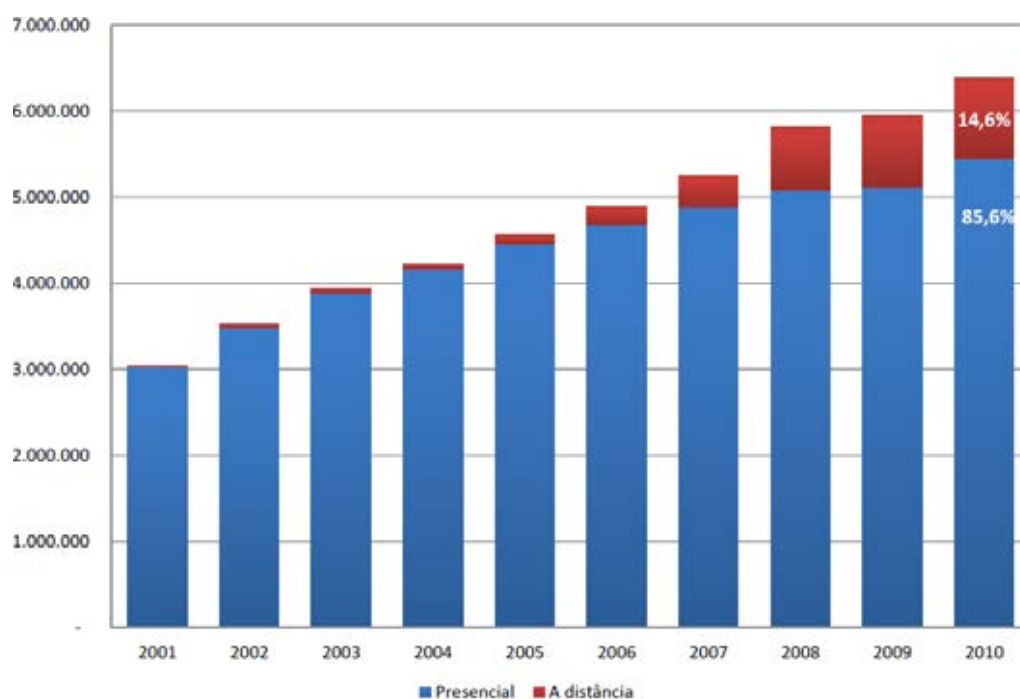
Diante desse cenário, que instiga a construção de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente, algumas propostas e demandas estruturais altamente pertinentes se apresentam, a fim de garantir as condições necessárias para o delineamento de políticas públicas.

Para a EaD, aponta a necessidade de sedimentar os polos da UAB em centros de formação continuada dos profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público; e implantação de polos regionais que promovam processos de formação e acompanhamento constantes aos/às profissionais da educação, no que diz respeito às modalidades e níveis de ensino.

Para Gatti & Barreto (2009), a urgência política de oferecer um novo sistema que possa subsidiar as questões referentes à modalidade a distância, está diante do aumento do número no oferecimento de cursos, bem como do número de alunos inscritos em diferentes áreas e níveis de ensino.

O Censo da Educação Superior iniciou a coleta de informações sobre os cursos a distância no ano 2000. A partir de então, essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira. O Censo 2010 confirma a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas, conforme o que está representado na figura a seguir (INEP, 2011). O Gráfico 1 apresenta a evolução sobre a oferta de matrículas na modalidade presencial e a distância, entre os anos de 2001 a 2010.

**Gráfico 1: Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino no Brasil 2001-2010**

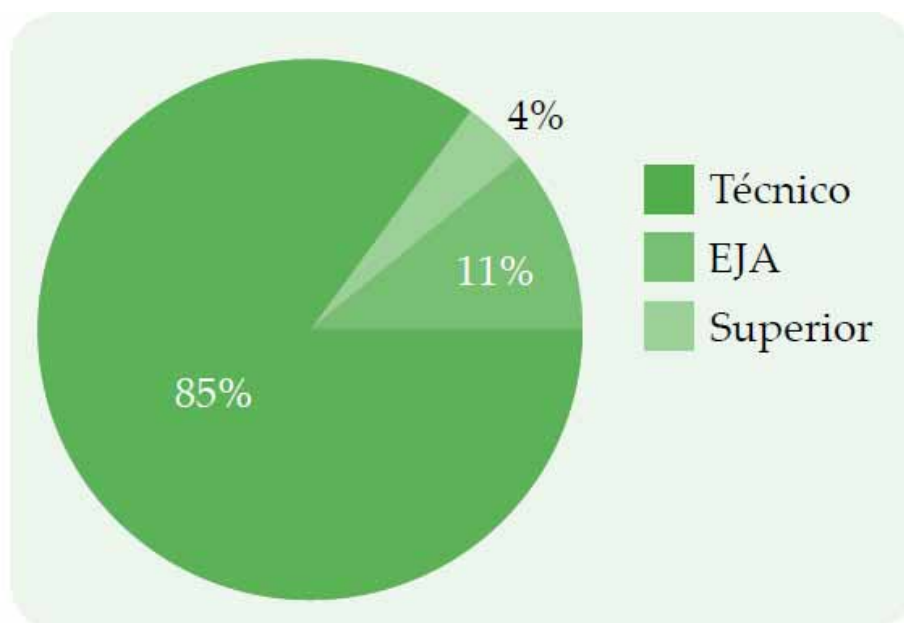


Fonte: MEC/Inep

Os dados acima demonstram que houve um aumento expressivo nas matrículas para cursos na modalidade a distância, na última década. Nesse sentido, é fundamental que essa expansão ocorra com base em referenciais de qualidade que caracterizam a educação contemporânea. É uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida, que assegure a qualidade dos serviços prestados (GATTI & BARRETO, 2009).

Sobre os números relacionados a EaD, a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), apresentou relatório analítico do Censo na EaD de 2012, conforme Gráfico 2, que traz os dados quanto ao nível/modalidade educacional dos 1.856 cursos autorizados para o ano.

**Gráfico 2: Cursos EAD autorizados segundo o nível/modalidade educacional em 2012**



Fonte: Censo ABED/2012

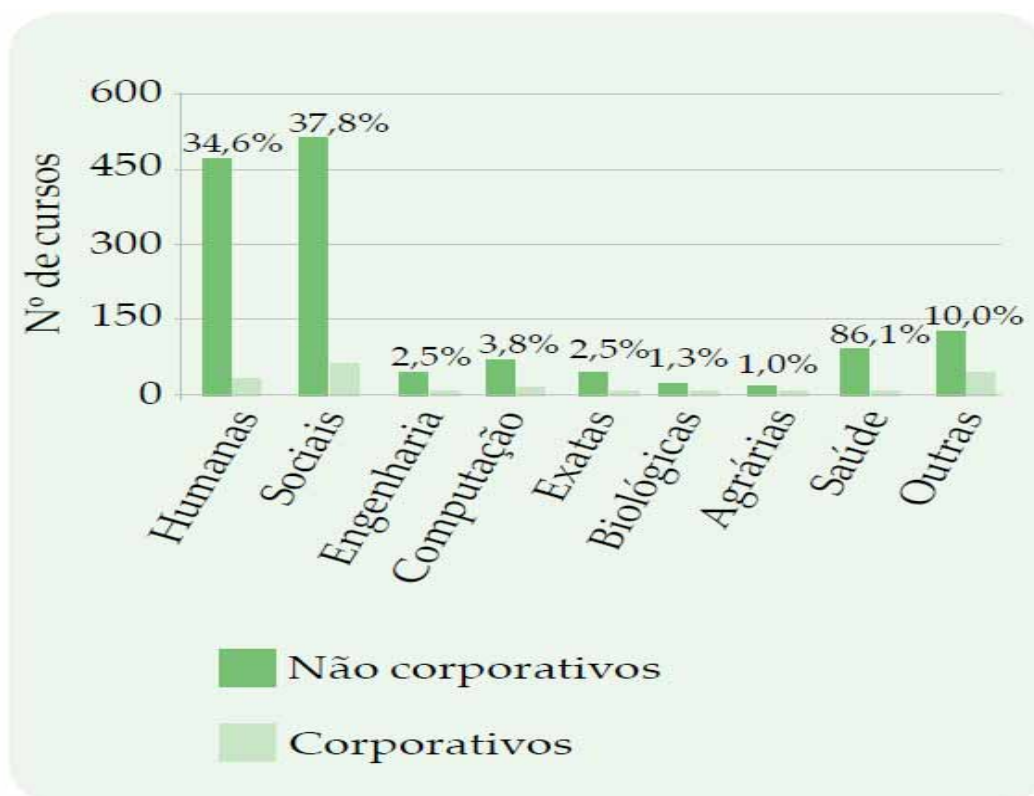
Os dados demonstram que a concentração de curso é maior na pós-graduação (54%), seguida da concentração dos cursos na graduação (29,1%). Dentre os cursos de pós-graduação, a maior concentração é na especialização (82%). Na graduação, a maioria dos cursos é de licenciatura (38%) e de cursos tecnológicos (35%). Já os cursos técnicos profissionalizantes corresponderam, em 2012, a 10,9% do total de cursos autorizados, e os de EJA correspondem a 4,3%.

Diante desse contexto, é possível verificar que a oferta de cursos na modalidade a distância, em diferentes níveis de ensino, é uma realidade no cenário nacional. Para Gatti & Barreto (2009), é uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados. Nesse sentido, é relevante a

preocupação em torno da qualidade da oferta desses cursos, no que diz respeito à modalidade EaD.

Outro dado interessante diz respeito às áreas de conhecimento de maior concentração dos cursos autorizados em EAD, conforme os dados do Gráfico 3, a seguir.

**Gráfico 3: Cursos EAD autorizados segundo áreas de conhecimentos abrangidas em 2012**



Fonte: Censo ABED/2012

De acordo com os dados acima, em 2012 as áreas de maior concentração de cursos eram Ciências Humanas/Educação, que correspondem a 17%, e Ciências Sociais/Administração e Gestão, a 18%. Em 2012, a área de Humanas inclui 34,6% dos cursos não corporativos, enquanto a de Ciências Sociais chega a 37,8%. As demais áreas apresentam um índice consideravelmente baixo de inclusão - cabe aqui um esclarecimento, os dados da área de Saúde aparecem como sendo 86,1%, foi um erro de impressão, que foi corrigido pela ABED, o valor correto é 5,7%, seguida por Computação

(3,8%) e Engenharia (2,4%). Para maiores esclarecimentos, a ABED define cursos corporativos que são de empresas com notórios projetos de educação corporativa a distância.

Embora tenha havido uma crescente produção de estudos, são ainda escassas as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão da EaD, e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país. Em vista da necessidade de superar essas dicotomias, é importante apoiar estudos que abordem as questões relativas à gestão desse modelo de formação no Brasil; a preparação dos profissionais que atuam na mediação pedagógica no AVA; as articulações em rede; a integração da EaD nos Planos de Desenvolvimento Institucional das IES, que tragam evidências empíricas sobre o funcionamento das dimensões específicas dos cursos no interior das instituições, e que avaliem os impactos dessa modalidade de ensino quanto a aprendizagens profissionais efetivas (GATTI & BARRETO, 2009).

A construção de diretrizes para qualquer área passa necessariamente pelo marco regulatório. Em se tratando da EaD, em nosso país, observamos que há legitimidade. No entanto, mesmo que neste aspecto tenhamos evoluído substancialmente nos últimos tempos, é possível identificar que algumas questões conceituais ou de outra ordem, que não estão contempladas na legislação, como por exemplo, a formação dos formadores para atuar na EaD, precisam ser analisadas em uma perspectiva de visualização do futuro, para que esta modalidade possa se consolidar em pilares que acompanhem as tendências de mudanças, pois a educação não pode ser estática, tendo em vista que os cenários da humanidade estão em constante evolução.

Neste capítulo, apresentei as diretrizes que norteiam a EaD em nosso país. É evidente que as experiências formadoras construídas nessa modalidade de ensino, ao longo do tempo, elegem discussões e apresentam significados e reflexões concernentes a esta área, que podem identificar processos formativos, bem como uma rede de possibilidades teóricas e/ou metodológicas, para que estudos evolutivos e sistematizados sejam pensados para essa modalidade de educação.

Uma das dimensões tratadas no marco regulatório é sobre a atuação dos profissionais na EaD, que a princípio nos leva a entender essa dimensão a partir de uma visão mais técnica. Assim, é fundamental aprofundar o estudo para uma compreensão das concepções acerca da área, e também sobre o processo de formação de *formadores* para a docência virtual.

No processo de democratização da educação, a formação de professor assume um caráter relevante e estratégico, na medida em que a estrutura entre os níveis educacionais passa, necessariamente, pela atuação docente. Assim, é primordial pensar em processos de formação e profissionalização também para a docência virtual, de modo que eles possam garantir a qualidade da educação, qualquer que seja a modalidade de ensino.

## **2.2 Formação de Professores: construção histórica e conceitual**

Neste tópico, será tratado o referencial que consolida a formação de professores, subjacente de uma reflexão das bases epistemológicas. O texto versa sobre a formação continuada, em serviço e em exercício, bem como os conceitos relativos ao papel do professor. Esta discussão visa buscar, no referencial teórico proposto para a modalidade presencial, concepções que possam delinear caminhos para a formação dos *formadores* que atuam na EaD, e assim estabelecer relações teóricas e práticas para a docência virtual.

Ao longo das últimas décadas, a temática sobre a formação de professores tem assumido caráter de extrema relevância em diferentes contextos. Produto de estudos científicos, objeto de conferências e produções de grupos de pesquisas e estudos, bem como assunto de artigos e livros, este é um tema que não finda e está em constante evolução. É possível observar uma latente preocupação com a qualidade da formação de professores, e sua relação com a atuação e o desenvolvimento profissional.

Na complexidade do mundo atual, envolto pelas transformações tecnológicas, tornou-se imperativo investir na qualificação dos professores.

Nenhum outro profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes para o futuro da sociedade, justificando, plenamente, uma atenção cuidadosa à formação destes profissionais (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Para Medeiros (1999), o entendimento dominante é de que não se pode pensar em propostas inovadoras visando a melhoria da qualidade de ensino, se não se pensar no professor que terá o compromisso com a viabilização das mesmas.

O aperfeiçoamento da formação docente remete para a discussão que trata de uma reforma educativa consistente. Nóvoa (1995, pág.9) afirma que: “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores [...]”.

Conforme anuncia Santos (1992), a preocupação em repensar a natureza do trabalho docente e o papel do professor na sociedade possibilitou a discussão de projetos que preconizassem uma mudança nos cursos de formação de professores e especialistas em educação.

“Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2000, pág.18)”.

O autor complementa que o educador não deve agir como técnico/especialista, que atua conforme inovações prescritas, mas ser um profissional que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança, em seu próprio contexto, sendo dinâmico, flexivo e reflexivo; ou seja, que participe do processo, não somente como interlocutor, mas sujeito que saiba ouvir e interferir.

Os cursos de formação de professor caracterizam-se, muitas vezes, por tratar superficialmente os conhecimentos sobre os objetos de ensino, com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo e a produção contínua do conhecimento, e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo, para os contextos nos quais este profissional irá atuar (IMBERNÓN, 2000).

A articulação da formação com a atuação profissional não pode ocorrer, se não no relacionamento, sempre completo porque dialético, das agências formadoras, atentas a seu papel e a valorização do exercício cotidiano da atuação profissional (MARQUES, 2000).

Para Imbernón (2010), a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional, e condicionada pela organização do contexto em que esta é exercida. O mesmo autor afirma que a profissão docente é composta de conhecimento pedagógico, aquele que se constrói e reconstrói na teoria e se legitima na prática; conhecimento científico, que elege a pesquisa como base da formação e leva o professor a formular questões sobre sua própria prática, e a fixar objetivos que trate de responder tais questões; compromisso ético e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos.

Portanto, não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas, que apenas transmitem conhecimentos acadêmicos.

A formação de profissionais não se faz isoladamente, exige ações compartilhadas de produção coletiva. Isto implica em atitudes e comprometimentos dos docentes que formam o cenário de um Curso de Formação (Imbernón, 2000). Nesse sentido, não se pode perder de vista a articulação entre a formação e a profissionalização docente, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de garantir a qualidade do ensino, as condições de trabalho e contribuir para a qualificação dos professores. O conhecimento adquirido na formação inicial deve ser reelaborado e especificado, a partir das experiências na atividade profissional. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa, comprometida e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo processos de ensino e aprendizagem, que vão além da simples transmissão do que foi estudado.

Tal perspectiva compreende uma formação continuada ampla e articulada, entre todos os agentes envolvidos em processos educacionais. Para Delors (1998) a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial.

O conhecimento profissional do professor deve ser ancorado no curso de formação inicial, e construído à medida que o professor participa de ações de formação em serviço. Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que o processo de formação não se esgota na formação inicial, é um *continuum*, e deve prosseguir ao longo da carreira de forma coerente e integrada ao contexto no qual o profissional atua.

O MEC (2007) define que a proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isto significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado, no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação, visando a garantia de um processo ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada.

Para Nóvoa (1991), a tendência é a formação continuada adotar como referenciais as dimensões coletivas das práticas, e assim contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e seus valores.

Cury (2004) destaca a importância da formação continuada e aponta o cuidado com a formação inicial. Segundo ele, a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada, apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.

Nesse sentido, o autor acrescenta, afirmando que é preciso pensar a formação docente inicial e continuada como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade. A formação continuada deve ser pensada como uma ação articulada e/ou uma etapa de um processo de reflexão, de uma prática

docente qualificada e contextualizada, construída no próprio ambiente de atuação.

A formação continuada de caráter reflexivo, considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita que, no processo, atribua novos significados a sua prática, e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia (MEC, 2007).

Os apontamentos acima me levam a acreditar que o desenvolvimento profissional de professores estabelece uma relação intrínseca entre a formação inicial, a formação continuada e a formação em serviço. Evidentemente, as orientações que se manifestam na seara do processo de formação de professores, traduzem de uma forma ou de outra as tendências observáveis no conjunto da sociedade. Sem dúvida, as transformações relacionadas a essa dimensão, ocorridas no contexto histórico do nosso país, refletem a crescente preocupação para formar professores que possam atuar em diferentes contextos, em diferentes dimensões e modalidades de ensino.

Vivemos, portanto, um momento propício à institucionalização de modalidades de ensino, que possam atender as expectativas que emanam da sociedade. Destacamos aqui a EaD, que através de suas possibilidades, favorece a conquista de um espaço significativo na educação contemporânea.

Embora sejam muitos os avanços obtidos, também é certo que há muito o que fazer, quanto a consolidação de um trabalho destinado a promover a formação de professores, para que sejam capazes de se perceber como integrantes, dependentes e agentes transformadores, e assim possam contribuir ativa e positivamente nesse sentido. Assim, deve-se pensar em planejar uma formação adequada, que ofereça aos professores as habilidades necessárias para a prática pedagógica, uma reflexão sobre atitudes e procedimentos, desenvolvimento de competências profissionais que implicam, entre outras, na capacidade de mobilizar os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, de forma a responder as diferentes demandas que surgem no exercício da profissão.

### 2.2.1 A formação do professor para uma prática reflexiva

Partindo do pressuposto de que a formação profissional pode ser entendida como um processo de ensino e aprendizagem, na qual aprender tem uma conotação pessoal, que é marcada pelas experiências intrínsecas e extrínsecas de quem aprende, e que essas determinam o repertório de conhecimentos com o qual o indivíduo se aproxima das novas informações, de forma a processá-las e organizá-las e assim estabelecer relações entre elas, é possível afirmar que o professor em formação é um sujeito em construção permanente.

Todo indivíduo inicia suas aprendizagens com um repertório de conhecimentos prévios e de representações, que interferem no modo como se relaciona com as novas informações, sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses conhecimentos prévios e dessas representações (Zabala, 1998).

O conhecimento do mundo e as formas de se relacionar com seus pares, são situações que podem ser caracterizadas como formativas e assumem um papel significativo no repertório de conhecimento dos professores. Para Dewey (1971), o conhecimento é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade, e que se encerra com a resolução desta situação.

Mizukami (2010, pág. 13) refere que [...] “o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos, que se aplicam diretamente a problemas instrumentais”.

Em relação ao conhecimento, é importante estabelecer um diálogo com o passado, que permita de certa forma a sua reconstrução no presente, transformando em novos conhecimentos aquilo que precisa e pode ser transformado, para um exercício profissional em consonância com os avanços tecnológicos e científicos da sociedade contemporânea.

Para Imbernón (2000, pág. 29), diversos autores procuraram analisar, ao longo da história, o tipo de conhecimento que um professor deveria ter:

A necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção de conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e dos próprios sujeitos da educação.

Alarcão (1996, pág. 16) aponta que estudiosos da área identificam os seguintes componentes sobre o conhecimento profissional do professor:

- conhecimento profundo das matérias a lecionar;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento científico-pedagógico ou didático (também chamado conhecimento pedagógico do conteúdo);
- conhecimento do currículo;
- conhecimento dos contextos em que se ensina;
- conhecimento dos alunos, das suas características e dos seus processos de aprendizagem, conhecimento dos fins e objetivos educativos;
- conhecimento de si mesmo e da sua atuação.

Ao pensar em um processo de formação que pressupõe metodologias que privilegiem a construção e o uso de conhecimentos e seus desdobramentos, seria necessário organizar situações nas quais o professor possa cotejar com problemas reais, cuja resolução depende de seus conhecimentos, suas ideias, suas tentativas e erros, de forma a levá-lo a refletir sobre a sua ação. Para Perrenoud (1999), esses encaminhamentos certamente iriam reforçar a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação.

Imbernón (2000, pág. 16) aponta a importância de refletir sobre as mudanças que deveriam ser estimuladas no processo de formação de professores:

- **o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos:** é necessário destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto os conteúdos;

- **a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear:** deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre situações reais;
- **a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida:** por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa (ou no contexto de atuação do professor, grifo nosso). Assim, a formação deve consistir no estudo de situações reais que sejam problematizadas.
- **a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial:** aprender, para pôr em prática uma inovação, supõe um processo complexo, mas essa complexidade se adapta à realidade educativa. Um dos objetivos de toda formação válida, deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

A reflexão sobre a prática está balizada por um modelo de formação profissional, ancorada na abordagem problematizadora do contexto de atuação. Na evolução histórica da área, renomados autores, dentre os quais Dewey (1971), Schön (1983, 2000), Zeichener (1993), Perrenoud (2000) e Imbernón (2000), entre outros, vêm debatendo sobre essa questão.

Refletir, portanto, pode ser entendido como um tipo de fazer, uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento. Daí a importância dos professores reconhecerem a complexidade do pensar e agir em sua atividade prática, para que possam participar ativamente na busca contínua e reflexiva de reconstrução e inovação do saber docente.

Para Alarcão (2001), a concepção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

No debate epistemológico sobre o conceito de reflexão, Schön (2000) é o autor mais influente na contemporaneidade. Ele apresenta três dimensões relacionadas à prática docente:

- 1º) *o conhecimento-na-ação* refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação;

2º) a *reflexão-na-ação* refere-se à análise que o professor faz, posteriormente, sobre sua prática;

3º) a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação* ocorre no momento em que busca um referencial teórico para fundamentar suas práticas e reflexões.

Para Perrenoud (2002), a reflexão na ação trata, sobretudo, de tomada de decisão, e o professor deve estar preparado para agir de uma forma ou de outra. Assim, “[...] refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos” (PERRENOUD, 2002, pág.30).

Nesse sentido, podemos considerar que a ação reflexiva é também uma maneira de resolução de problemas, uma atitude que revela a identidade do professor.

Perrenoud (2000) afirma que, muitas vezes, a reflexão na ação implica uma reflexão sobre a ação, pois podem surgir questões que não podem ser resolvidas naquele momento. Para o autor, a reflexão sobre a ação prepara o profissional para refletir de forma mais ágil na ação, e para considerar um maior número de hipóteses de trabalho.

Na reflexão-sobre-a-ação, o profissional está distante dos condicionamentos da situação prática. Portanto, pode aplicar os instrumentos conceituais e estratégias de análise para compreensão e reconstrução de sua prática (Pérez-Gómez, 1992). Mizukami (2010, pág. 17), corrobora e refere que:

“Esse autor considera a reflexão-sobre-a-ação a mais importante, pois é por intermédio dela que o professor vai analisar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. É nesse momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e a escolha dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto”.

Partindo do pressuposto que um mesmo acontecimento pode ter interpretações diferentes, pois nem sempre agimos da mesma forma e nem todos pensam igualmente, tanto a reflexão *na* ação como a reflexão *sobre* a ação não são iguais, uma vez que é comum ocorrer acontecimentos novos no

nosso cotidiano. Assim sendo, o professor reflexivo não é aquele que reflete apenas quando encontra problemas ou dificuldades, mas sim aquele que incorporou a reflexão como um importante momento para sua prática pedagógica.

Dewey (1971, pág. 105), ressalta que [...] “as leis da experiência, obtidas pela **reflexão sobre a experiência**, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução”.

A reflexão pode ser compreendida como um instrumento valioso na formação continuada, em serviço ou em exercício, pois nos permite observar com maior clareza a nossa ação, analisar com mais rigor cada um dos acontecimentos ocorridos em nossas experiências, e assim propor soluções para resolvê-los. É importante destacar que a prática reflexiva não se estabelece de um momento para o outro, é algo que vai se construindo ao longo da nossa prática e de nossas vivências. A reflexão pode ser um caminho para nos descobrirmos como profissionais, e assim evoluir e melhorar a nossa prática.

“Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes” (PERRENOUD, 2002, pág.44)”.

Para Fusari & Franco (2005), a reflexão sobre a prática institui-se a partir de uma necessidade de tornar a prática cotidiana, que acontece no contexto de atuação mais reflexiva e compreendida em seu contexto, e se constitui uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional. Nesta construção da formação continuada do professor, os autores consideram alguns elementos fundamentais nesse processo. Para esse trabalho, destaco os seguintes:

**“1.Construção da identidade profissional do professor.** O professor trabalha coletivamente e colabora para o exercício e desenvolvimento da atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática, para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. A natureza do trabalho docente é o de humanizar e produzir conhecimentos. A identidade é uma construção historicamente

situada e se produz nos espaços de formação (universidade, escola, sociedade...). É por isso que a profissão de professor emerge, em dado momento histórico, como resposta às demandas da sociedade.

**2. Os saberes da docência.** A identidade profissional do professor faz-se a partir da construção de seus saberes da experiência, que são oriundos da observação da e sobre a prática, à medida que se assume uma forma de registro e sistematização das próprias experiências refletidas. Esses saberes também se formam a partir do conhecimento, que não se reduz à informação. A informação é um primeiro estágio. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, com a consciência, com a reflexão ou com a sabedoria. No contexto em que estamos, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade e dos professores, em contínuo processo de aprendizagem.

**3. Saberes pedagógicos.** Para saber ensinar, não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógico e didático (integrados). É importante e necessário, a partir da reflexão sobre a prática docente, fazer uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. É preciso aprender a articular a formação inicial de professores com a realidade das escolas e com a formação continuada. É necessário considerar a prática social dos professores como ponto de partida e como ponto de chegada de sua formação, fazendo o seguinte movimento: partir da experiência (prática), conhecer suas interpretações (teoria), para retornar ao fazer cotidiano. Assim, podemos construir teoria a partir da prática docente, mas para isso é preciso a construção do hábito de um registro sistemático das experiências, a fim de que se construa a memória da escola e do professor que, analisada e refletida, contribui para a elaboração teórica que revigora e engendra novas práticas.

**4. Enfrentando as mudanças.** Não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas também não é verdade que a prática basta por si mesma. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional. (FUSARI & FRANCO, 2005, págs. 27-28)".

Percebe-se, então, que um professor é reflexivo porque pensa e repensa sobre os seus fundamentos, os seus sucessos e os seus fracassos, e aproveita essa reflexão para alterar sua metodologia, de forma que ele seja bem sucedido na sua prática.

É importante destacar que nem sempre é possível nos tornar profissionais reflexivos, pois [...] “todos nós refletimos na e sobre a ação, mas não é por isso que nos tornamos profissionais reflexivos. Para se chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve-se tornar quase permanente” (PERRENOUD, 2002, pág.13).

A partir do que está posto, podemos considerar que um professor reflexivo é aquele que pensa e analisa constantemente a sua prática, identifica os seus êxitos e os seus fracassos, seus limites e possibilidades, e utiliza a reflexão para adequar à metodologia e lançar mão de estratégias, e assim buscar melhorar sua prática. Para Freire (1997), é refletindo sobre nossa prática de hoje que podemos transformar nossa próxima prática.

Para melhor compreensão sobre como favorecer a reflexão durante o processo de formação, recorreremos ao pensamento de Dewey (1971), que define três atitudes necessárias para uma ação reflexiva:

- Desejo de ouvir mais de uma opinião, considerar outras alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se considera como certo.
- Responsabilidade pelas consequências de uma determinada ação – o que implica refletir sobre as consequências pessoais, sociais e políticas da própria ação sobre a vida dos alunos.
- Predisposição para agir com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Para Alarcão (2008), uma formação não se pode reduzir a sua dimensão acadêmica ou teórica, mas deve integrar um componente prático e reflexivo. Só este componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer, no contato com o terreno da prática profissional, e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização, a integração

dos conhecimentos e das problemáticas e proporcionam, assim, o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real, através da observação e intervenção.

Podemos considerar que a atividade reflexiva sobre a prática docente envolve, necessariamente, a razão dos sujeitos, por meio de suas ações, bem como das relações conceituais sobre as mesmas. Assim, os professores não só têm um conjunto de habilidades práticas para uma dimensão procedimental do saber fazer, mas também é necessário considerar que os professores envolvidos no processo de reflexão sobre a prática têm diferentes conhecimentos e saberes, construídos pela experiência profissional e pessoal, que devem ser levados em conta. São indivíduos com convicções, princípios e valores diferentes, e uma individualidade própria, permeada por uma cultura que precisa ser respeitada e valorizada.

Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes, que habilita o indivíduo para o exercício da profissão. No caso do professor, o conhecimento, a reflexão sobre a prática e as competências são fatores que o habilitam para o exercício de suas funções profissionais.

Um modelo de formação de professores, que esteja comprometido com o desenvolvimento de competências profissionais, deve fazer opções em relação às metodologias utilizadas, que tornem possíveis as intenções estabelecidas.

Não se trata simplesmente de uma escolha metodológica, pois as diferenças no percurso de construção das competências profissionais devem ser consideradas em uma perspectiva individual. Embora tenha a oportunidade de compartilhar experiências semelhantes, cada pessoa reage de acordo com suas características de personalidade, sua individualidade e também dos recursos que tem disponível. Se existem competências básicas imprescindíveis a serem incorporadas, existem também, do ponto de vista de cada professor em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Considerar os professores como sujeitos autônomos e ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e experiências.

Para Perrenoud (1999) é preciso ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais.

Os modelos de formação, construídos ao longo do tempo, tornaram-se convencionais, com enfoque basicamente teórico e transmissivo, priorizando modalidades convencionais de comunicação, como aula, seminário, palestra, oficinas; têm como foco exclusivo a docência e, portanto, não possibilitam a elaboração de propostas alternativas ao fazer docente; desconsideram os pontos de partida dos professores; não se organizam a partir de uma avaliação diagnóstica, das necessidades de formação decorrentes das expectativas depositadas na escola; e não dispõem de instrumentos eficazes de avaliação das competências profissionais, hoje esperadas dos professores.

### **2.2.2. A dimensão das competências no processo de formação de professores**

O debate que está se fortalecendo, no processo de formação de professores, diz respeito a competências profissionais. Sobre esse aporte, não pretendo estabelecer uma análise crítica sobre o que já foi produzido, nem tampouco desconsiderá-los. A intenção é apresentar as relações conceituais para a área, e contribuir para uma reflexão sobre a temática.

O termo competência é bastante abrangente; é utilizado em áreas como direito, administração, gestão e estruturas organizacionais, e tem recebido vários significados em diferentes dimensões.

Um conceito amplo de competência é apresentado por Fleury & Fleury (200, pág. 185):

“O conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém”.

Perrenoud (1999) define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar problemas.

Le Boterf (1994) afirma que, conceitualmente, a adição de saberes, saber-fazer e saber-ser já não bastam para o entendimento do que seja competência. Uma nova abordagem implica *saber-mobilizar, saber integrar, saber-transferir* recursos (conhecimentos, saberes, valores e atitudes) em situações do cotidiano que demandam resoluções de problemas e tomada de decisões.

Núñez & Ramalho (2002), compreendem a competência como uma capacidade complexa, que manifesta-se na prática e representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que permite analisar, avaliar e compreender o contexto no qual o indivíduo atua.

“Na dinâmica das novas formas organizativas da política de formação profissional, o conceito de competência emerge como uma noção básica, que procura unir operativamente teoria e prática. Isto quando se assume que toda teoria tem implicações práticas, e toda habilidade prática tem uma teoria, implícita ou não, que a sustenta, fazendo-se necessário conhecê-la, para fundamentar o agir profissional. Essas exigências conduzem o entendimento do termo de competência para um sentido mais compreensivo do que meramente técnico (NUÑEZ; RAMALHO, 2002, pág. 14).”

É importante entender, portanto, a formação de professores como uma área do conhecimento e de investigação, que estuda os processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional (GARCIA, 1995).

Perrenoud (1999, pág. 07), em seus estudos, inicia uma importante discussão sobre a temática de competências, e menciona que pode se discutir esse referencial infindavelmente, como qualquer outro. E apresenta as seguintes considerações:

1. Que exista um que suscite consenso amplo ao término de um verdadeiro debate, e torne-se um verdadeiro instrumento de trabalho para os estudantes, os formadores e as pessoas do campo (executivos, professores associados).

2. Que se apóie em competências e que considere os conhecimentos, sejam eles disciplinares, profissionais ou advindos das ciências humanas, como recursos a serviço dessas competências, mais do que como fins em si mesmos.
3. Que as competências profissionais situem-se claramente para além do domínio acadêmico dos saberes a ensinar, que elas abarquem sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino.
4. Que as dimensões transversais do ofício sejam honradas para além de algumas horas de “formação comum”, de “pedagogia geral” ou de sensibilização para aspectos relacionais, que os componentes transversais constituam o objeto de aportes teóricos e de aprofundamentos em estágio, do mesmo modo que as didáticas das disciplinas.
5. Que a formação e o referencial de competências considerem toda a realidade do ofício, valendo-se de uma análise rigorosa das práticas em sua diversidade, sem esquecer isso que jamais é dito claramente, mas que pesa terrivelmente na vida cotidiana de professores e de alunos: o tédio, o medo, a sedução, a desordem, o poder etc. (Perrenoud, 1996a).
6. Que o referencial de competências exerça um avanço “otimizador” sobre o estado das práticas, sem fazer dos novos professores pobres kamikazes, condenados a sofrerem com o sarcasmo ou o ostracismo por parte dos professores veteranos; importa dar-lhes os meios de explorar as novas vias abertas pela pesquisa em educação, por equipes inovadoras ou movimentos pedagógicos.
7. Que essas competências sejam susceptíveis de serem desenvolvidas desde a formação inicial, num verdadeiro dispositivo de alternância e de articulação teórico-prática, mas que elas guiem também o desenvolvimento profissional, seja no interior dos estabelecimentos ou no âmbito da formação contínua.
8. Que o referencial seja um instrumento muito claro, para sustentar a concepção e a gestão de planos e dispositivos de formação tanto quanto de avaliação de competências efetivas, de estudantes ou professores formados.
9. Que a dimensão reflexiva seja prontamente inscrita na própria concepção das competências; que se renuncie então às prescrições fechadas ou às receitas, para propor conhecimentos argutos sobre os processos de ensino-aprendizagem, instrumentos de inteligibilidade de situações educativas complexas, e um pequeno número de princípios que orientem a ação pedagógica (construtivismo, interacionismo, atenção dirigida para o sentido dos saberes, negociação e normatização do contrato didático etc.).
10. Que a participação crítica e a interrogação ética sejam constantemente conduzidas, de forma paralela, a partir das próprias situações, desenvolvendo um discernimento profissional sempre situado na encruzilhada da inteligência das situações e do cuidado com o outro.

Se compreendermos a competência como um conjunto de conhecimentos e capacidades de diversas naturezas, de recursos integrados e mobilizados, que possibilitam ao indivíduo agir em relação aos mesmos, podemos então prever que a construção das competências passa necessariamente pelo entendimento de como saber aplicar o conhecimento disponível, para responder aos desafios postos pelo exercício da profissão.

Le Boterf (1994, pág. 16) afirma “[não basta dispor de conhecimentos, é preciso *mobilizá-los em situações. Na ação. Em contextos:* nem se concretizam ações sem recursos (conhecimentos e saberes), nem adianta dispor de recursos sem mobilização, pois serão inúteis]”.

Para Alarcão (1996), a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber acadêmico, o saber prático e o saber transversal. Um modelo de formação que adote o desenvolvimento de competências profissionais como princípio e como meta, deverá desdobrá-los em pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias compatíveis e coerentes com a atuação profissional.

O desenvolvimento de competências de professores e de uma cultura profissional própria depende de um processo de formação continuada, que estabeleça as relações necessárias entre a ação, reflexão e ação.

Podemos considerar que, em nosso país, fatores diversos, como as políticas públicas, por exemplo, as competências profissionais de professores, na maior parte dos casos, são desenvolvidas em serviço, ou seja, com os profissionais no exercício da função. O conhecimento construído e reconstruído no exercício da profissão, quando socializado é, ao mesmo tempo, produto da reflexão sobre a prática e desencadeador de outras novas reflexões sobre a prática. É conhecimento sobre a ação. (PERRENOUD, 2000).

### **2.2.3 Desafios contemporâneos da Formação em Serviço e Exercício**

Os debates que se consubstanciam no país consolidam a valorização e a produção de estudos e pesquisas sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional, e assim, articulam-se em

referenciais teóricos dos conhecimentos e saberes docentes. Os programas de formação continuada em serviço e em exercício se caracterizam como um momento fundamental, para garantir efetivamente o preparo necessário para uma atuação significativa nas atividades profissionais.

O processo de formação de professores deveria, portanto, assegurar o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática; o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação; o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação a prática pedagógica.

Quando se aborda a questão da formação em serviço e em exercício, estamos falando também de uma concepção de educação mais ampla, que compreende uma formação da qual o professor se aproprie de diversas habilidades, competências e conhecimentos, exigidos no mundo contemporâneo. Nesse processo é necessário provocar a superação de uma educação reprodutora para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Para que isto seja possível, é fundamental a propositura de um conjunto de ações e condições que possibilitem a inovação nas práticas cotidianas dos profissionais.

Fusari & Franco (2005) apontam a necessidade de concentrar mais a formação no próprio contexto de atuação do profissional, privilegiando assim a formação contínua em serviço. Os autores complementam:

“Contínua porque, ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola. Em serviço, não por haver uma sequência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação (FUSARI & FRANCO, pág. 20)”

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado, e de uma cultura organizacional no contexto de atuação (NÓVOA, 1999).

É importante que se majore a mobilidade dos professores, seja na essência da profissão ou entre esta e as outras profissões, de forma a ampliar a sua experiência. A formação contínua não deveria se desenvolver apenas no contexto do sistema educativo; outras dimensões podem ser proveitosas, contribuindo para a aproximação do saber e do saber fazer.

Para Delors (1998, pág. 162):

“Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua — dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível — pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social”

No processo da formação em serviço, avançamos nos modos de produzirmos nossa ação, resultando em mudanças nas nossas práticas. E assim, a prática também se modifica e se transforma. Isso significa que a formação contínua, desenvolvida no interior da profissão, se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos, e ser orientado pela vontade por aprender (ALMEIDA, 2005).

Não se trata, portanto, de uma formação com reprodução de conteúdos ou técnicas de ensino, mas de um exercício elaborado de atividades educativas e contextualizadas. Para isso, o profissional deve dispor, em sua carga de trabalho, do tempo indispensável para o planejamento e a preparação de suas atividades, dos estudos necessários para o seu aprofundamento e para o enfrentamento de novas situações que emanam no seu contexto de atuação, bem como para a avaliação dos resultados decorrentes dessas atividades e do alcance dos objetivos almejados.

Nessa perspectiva, pode-se conceber uma formação em serviço e em exercício, que possibilite ir além da reflexão exclusiva das práticas,

mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade, construindo um outro olhar possível, sobre o processo ensino-aprendizagem (FUSARI & FRANCO, 2005).

Nesse processo, a formação em serviço e exercício tem a função de favorecer a aprendizagem e a reflexão do professor, com vistas à atualização e ao preenchimento das lacunas de conhecimentos, conscientizando-o da sua formação, ajudando-o a identificar problemas e a planejar estratégias de resolução dos mesmos, de forma a considerar o professor como capaz de tomar para si a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional (ALARCÃO, 1996).

A Educação necessita de profissionais que sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade, e contribuir para a formação de uma sociedade mais hegemônica. Para tanto, precisam ser dotados de capacidade reflexiva; que tenham uma competência que se revele na habilidade de desenvolver uma educação participativa, que prepare os estudantes para a convivência em uma sociedade democrática e, sobretudo, que se manifeste pelo efetivo domínio dos conteúdos e metodologias do ensino, garantido por um sólido processo de formação.

Neste tópico foram abordados os conceitos relativos ao processo de formação dos professores. A importância da construção epistemológica no que tange a formação continuada e permanente e a vertente da formação em serviço e em exercício, foram essenciais para a exposição das competências que identificam os profissionais e suas práticas educativas.

Assim, discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas à sua área de atuação (ALMEIDA, 2005).

Neste estudo, entendo a formação de professor em uma mesma relação da formação de formadores da EaD, o que significa que os pressupostos teóricos de formação de professor seguem os mesmos princípios para os formadores que atuam na EaD.

## 2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Para que possa estabelecer uma relação entre os referenciais epistemológicos abordados anteriormente, sobre a formação de professor (presencial) e formação de formadores (a distância), pretendo, neste momento, apresentar um constructo teórico, delineado por pesquisadores do campo da EaD, no que tange a formação dos formadores para a docência virtual.

A trajetória da EaD não se caracterizou como algo simples, pois o caminho foi permeado por críticas e alicerçado por paradigmas que, ainda hoje, resistem às transformações ocorridas processualmente. Para Schlünzen (2009), a pluralidade de opções quanto ao oferecimento dessa modalidade de ensino, a diversidade de informações e a inovação contínua de recursos, no que tange a dimensão tecnológica, criaram um espaço privilegiado na produção de estudos e pesquisas que visam, dentre várias possibilidades, a de consolidar a EaD como uma modalidade de ensino não apenas possível ou viável, mas imprescindível, e que tem forte compromisso com uma educação de qualidade.

Apesar dos avanços e conquistas alcançados nas últimas décadas, podemos presenciar um cenário relativamente novo nas diretrizes voltadas para a EaD. É importante que exista sintonia entre a legislação pertinente e as propostas de cursos nessa modalidade, assim como é igualmente estratégico ancorar uma cultura de qualidade que permita, através da continuidade de experiências, mover as orientações para essa área no caminho de ações inovadoras e eficazes.

Concebe-se, então, a formação do formador para atuar na EaD como um processo de preparação para a docência em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, e parte do princípio de uma formação continuada, em serviço e em exercício, que envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais, em momentos diversificados.

São várias as implicações que incidem sobre a função do formador na EaD. Nesse sentido, é fundamental que estudos e pesquisas se debrucem em um debate mais aprofundado, estabelecendo critérios de referência que venham nortear a atuação desses profissionais no AVA. Mill

(2010) assegura que o trabalho docente na EaD reserva certas particularidades que merecem atenção, uma reflexão de alguns pontos, como por exemplo, o campo de atuação docente no AVA. O autor complementa:

“Os educadores que realizam as atividades docentes atualmente em cursos virtuais de diversas áreas do conhecimento, buscaram desenvolver seus saberes docentes no cotidiano de trabalho. Estão aprendendo a ser professor, sendo professor. Isto é aprender fazendo”. (MILL, 2010, pág. 307).

Para Almeida *et al* (2012, pág. 180), “[não existe um único modelo de tutoria ou de atribuição de atividades entre os diversos atores que compõem uma equipe; essas, muitas vezes, são construídas na prática cotidiana]”.

Em estudo realizado recentemente, a autora acima mencionada conclui que, de um lado, há uma defesa da criação de uma nova profissão, a tutoria, e de outro, existe uma posição que considera tratar-se da atuação docente e como tal deve ser reconhecida e valorizada.

Cabe ao professor tutor a complexa tarefa de estimular o processo de aprender e, particularmente, de levar os cursistas ou alunos a elaborarem visões sintetizadoras que captem o todo. Isto passa a ser garantido pela comunicação assíncrona, potencializada pelo computador e rede (ALMEIDA, 2001).

Podemos conjecturar, então, que os critérios para analisar o que vem sendo proposto para a EaD não devem estar voltados para a mediação tecnológica, mas para uma concepção didático-pedagógica subjacente ao suporte tecnológico.

Para Moore e Kearsley (2007), embora os formadores ou professores que atuam a distância tenham empatia e capacidade para perceber as intencionalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações possibilitadas pelo aparato tecnológico, precisam orientá-los para que se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, como comumente fazem os alunos no ensino presencial.

O docente precisa combinar, em suas práticas educativas, o papel de mediador, informador e contextualizador, tanto na ação docente presencial

quanto na EaD, e nesse processo de inovação, alcançar alguma autonomia e competência (BEHRENS, 2010).

Pensar em competência para atuar na EaD é um dos maiores desafios para essa modalidade. Daí a justificativa de se propor processos formativos para os *formadores* da EaD, que possibilitem o desenvolvimento profissional no AVA.

Os vários recursos tecnológicos, necessários para o ensino online, podem ser adquiridos pela instituição proponente dos cursos a distância. As barreiras estão na utilização eficaz dessa tecnologia, no processo ensino e aprendizagem no AVA, sobretudo porque será necessário superar comportamentos e procedimentos tradicionais do ensino presencial (SOUSA, 1996).

Uma formação apropriada das TICs, de modo a possibilitar uma visão integral do curso e colocar ênfase na cultura da interação e comunicação, é um elemento chave no êxito da preparação dos docentes para a EaD (OILO, 1998).

Para Perrenoud (2000), formar para as tecnologias implica em procedimentos e estratégias de comunicação, e isso requer a apropriação de competências e habilidades essenciais para a mediação pedagógica na EAD. Masetto (2012, pág. 168) aponta as seguintes competências para um docente no AVA:

- a) compreender que a aprendizagem é o centro de sua ação educativa; trata-se de uma ação contínua, entre professor e aluno, sabendo esperar, compartilhar, construir juntos;
- b) construir uma relação aluno-professor baseada na empatia, seja nos momentos de incertezas, dúvidas ou erros, seja nos momentos de avanço e de sucesso;
- c) construir uma relação de corresponsabilidade e parcerias são atitudes básicas, incluindo o planejamento de atividades, sua realização e avaliação;
- d) criar um clima de mútuo respeito para com todos os participantes, dar ênfase nas estratégias cooperativas de aprendizagem num ambiente de relação dialógica;
- e) ter domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando ter competência atualizada, articular a

prática educativa com estudo, reflexão, e intercâmbio de experiências;

- f) estar aberto a um diálogo contínuo a qualquer momento e lugar;
- g) promover uma comunicação que considere a subjetividade e individualidade, levando em conta as condições pessoais, sentimentos e compromissos dos envolvidos;
- h) promover uma mediação pela comunicação e expressão nas novas tecnologias, pois o meio disponível para a comunicação é a linguagem; o professor deverá cuidar para que ela esteja sempre em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz.

As competências definidas pelo autor também estão referenciados pelo Ministério da Educação Nacional Frances, pois, de acordo com Lancelli & Sanchez (2011), os franceses denominam as competências de utilização das tecnologias como TICE: Tecnologias de Comunicação e Informação aplicadas a Educação. As autoras apresentam as competências vinculadas ao exercício docente, propostas pelo Ministério, e aqui destacamos algumas que estão constituídas pelos seguintes domínios:

- Experiência no ambiente digital de trabalho profissional: este domínio se relaciona com os recursos informáticos e sua forma de aplicação;
- Desenvolvimento de competências para a formação para a vida: se refere à utilização de recursos online para a formação contínua e a investigação, utilizando as Tecnologias de Comunicação e Informação aplicadas a Educação (TICE).
- Responsabilidade profissional no sistema educacional: ou seja, respeitar as regras de validade, segurança, propriedade intelectual, direito de imagem, entre outros. LANCELLI & SANCHEZ (2011, pág. 170).

Em relação às habilidades necessárias para a integração das TICE na prática docente, as autoras destacam os seguintes domínios:

- Trabalho em rede com o uso de ferramentas de trabalho colaborativo, este domínio refere-se a compartilhar informações, trabalhar em projetos coletivos e projetos transversais e interdisciplinares;

- Concepção e preparação do conteúdo do ensino e situações de aprendizagem, integrando as TICE adaptadas a diferentes públicos;
- Aplicação pedagógica das TICE no processo de ensino e aprendizagem;
- Avaliação do ensino de aplicação das TICE no processo de ensino e na aprendizagem.

Destacam ainda, as iniciativas francesas para o desenvolvimento da área e suas contribuições para um melhor entendimento do significado das competências e habilidades para o uso das tecnologias no processo educativo.

Para a UNESCO (2009), os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. Portanto é imperioso estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente.

Com o intuito de suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias, a UNESCO implementou o Projeto Padrões de Competência em TIC para Professores ICT-CST. Pensando em atender as exigências da sociedade nessa questão, as propostas desse projeto estabeleceram diretrizes específicas para o planejamento de programas educacionais e treinamento de professores para o desempenho de seu papel na formação de alunos com habilidades em tecnologia.

Podemos considerar que as experiências relativas a EaD encontram-se em constante transformação e ressignificação no cenário mundial, e nesse contexto, o papel do docente, do formador, do tutor, identifica-se com o que está posto pelo referencial teórico, ao professor do ensino presencial.

Para Goulão (2011), ser docente num ambiente a distância não é só uma questão de adquirir um determinado conhecimento ou número de conteúdos; é, sobretudo, uma alteração de concepções e de postura perante o processo de ensino aprendizagem. O docente deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando a interação e comunicação.

“Espera-se de um docente, neste sistema de ensino, que seja *criativo*, que respeite as diversidades dos estudantes, proporcionando caminhos e formatos diversificados, por forma a motivar, incentivar e dinamizar para as aprendizagens, utilizando diferentes canais de comunicação. Espera-se que seja *moderador* nas relações interpessoais e intrapessoais e faça o seu papel de auto e hetero-avaliador, de conteúdos e desempenhos. Espera-se também que sirva de *suporte* e *estímulo* aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afectos e atitudes (GOULÃO, 2011, pág.81).”

Nesse cenário social e tecnológico, a emergente dinâmica cognitiva e comunicacional exige uma sala de aula presencial e *online*, capaz de acolher essa tendência sócio-técnica e com ela potenciar as teorias e práticas de mediação docente e de aprendizagem historicamente reconhecidas como democráticas, colaborativas, interacionistas, multiculturais (SILVA, 2011).

Tomar decisões a partir de um trabalho coletivo, participar da gestão cooperativa do trabalho virtual, decidir sobre sua própria atuação no ambiente, são atitudes essenciais e que exigem dos formadores da EaD, repensar conteúdos, forma e organização na sua atuação. Daí a importância de um processo de formação que possibilite os docentes a assumir sua prática, intervir e transformar.

Goulão (2011) refere que as novas funções e responsabilidades dos docentes da EaD se dividem em quatro áreas, conforme o quadro 2 abaixo:

### Quadro 3 – Novas funções e responsabilidades do professor na era da sociedade digital

Atributos de um professor online	
Área Pedagógica	Animador, dinamizador, moderador, facilitador, comunicador, líder e motivador
Área Social	Criador de ambientes positivos e amigáveis que fortaleçam as interações e os trabalhos colaborativos.
Área Técnica	Conhecedor e manipulador das TIC
Área Organizativa	Planificador e Decisor da agenda, dos objectivos, das avaliações das matérias por que é responsável.

Fonte: Quadro apresentada por Goulão (2011, pág. 82)

Todas essas características, apontadas no quadro 2 acima, devem ser pensadas em uma proposta de formação dos formadores ou docentes que atuam no AVA, para que eles possam atingir o êxito profissional através de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa na EaD.

Assim, para que o docente possa assumir um papel com as funções e responsabilidades acima citadas, ele deve possuir um conjunto de conhecimentos ou saberes que o ajudem na tomada de decisão quanto à adoção das estratégias de ensino mais adequadas ao curso, ao público e à situação (GOULÃO, 2011)

A autora afere ainda, que o docente no ambiente virtual deve ter conhecimentos não só em tecnologia, como também deverá estar informado do seu novo papel e desenvolver uma atitude positiva, face a este novo cenário, onde são necessários os professores proativos, estar a frente do processo no qual se espera que antecipem necessidades e dificuldades, acompanhe as aprendizagens dos cursistas ou alunos e os ajudem a manter o ritmo previamente estipulado.

Ao pensarmos nos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TICs, um dos conceitos que emergem é a interação. No AVA, é possível, através das ferramentas digitais, promover a interação virtual e social dos participantes desse contexto.

Um dos objetivos da modalidade a distância é promover ações que possibilitem a aprendizagem. Assim, é fundamental explorar o ambiente, de modo a despertar o interesse dos cursistas para os conteúdos propostos, permitindo que ele interaja por meio das ferramentas, dos recursos ou materiais que estão interligados na Web por meio de links. Todos esses elementos podem contribuir para a aprendizagem, ou ainda gerar debates que permitam aos envolvidos opinar, avaliar, expressar atitudes concernentes aos temas abordados. Também é possível aos cursistas buscarem soluções e respostas aos problemas ou as tarefas propostas, através de pesquisas em ferramentas digitais ou pela colaboração com os outros.

Em todo esse processo, a linguagem se torna um recurso essencial para o desenvolvimento da interação, pois ela é o meio pelo qual as relações se estabelecem no ambiente virtual. Para Lévy (1999) esse ambiente virtual, o ciberespaço, encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original, caracterizada por uma comunicação interativa e coletiva.

### **2.3.1 A interação e a comunicação no AVA**

As possibilidades oferecidas pelas atuais tecnologias vêm modificando as formas de interação na educação a distância, colocando à disposição dos cursistas e de formadores da EaD, ambientes virtuais de aprendizagem que visam a interatividade.

Belloni (2003, pág. 58) busca esclarecer a diferença entre:

“O conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos e a interatividade-potencialidade técnica oferecida por determinado meio” ou “a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele”.

Nesta questão, Lévy (1998) aborda a interatividade como um problema, justificando isso porque o termo é usado, muitas vezes, de maneira aleatória, sem saber de que se trata. Isso só comprovaria o que já está posto, que as pessoas muitas vezes usam a mesma palavra para significar aspectos diferentes que não são devidamente explicitados. Para o autor, o problema não está no uso do mesmo termo, mas em não explicitar o que se entende por ele.

O que caracteriza a interatividade é a possibilidade crescente, com a evolução dos dispositivos técnicos, de transformar os envolvidos na comunicação, simultaneamente, em emissores e receptores da mensagem. Para o autor, a interatividade no ambiente virtual ou no ciberespaço permite que todos os envolvidos aprendem uns com os outros de forma colaborativa, e uma vez entendido esse princípio de base, todos os meios servem, quais sejam, os meios audiovisuais interativos, os mundos virtuais, os grupos de discussão. Daí a importância de entender que o aprendizado deve pautar-se em uma transação de conhecimentos e relações humanas (LÉVY, 1999).

Nessa perspectiva, podemos compreender que interagir significa passar de uma comunicação, baseada na lógica da transmissão/distribuição do conhecimento que se faz de um (professor) para todos, para outra, conduzida na perspectiva de trocas (todos, alunos e professores, em coautoria), gerando novas informações e conhecimentos (VILARINHO & SANDE, 2003).

Para Oliveira (2010), no AVA o conhecimento se produz na interatividade, ou seja, na relação com o ambiente e com os envolvidos em uma perspectiva colaborativa. Entende-se que qualquer experiência implica em interatividade entre corpos e meios associados (tecnológicos e geográficos), ou seja, as experiências se constituem por relações intensivas entre corpos e meios em processos de interatividade. Todavia, constata-se que os processos de interatividade nunca ocorrem de modo totalitário, nunca dar-se-á uma experiência totalmente interativa, uma vez que há diferentes *graus de interatividade* envolvendo um sistema entre objeto-sujeito-meio.

Sobre esta questão, Primo (2005) aponta que a interatividade ocorre de modo relacional e sistêmico, diferenciando-se qualitativamente. A interação é entendida como a “ação entre” os participantes. Dentro de uma abordagem sistêmico-relacional, ele aponta dois tipos de interação mediada por computador: interação mútua e interação reativa.

Para o autor,

Na **interação mútua**, os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo que acontecem os eventos interativos (nunca isentos dos impactos contextuais (PRIMO, 2005, pág. 13)

O autor complementa que, enquanto a interação mútua se desenvolve em virtude da negociação relacional durante o processo, a **interação reativa** depende da previsibilidade e da automatização nas trocas.

Uma interação reativa pode repetir-se infinitamente numa mesma troca: sempre os mesmos *outputs* para os mesmos *inputs*. Diferentemente das interações mútuas (cuja característica sistêmica de equifinalidade se apresenta), as reativas precisam estabelecer-se segundo determinam as condições iniciais (relações potenciais de estímulo-resposta impostas por pelo menos um dos envolvidos na interação) – se forem ultrapassadas, o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Por percorrerem trilhas previsíveis, uma mesma troca reativa pode ser repetida à exaustão, mesmo que os contextos tenham variado (PRIMO, 2005, pág.14).

O autor conclui que é preciso lembrar que, em muitos relacionamentos, a comunicação não se dá através de um único canal. Pode-se então pensar em algo como uma multi-interação, no sentido de que várias podem ser as interações, em diferentes espaços.

Um dos grandes desafios para a educação a distância consiste em romper com os preceitos que a identificam como uma modalidade de apoio do ensino presencial, delimitada pelas relações, na qual a interação se dá especificamente entre professor, aluno e conteúdo. Na EaD, é preciso incorporar à essa estrutura as tecnologias, a comunicação virtual e os recursos do AVA, a um processo de ensino e aprendizagem pautado na mediação pedagógica através dos computadores.

Em relação às possibilidades de comunicação, os ambientes de Educação a Distância apresentam uma diversidade de ferramentas que possibilitam a comunicação síncrona e assíncrona.

A comunicação assíncrona, característica do ensino à distância, exige aos intervenientes que sejam capazes de se comunicar de uma forma construtiva e precisa e com um comportamento muito mais sensibilizado, atento e cuidadoso. Isto de forma a ultrapassar a ausência da componente humana própria do ensino à distância, maximizando a componente “humana” da comunicação mediada por computador (REIS, 2010).

Para a autora, a comunicação síncrona é dependente de um horário fixo, realizada em tempo real, exigindo participação simultânea dos participantes, em horários e/ou espaços pré-determinados.

Reis (2010) afere ainda que as diferentes modalidades de comunicação disponíveis no ambiente virtual, sejam síncronas e assíncronas,

exigem que o formador seja capaz de se comunicar de uma forma precisa e construtiva, bem como ter um comportamento característico: ser atento e cuidadoso. O docente deve ter um papel preponderante, através do contato permanente com o cursista e fazer com que a sua motivação, envolvimento, compromisso, confiança e participação se mantenham elevadas.

Todos esses encaminhamentos exigem um processo de inovação e transformação na comunicação.

Para Castell (2005), a comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informações e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto. Por outras palavras, enquanto a comunicação interpessoal é uma relação privada, formada pelos atores da interação, os sistemas de comunicação midiáticos criam os relacionamentos entre instituições e organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não enquanto indivíduos, mas como receptores coletivos de informação, mesmo quando a informação final é processada por cada indivíduo de acordo com as suas próprias características pessoais.

As pessoas integraram as tecnologias nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades (CASTELL, 2005, pág. 17).

Uma consideração relacionada ao exposto acima é referente à relação dialógica no Ava que nos permite, de certa forma, reconstruir conceitos, inovando e transformando aquilo que precisa e pode ser transformado, em benefício de uma educação de qualidade, condizente com os avanços ora disponíveis no contexto social.

### **2.3.2 A Abordagem Metodológica: Estar Junto Virtual**

A fundamentação de um processo formativo deve estar baseada em uma reflexão sobre os referenciais epistemológicos de certos domínios de conhecimentos, bem como sobre as transformações das práticas que circunscrevem a área e os contextos nos quais a formação ocorre. Para a EaD,

as exigências educativas e as expectativas em relação a atuação dos formadores no AVA deveriam ser garantidas em processo de formação que possibilitem o desenvolvimento de competências para a atuação profissional, a compreensão dos aspectos que norteiam as ações no AVA, como intervenções e mediações que possibilitam a construção de conhecimentos, e uma interação dialógica que alicerçam o trabalho colaborativo.

A reflexão sobre a prática pode ser compreendida como um modo de ampliar o universo de conhecimentos. Em um processo de formação, devem ser considerados aspectos que favoreçam a construção e apropriação de conhecimentos por meio das experiências vivenciadas; estas são condições essenciais para enriquecer o repertório de competências e habilidades fundamentais ao exercício da prática educativa.

As atividades de formação práticas envolvem diferentes elementos que contribuem para uma atuação mais significativa. Na EaD, é fundamental a adoção de abordagens que identifiquem a proposta de um curso.

No processo de formação dos *formadores*, analisado neste estudo, a abordagem adotada foi a *Estar Junto Virtual*. Para Prado e Valente (2002), de acordo com esta abordagem, a EaD é vista e tratada como um meio importante para permitir a formação reflexiva, baseada no ciclo da prática pedagógica. Este ciclo, que tem origem na interação do aprendiz-computador, se amplia, tornando recorrente em diversas situações de aprendizagem.

No caso da interação aprendiz-computador, a aprendizagem decorrente tem sido explicada em termos de ações, que tanto o aprendiz quanto o computador executam, as quais auxiliam a compreensão de como o aprendiz adquire novos conhecimentos: como o aprendiz, durante o processo de resolução de uma tarefa, passa de um nível inicial de conhecimento para outros mais elaborados. O ciclo da aprendizagem na interação aprendiz-computador pode ser observado, principalmente, na situação em que o aprendiz programa o computador para resolver um determinado problema ou projeto (PRADO e VALENTE, 2002, pág.29).

Os autores complementam que [os diversos olhares, a interação com diferentes interlocutores, por meio do *Estar Junto Virtual*, suscitam outros questionamentos, provocando reflexões mais profundas] (Prado e Valente, 2002, pág. 28).

Neste processo, a compreensão sobre a interação no AVA, na prática pedagógica, se integra a outras que acontecem em outros contextos, formando assim uma complexa rede de aprendizagem, que demanda o estabelecimento de novas relações e compreensões. Assim, uma formação que tem entre seus objetivos promover uma importante interação entre os participantes, deve propiciar a vivência da *contextualização* e da *descontextualização* da prática pedagógica, para que diferentes níveis de reflexão possam ocorrer (PRADO E VALENTE, 2002).

Para Almeida (2001), participar de um ambiente virtual significa atuar nesse ambiente, expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. Cada pessoa se dedica às informações que lhe são mais pertinentes, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação, ao mesmo tempo que transforma-se e volta a agir no grupo transformado e transformando o grupo.

Nessa abordagem de EaD, ensinar é organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, identificar as representações do pensamento do aluno, atuar como mediador e orientador, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações, realizar experimentações, provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa (VALENTE, 2005, pág.39).

Prado e Valente (2002) afirmam que, na abordagem do *Estar Junto Virtual*, a formação pode ser trabalhada articulando teoria e prática, o processo individual e coletivo, de modo a permitir a descrição da ação e os diversos níveis de reflexão, por meio do desenvolvimento do ciclo de aprendizagem.

A diversidade presente nos processos formativos, para a EaD, reflete-se nos processos de mediação no AVA. A questão central, colocada no processo de formação dos *formadores* em análise, é uma atuação embasada nas relações que se estabelecem por intermédio das diversas lógicas de organização das práticas pedagógicas no AVA.

A ação pedagógica se manifesta a partir das dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, que resulta em um saber fazer. Na EaD, esta ação fornece um *feedback* (PRADO E VALENTE, 2002).

Nesta questão, os formadores devem estar atentos aos cuidados básicos e aos papéis assumidos e transmitidos pelo tom da mensagem, ou pela linguagem escolhida ao elaborar a resposta ao aluno/cursista. Isso requer que eles tenham conhecimento sobre o assunto, no qual irão atuar e que o *feedback* considere a temática trabalhada, de forma a orientar os cursistas sobre o conteúdo que esteja sendo estudado. Para Abreu-e-Lima & Alves (2011), nesse ponto vale ressaltar que, de acordo com a área do conhecimento e com o tópico abordado, as considerações deverão ser diferentes e conduzidas pelos preceitos pedagógicos apreendidos por esses profissionais, em seu processo de formação para atuar na EaD.

Considero, pelas indicações teóricas e pelas experiências vivenciadas, que o modelo de formação proposto para os formadores do curso de T.A. contempla os princípios da abordagem *Estar Junto Virtual*. E mais ainda, busca também um perfil no qual os formadores não podem ser sujeitos aleatórios, anônimos e alternados (Peters, 2003), pois eles são protagonistas do processo de mediação pedagógica na docência virtual. No entanto, esta verificação somente poderá ser confirmada a partir das análises dos dados desta pesquisa.

Todos esses apontamentos exigem um forte compromisso de todos os envolvidos em um curso a distância, pois a EaD se consolida com modelos construídos a partir de pressupostos que indicam qualidade, nos quais cada segmento tem sua importância e sua contribuição.

Este estudo, durante o transcorrer do trabalho, tem procurado abordar questões pertinentes sobre a formação de *formadores* para a docência virtual. A temática é complexa, portanto desafiadora; assim, procurei abordar prováveis argumentos que possam corroborar com as ideias aqui defendidas, mas o que precisa ficar claro é que, no meu entendimento, cabe ao processo de formação de *formadores* uma orientação que possa se constituir ao longo do tempo como uma cultura predominante de formação para atuação na EaD.

O referencial apresentado neste capítulo teve a pretensão de subsidiar um debate sobre a Educação a Distância em nosso país. Mesmo que tenham sido apontadas concepções e reflexões que favoreçam a discussão sobre esta temática, o avanço dessa modalidade de educação depende do processo de construção e reconstrução dos pressupostos, que contextualizam historicamente a prática pedagógica no AVA.

A atuação profissional representa o conjunto de conhecimentos que identificam uma prática efetiva. Desta forma, o preparo do formador para a docência virtual requer a construção de competências para atuar no AVA. Assim, um processo de formação dos *formadores* somente poderá contribuir de maneira significativa se favorecer a construção dessas competências.

A seguir, farei a exposição dos encaminhamentos metodológicos. O capítulo está estruturado com as questões que nortearam os procedimentos adotados para a caracterização da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos para coleta de dados e das indicações para análise dos dados.

### **CAPÍTULO 3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO: PERCURSO DA PESQUISA**

Pretendo, neste capítulo, situar o percurso desta pesquisa, na medida em que procurarei apresentar os procedimentos adotados para a investigação. Para atingir os objetivos definidos no projeto, foram utilizadas formas variadas de planejamento das ações, e o embasamento teórico dos métodos de exposição e identificação foi viabilizado pelas técnicas de estudos da pesquisa qualitativa.

Para Pérez-Gómez (1992), o enfoque qualitativo possibilita ao pesquisador fazer indagações e interpretações, bem como compreender o significado das representações que os indivíduos atribuem às suas próprias ações.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos, que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Os mesmos autores destacam que a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características:

- 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- 5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Os encaminhamentos apontados pelos autores citados são fundamentais para a condução do trabalho investigativo, na medida em que subsidiaram, em diferentes momentos, o percurso da construção metodológica desta investigação.

O formato da pesquisa procura revelar um padrão, capaz de permitir a revisão de ideias e concepções significativas do objeto de estudo. No caso, o processo de formação contínua, em serviço e em exercício dos *formadores* do curso de **Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.)**, bem como outros aspectos que envolvem a docência virtual.

O caminho da construção dessa investigação foi ancorado na abordagem experiencial, a partir da minha atuação como coordenadora do referido curso. Ao propor uma formação vinculada ao exercício da função, para a equipe de *formadores* identificada neste estudo, como formação continuada em serviço e em exercício, um dos objetivos foi compreender como o processo formativo pode ser caracterizado por novos significados e conhecimentos, que emergem das experiências desenvolvidas no contexto do curso.

É com base nas proposições e nos desafios de investigar a formação proposta no curso em questão, que a abordagem exploratória instaurou-se como um movimento de investigação.

Os estudos exploratórios têm, fundamentalmente, o objetivo de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Baseiam-se na pressuposição de que, pelo uso de procedimentos relativamente sistemáticos para a obtenção de observações empíricas e/ou para análise de dados, pode-se compreender melhor o campo de um fenômeno a respeito do qual se conhece pouco, devido a seu caráter desviante ou à sua novidade (GOULART, 1998)

Para Gil (1996), as pesquisas de natureza exploratória são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, sendo realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil a formulação de hipóteses precisas a seu respeito.

A pesquisa de natureza exploratória proporciona maior familiaridade com o problema do estudo. Para melhor entendê-lo: envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a

compreensão do tema, através de levantamentos de opinião, atitudes e crenças de determinada população (GIL, 1996).

Nesse sentido, procuro sistematizar os aspectos metodológicos concernentes ao processo de formação dos *formadores* do curso de T.A., e em seguida apresentar os critérios e procedimentos adotados para a análise dos dados. Assim, as técnicas que identificam esta pesquisa foram definidas da seguinte maneira:

1) apresentação sobre as normatizações do marco legal que regulamentam a EaD no Brasil, com destaque para os Referencias de Qualidade para EaD do CNE/MEC, e a analogia com os referencias teóricos para a área;

2) análise do processo de formação continuada da equipe de formadores na trajetória do curso de T. A. Para levantamento dos dados, foram considerados dois momentos distintos e articulados:

- a) Formação Continuada: Curso de formação para capacitação da equipe que ocorreu entre as edições do curso;
- b) Formação em Serviço e em Exercício: aplicada entre a 3ª e 6ª edições.

3) Grupo Focal *online* com os participantes do estudo: consistiu na organização de um Ambiente específico na plataforma Teleduc, para a realização de três encontros virtuais, devidamente planejados para atender aos objetivos propostos para esta análise.

A pesquisa foi realizada enfocando duas perspectivas e dimensões de dados: a primeira, voltada para a análise do processo de formação continuada da equipe, através dos cursos de atualização oferecidos entre as edições do curso de T.A e da formação em serviço e em exercício, aplicada entre a 3ª e 6ª edições, de modo a investigar quais indicadores foram

observados pela equipe de *formadores*, e que se destacaram como sendo relevantes para um processo de formação significativo.

A segunda dimensão de dados foi centrada nas concepções dos formadores, sobre diferentes aspectos que envolvem a formação, a atuação e a mediação pedagógica no AVA.

Todo este conjunto de ações foi significativo para o desenvolvimento do estudo, e permitiu a integração entre as pessoas envolvidas, estabelecendo assim um importante diálogo para a troca de experiências e vivências, fundamentais para as análises.

Com a democratização do acesso ao conhecimento e da evolução de processos formativos, a EaD tornou-se uma modalidade de educação que está se consolidando fortemente, do ponto de vista de gestão, organização, metodologia, recursos, práticas e conteúdos. Daí a necessidade de se desenvolver estudos mais aprofundados, que possam contribuir na policitização de sistemas de ensino inovadores, bem como influenciar novas tendências para a área.

### **3.1 Contexto de investigação**

A pesquisa foi desenvolvida no AVA da plataforma Teleduc, do curso de **Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.)**, nos ambientes de formação de formadores e no ambiente da equipe da 3ª a 6ª edições.

### **3.2 Participantes**

Os participantes deste estudo são componentes da equipe do curso de T.A. Para as análises da primeira etapa da pesquisa, a amostra foi constituída aleatoriamente, onde os participantes foram denominados apenas como Tutores, Professores Pesquisadores e Professor Conteudista. Para a coleta de dados da segunda etapa da pesquisa, o Grupo Focal, foram convidados 12 membros da equipe, no entanto, apenas 08 participaram dos encontros. A seleção para a participação foi a partir dos seguintes critérios:

representar as diferentes funções do curso de T.A (tutor, professor pesquisador, professor conteudista e coordenador de tutoria); ter pelo menos um componente que tenha participado de todas as edições; e ter assumido diferentes funções entre as edições do curso.

Os participantes receberam os convites por *e-mail*, no qual continham as informações sobre a pesquisa, como seriam as participações deles nos encontros e os procedimentos adotados para o Grupo Focal. Dos 12 convidados que responderam aceitando o convite, 4 não compareceram nos encontros, sendo que apenas 1 justificou sobre a impossibilidade de participar.

No Quadro 4, os participantes do Grupo Focal estão identificados de acordo com suas funções no curso:

**Quadro 4: Participantes da Pesquisa**

Participante 1 (P1)	Tutora
Participante 2 (P2)	Tutora
Participante 3 (P3)	Coordenadora de Tutores
Participante 4 (P4)	Professora Pesquisadora
Participante 5 (P5)	Professora Pesquisadora
Participante 6 (P6)	Professora Conteudista
Participante 7 (P7)	Tutora
Participante 8 (P8)	Professora Pesquisadora

### 3. 3 Instrumentos para coleta de dados

Para o levantamento dos dados da primeira etapa da pesquisa, foi utilizado um Questionário de avaliação dos módulos do Curso, entre a 3ª e 6ª edições. O questionário (anexo I pág. 241) foi disponibilizado aos membros da equipe, para que pudessem avaliar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Por ser um instrumento utilizado no curso de T.A, no qual continha muitas informações referentes ao curso, com finalidades específicas, foi necessário selecionar apenas os dados que pudessem contribuir com os objetivos propostos para a este estudo, conforme apresentado no Quadro 5 a seguir:

### Quadro 5: Dados da Análise do Questionário

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações realizadas pelo professor conteudista do módulo e as agendas do ambiente da equipe: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A segurança dos tutores ao avaliar as atividades dos professores cursistas: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos tutores e dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades com o conteúdo dos módulos: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades em orientar os tutores: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos professores pesquisadores sobre a realização das tarefas pelos tutores;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos tutores sobre a realização das tarefas pelos professores pesquisadores;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos tutores e dos professores pesquisadores sobre a orientação realizada pelo coordenador de tutores.</li> </ul>

De acordo com as informações do quadro 5, para os itens de avaliação foi proposta uma escala de 1 a 5, a qual se referia ao grau de satisfação, importância do serviço e qualidade de cada aspecto citado; alguns itens vieram acompanhados de justificativa para a escala dada. Essa escala seguiu os seguintes critérios:

- **1** Insatisfatório/Sem importância.
- **2** Pouco satisfatório/ Pouco importante.
- **3** Regularmente satisfatório/Regularmente importante.
- **4** Satisfatório/Importante.
- **5** Muito satisfatório/Muito importante.

Os procedimentos para o levantamento e análise dos dados dessa etapa da pesquisa, estão relacionados à metodologia adotada para o processo de formação continuada, em serviço e em exercício, analisada neste estudo.

Primeiramente, será apresentada uma descrição da sistematização do processo de formação contínua, em serviço e em exercício da equipe do curso **Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.)**, quanto à concepção, organização e execução. Em seguida, são apresentados os resultados para os pressupostos

que possam contribuir para a formação dos formadores para a docência virtual, levando em conta a análise realizada, os depoimentos dos formadores em relação às questões concernentes aos aspectos que caracterizam um processo formativo e os referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

Na segunda etapa, a técnica utilizada foi o Grupo Focal. Os encaminhamentos para recolher os dados aconteceram durante três encontros na Sala Virtual. Os Roteiros (apêndice I), que nortearam os debates com os participantes, foram previamente elaborados em consonância com os objetivos do estudo, bem como relacionados com os indicadores apontados na análise da primeira etapa da pesquisa. Os encontros foram conduzidos por uma mediadora e uma observadora, no caso a pesquisadora que ora se apresenta. Todas as ações tomadas para essa etapa de coleta de dados serão descritas a seguir.

### **3.3.1 Estratégias Metodológicas: Grupo Focal**

Ao apresentar a trajetória desta etapa da pesquisa, trago alguns elementos para embasar teoricamente a escolha da técnica utilizada, o Grupo Focal. É necessário esclarecer que, embora tenha aplicado a técnica no ambiente *online* e não com encontros presenciais, o referencial teórico foi fundamentado em autores como Morgan (1997), Moneslocu e Schifter (2000), Krueger e Casey (2000), Canário (2001), Mayan (2001), Kitzinger (2005), Gatti (2005), Imbernón (2010) e também nos trabalhos apresentados por Kind (2004) e Duarte (2007).

Para Krueger e Casey (2000), a técnica do grupo focal tem por objetivo orientar e servir como referencial à investigação de temas novos e instigantes, gerar teorias baseadas na percepção dos informantes, avaliar diferentes situações de pesquisa e gerar informações novas referentes a um determinado campo.

O Grupo Focal utiliza a interação dos participantes para produzir dados que poderiam ser menos acessíveis ao pesquisador, como, por exemplo, em uma entrevista. Os dados obtidos levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos

de vista individuais e coletivos (Kind, 2004). É possível verificar esta questão quando o grupo está envolvido em algum tipo de atividade coletiva (KITZINGER, 2005).

A escolha pela técnica do Grupo Focal se deu em razão de ser um instrumento que permite melhor compreensão das concepções dos participantes sobre a temática do estudo. Para Krueger e Casey (2000), esta é uma técnica que possibilita levantar as percepções, crenças, valores, atitudes e representações, de modo que os participantes apresentem seus conceitos e opiniões sobre os temas discutidos.

Morgan (1997) corrobora, ao afirmar que a técnica do Grupo Focal permite coletar informações, onde o pesquisador poderá analisar e interpretar os resultados obtidos na interação desse grupo. Para este estudo, tal técnica se mostrou eficiente, pois favoreceu aos participantes expressarem suas ideias, concepções ou crenças, por meio das reflexões, discussões e interações nos encontros.

Mayan (2001, pág.19) aponta que uma estratégia de Grupo Focal pode ser usada como:

- uma abordagem "por si só" que é a única estratégia utilizada para coletar os dados;
- uma fonte de dados "complementar", quando os resultados nos grupos focais são adicionados aos dados de um outro instrumento de coleta, para esclarecer os resultados;
- uma estratégia de aproximação multi, em que várias estratégias são utilizadas.

O pesquisador deve escolher a estratégia de Grupo Focal quando pretende:

- observar a interação entre os participantes, que é parte integrante nos significados dos dados (porque as pessoas formam atitudes e crenças relacionadas com as crenças e atitudes de outros);
- aprender não só sobre as opiniões e atitudes dos participantes, mas também sobre suas experiências e perspectivas (MAYAN, 2001, pág. 19).

Kind (2004) menciona que devemos utilizar grupos focais, quando a interação permite fomentar respostas mais interessantes ou ideias originais; o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas, e tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes.

Outro aspecto importante nessa técnica diz respeito à preparação do ambiente. Para a realização de grupos focais deve-se propiciar privacidade; ser confortável e ser de fácil acesso para os participantes (Kind, 2004). Nesta pesquisa foi adotado o Grupo Focal *online*, que é um método de coleta de informações semelhante ao Grupo Focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, no qual a presença física dos participantes é dispensada para que haja interação e, conseqüentemente, comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais *online* (ABREU *et al*, 2009).

Com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas atividades acadêmico-científicas, especificamente da internet, houve a possibilidade dos pesquisadores se comunicarem por *e-mail*, listas e grupos de discussão, através de diversos tipos de redes, podendo criar novas formas de comunicação (Castells, 2005). Esses recursos também permitiram o desenvolvimento de pesquisas, inclusive de estudos qualitativos, que priorizam as pesquisas executadas no “*setting*” natural, ou seja, no próprio ambiente dos sujeitos (KIND, 2004).

Uma das características que identificam os grupos virtuais é ter participantes de vários locais, conectados a um servidor ao mesmo tempo. A maior parte desses grupos focais é realizada em salas de chat, de forma síncrona (MONOLESCU e SCHIFTER, 2000).

Por se tratar de uma proposta diferenciada, ou seja, para um Grupo Focal *online*, foi necessária a adoção de alguns procedimentos específicos, como a criação de uma sala virtual, no sistema *Adobe Connect*, que nada mais é do que um espaço que permite a interação de todos os participantes.

Os recursos disponíveis nessa sala permitem não só o compartilhamento de arquivos, como também da tela do computador dos

participantes, e ainda, permitem utilizar o quadro branco. É possível fazer a gravação da reunião, download em formato FLV, e também o compartilhamento do link da gravação da reunião.

Para acessar o ambiente, os participantes devem apenas colocar seu nome e ter a permissão do responsável pela condução dos trabalhos na sala. Essa pessoa é denominada *host*, que tem um perfil para utilizar todos os comandos disponíveis, como por exemplo: transformar o participante em apresentador, disponibilizar o microfone, configurar a sala etc.

A interação nesse ambiente ocorre por meio de áudio ou bate-papo, no qual os participantes têm a possibilidade de escrever para Todos, significando que quem esta na sala pode ler o que foi escrito ou ter uma conversa em particular com quem desejar, sendo preciso apenas selecionar o nome, e somente os dois terão acesso aos textos.

Na coleta dos dados dos três encontros propostos, foram realizadas as gravações e posteriormente as transcrições de áudio e de todos os diálogos do bate-papo. Cada encontro teve, em média, 90 minutos, e todos foram acompanhados pela Mediadora. Essa função tem um importante papel na condução dos trabalhos, no Grupo Focal.

Debus *apud* Kind (2004) coloca que a escolha do moderador do grupo focal é vital para a realização de um debate eficaz.

O estilo de moderação diz respeito à atitude e ao comportamento do moderador diante do grupo (mais amigável, provocativo, mais ativo, menos ativo, etc.). Muitas vezes, é o ritmo do grupo que determina o estilo de moderação. Um moderador mais experiente pode mudar seu estilo quando o grupo o exige. Quanto à experiência e aos antecedentes, vale marcar que, tendo o moderador conhecimento especializado no tema de estudo, há a possibilidade de uma mediação mais fluida (KIND, 2004, pág.129).

Por isso, é fundamental que o moderador conheça os objetivos da pesquisa e a temática, para que possa orientar o andamento da discussão de modo a respeitar as opiniões, evitando introduzir qualquer ideia preconcebida. Deve promover o debate entre os participantes sem, no entanto, direcionar questões individualmente. As percepções devem surgir e ser emitidas pelos participantes de forma espontânea (MORGAN, 1997).

Para Mayan (2001), uma das grandes vantagens do Grupo Focal está na condução dos trabalhos, uma vez que os participantes são orientados para um debate sobre as situações reais, de modo que eles se identifiquem com o tema, e assim possam expressar suas concepções. A forma como se estabelecem as discussões no grupo pode possibilitar uma flexibilização, por parte do Moderador, para ampliar os diálogos que não estavam previstos no roteiro, desde que estejam relacionados ao tema.

Duarte (2007) afirma, uma efetiva condução e moderação da discussão em grupo virtual, requer do pesquisador habilidades diferenciadas daquelas necessárias à sua condução no grupo presencial. Em particular, é essencial que o moderador, bem como os demais participantes, estejam bem familiarizados com a tecnologia que utilizarão, principalmente em relação à plataforma ou do ambiente, suas características e ferramentas.

Nesta pesquisa, a Moderadora teve uma participação muito relevante, pois além de ter conhecimento do tema abordado, foi uma das pessoas responsáveis pela concepção do curso de T.A. Antes de assumir esta função, teve acesso ao trabalho que estava desenvolvido, e quais eram os objetivos da pesquisa. Um momento importante, na relação que estabelecemos como pesquisadora e Mediadora, é que também participei como observadora, nos encontros, com um perfil de “secretária” no ambiente da sala virtual. Assim, os participantes não tinham conhecimento da pessoa que ali estava virtualmente, sendo revelado apenas ao término do último encontro.

Como observadora, não fiz nenhuma interferência nos diálogos com os participantes, somente me comuniquei com a Mediadora sobre os direcionamentos dos debates, através do bate-papo particular da sala virtual.

Conforme aponta Kind (2004), o observador é fundamental para validar a investigação que utiliza grupo focal. Um dos papéis mais importantes do observador é analisar a rede de interações estabelecidas durante o processo grupal. Cabe a ele, também, apontar as reações do moderador com relação ao grupo, suas dificuldades e/ou limitações. O observador deve ter posição menos ativa, restringindo-se ao registro de comunicações não-verbais, linguagem e atitudes.

Em se tratando de grupos focais *online*, o papel do observador muda um pouco, principalmente pela ausência de contato visual com os membros do grupo. Mas sua importância reside na gravação de registros de trocas de mensagens e da dinâmica do processo de discussão (ABREU ABREU *et al*, 2009).

Outro ponto fundamental na utilização da técnica do Grupo Focal, diz respeito à elaboração dos roteiros, ou guia de entrevista (Mayan, 2001). Neste estudo foi adotado o termo Roteiro, no qual estão colocadas as perguntas relacionadas ao tema da tese, e que estabelece a ligação entre os objetivos da pesquisa (KIND, 2004).

As perguntas são preparadas pelo pesquisador, para que o Moderador possa utilizá-las. Daí a importância de se conhecer o objeto do estudo, para manter o foco da discussão sobre o tema. Nos encaminhamentos, os Roteiros dos encontros foram elaborados previamente, e levados ao conhecimento da Moderadora. Assim, foi possível debatermos sobre a relevância, a ordem e as relações das perguntas com o estudo, com o contexto dos participantes.

O momento do debate requer a passagem progressivamente para questões mais específicas; passa-se de questões mais concretas para as mais abstratas (Kind, 2004). Para a autora, este momento se aproxima mais dos objetivos da pesquisa, ao explorar plenamente a natureza da dinâmica das atitudes associadas com os comportamentos dos participantes, e observar diretamente a linguagem e as emoções dos participantes em relação à temática tratada (DEBUS *apud* KIND, 2004, pág.132).

O Roteiro deve possibilitar um debate que seja significativo tanto para os participantes, no sentido de que possam contextualizar o que está sendo solicitado, como para o Moderador, que deverá dispor da sua habilidade de permitir que o debate transcorra de forma espontânea, estando atento, porém, para os prováveis desvios do tema, mas não para restringir a discussão (KIND, 2004).

Para Morgan (1997), seria interessante que o Roteiro tivesse entre quatro a cinco perguntas. Nesta pesquisa, foram propostas 16 perguntas,

sendo 4 no primeiro encontro, 5 no segundo e 7 no terceiro. Nos debates, as ideias decorrentes das mesmas possibilitaram, em alguns momentos, a colocação de outros questionamentos, mas com o devido cuidado de não perder o foco.

Segundo Mayan (2001), para determinar o sucesso de um grupo focal, o pesquisador deve considerar:

- tópicos - a discussão pode acontecer abordando tópicos relacionados ao tema, e que os mesmos possam revelar não só dados esperados, mas também inesperados;
- especificidade - os dados sobre o tema são detalhados durante os debates;
- profundidade - os sentimentos dos participantes sobre o tema são evidenciados nas interações e constatados nos dados;
- contexto pessoal - dados que incluem bases das experiências dos participantes sobre o tema.

O grupo focal, por sua fundamentação na discursividade e interação, inscreve-se na tradição dialética, pressupondo a construção de conhecimento em espaços de intersubjetividade. Dessa forma, devemos pressupor que as muitas vozes envolvidas no grupo focal formem um coro de semelhanças e diferenças, construções e desconstruções, inerentes à intersubjetividade que está em jogo (KIND, 2004).

O que proponho, ao trazer essa técnica para minha tese, é demonstrar as concepções e crenças dos formadores sobre o processo formativo que tiveram na trajetória do curso do T.A, e os desdobramentos de aspectos significativos para a docência virtual.

### **3.4 Procedimentos de Análise dos Dados**

Por se tratar de uma tese que utiliza dados quantitativos e qualitativos, é importante esclarecer que a escolha das análises utilizadas se pautou no entendimento de que os dados se completam. Richardson (1999) considera que, ao contrário de serem dicotômicos, os métodos qualitativos e

quantitativos são complementares, e podem ser integrados na coleta dos dados e na análise das informações.

A análise dos dados, primeiramente, foi estruturada em um trabalho estatístico descritivo e apresentada em forma de tabelas e gráficos. O trabalho estatístico consiste em determinar que tipo de informação poderá ser útil para a finalidade do problema em estudo, e interpretá-la adequadamente. A estatística é base para uma ação, e todo trabalho tem um propósito: obter respostas para determinadas questões, que influenciam a tomada de decisões racionais e aumentam o conhecimento sobre determinada situação (PASQUALOTT, 1999).

Para a apresentação dos dados foi utilizado o método gráfico, que envolve a apresentação gráfica ou tabular. Para Peternelli e Mello (2007), o gráfico é uma figura constituída a partir de uma tabela, sendo um elemento mais visual. Já a tabela fornece uma ideia precisa, e possibilita uma inspeção mais rigorosa dos dados.

Esta etapa da pesquisa foi fundamental para levantar dados gerais sobre o processo formativo em análise. Os elementos foram tratados de modo a levantar as considerações dos participantes sobre: as orientações dos diferentes segmentos; as dificuldades com o conteúdo dos módulos; os problemas dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades; e a realização das tarefas pelos tutores no que tange a atuação no AVA.

A análise das respostas e dos depoimentos dos participantes, que são apresentados em gráficos, tabelas e excertos, permitiu a construção de um panorama sobre pontos importantes para a condução dos trabalhos de formação e de orientação da equipe. Os resultados demonstram quais indicadores foram recorrentes nas respostas dos participantes. Esses dados nortearam uma análise mais aprofundada na segunda etapa da pesquisa, com a elaboração das perguntas que embasaram os Roteiros do Grupo Focal.

Os indicadores levantados constituíram as categorias que fomentaram os debates da análise qualitativa do Grupo Focal.

Os dados coletados no Grupo Focal foram analisados através do Discurso do Sujeito Coletivo ou DSC, que Lefrève (2005) resume como sendo um discurso-síntese, elaborado com pedaços de discursos de sentido

semelhante reunidos num só discurso. O DSC constitui uma técnica de pesquisa qualitativa, criada para fazer uma coletividade falar, como se fosse um só indivíduo (Lefrève, 2005). O autor complementa:

O DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades. A técnica consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que tem depoimentos como sua matéria prima, extraíndo-se de cada um destes depoimentos as ideias centrais e as suas correspondentes expressões chave semelhantes que compõem-se de um ou vários discursos-síntese, que são caracterizados como os Discursos do Sujeito Coletivo (LEFRÈVE, 2005 pág.18).

O DSC é considerado pelo autor uma estratégia metodológica viabilizada por uma estratégia discursiva, na medida em que entende que o pensamento de uma coletividade sobre um tema deve ser visto como um conjunto de discursos, ou formações discursivas, ou representações sociais de um determinado grupo. Resume o autor, [“o Discurso do Sujeito Coletivo é, em suma, uma forma ou um expediente destinado a fazer a coletividade *falar* diretamente]” (LEFRÈVE & LEFRÈVE, 2003 pág. 16).

Ao propor a análise dos dados do Grupo Focal com o DSC, me preocupei em verificar as produções que tivessem proximidade com os aspectos metodológicos da minha pesquisa. Assim, identifiquei um importante estudo desenvolvido pelas autoras Gondim e Fischer (2009). A pesquisa traz contribuições significativas sobre a metodologia de análise do Discurso do Sujeito Coletivo.

No texto, as autoras discorrem criticamente sobre a metodologia do DSC e sua aplicação, em uma pesquisa com gestores interculturais, na qual procurou-se validar o uso do DSC para um grupo pequeno de participantes, no caso um total de 8 gestores, justificando que:

...todo discurso individual representa um discurso socialmente compartilhado. Em resumo, é sempre um discurso socialmente implicado, pois seu sentido está atrelado aos contextos sociais de produção. Mesmo que sejam poucas pessoas a formularem seus discursos, elas emitem um discurso que não representa

somente um ponto de vista pessoal, pois a sua subjetividade é construída no contexto social (GONDIM e FISCHER, 2009, pág.17).

As autoras apontam que esta abordagem teórica adota a premissa de que há representações individuais que não são compartilhadas e, portanto, são mais atinentes à maneira como cada um apreende o mundo a sua volta, independentemente de isto ser ou não compartilhado.

Em relação a metodologia, para confeccionar os DSCs foram criadas figuras metodológicas que estão assim representadas:

- Expressões-Chave (ECH): são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas ou destacadas pelo pesquisador. Revelam a essência do depoimento, ou mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento. É com a matéria-prima das ECH que se constroem os DSCs;

- Ideias Centrais (IC): revela e descreve, de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH. A IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento (LEFRÈVE, 2003).

Embora a base teórica de sustentação metodológica do DSC seja a Teoria das Representações Sociais, na qual os DSCs são considerados partes destas representações. Neste estudo utilizei um dos conceitos desta teoria, o da objetivação. De acordo com Moscovici (1978) a objetivação é o processo pelo qual são "materializadas" as ideias e os conceitos. A objetivação é visualizada nos sentidos que se depreendem de um *corpus*, por meio da identificação das expressões-chave e a subsequente nomeação da ideia central (GONDIM e FISCHER, 2009).

A opção de utilizar esse conceito se justifica, pelo fato de que o foco da pesquisa não era analisar as respostas dos participantes, na ótica das representações sociais ou sobre a profundidade do discurso, mas sim, verificar

as crenças e conhecimentos que identificavam suas concepções sobre o tema estudado.

Nessa perspectiva, os resultados foram fundamentados pelos conceitos relativos às concepções e crenças, considerados neste estudo como aspectos significativos para a compreensão do processo de formação continuada, em serviço e em exercício, do qual os participantes são protagonistas.

Os DSCs tratam-se, de uma construção artificial. Assim sendo, para fazer com que um discurso coletivo pareça falado por apenas uma pessoa, deve-se encadear narrativamente os discursos, de modo que apresentem uma estrutura sequencial clara e coerente, Lefrève (2003). Algumas etapas devem ser efetuadas anteriormente, conforme explicarei a seguir.

Para chegar a construção dos DSCs da pesquisa, primeiramente fiz a transcrição de todos os diálogos dos três encontros do Grupo Focal, integralmente; em seguida, foram as extraídas as Expressões-Chaves (ECH), seguindo a ordem de perguntas e respostas. No momento seguinte, as Ideias Centrais (IC) foram descritas, buscando sempre o sentido dos discursos em relação às perguntas.

De acordo com Lefrève (2003), as ICs e as ECHs são indispensáveis para que os sentidos dos discursos possam ser adequadamente obtidos e descritos; isso significa que não devem ser consideradas isoladamente, mas em inter-relação dialética.

Para a finalização dessa análise, foi preciso mais uma etapa, a categorização. De acordo com Lefrève (2003), após identificar as ECHs e as ICs, o pesquisador busca nomear ou identificar esse conjunto resultando, dessa busca, uma categoria. O autor chama a atenção para uma “busca bem sucedida”, significando que o pesquisador poderá se sentir inseguro ou insatisfeito com os resultados, na medida em que não encontra um nome adequado para caracterizar um conjunto de ECH/ICs, inicialmente consideradas semelhantes. A consequência disso é que ele deverá recomeçar seu trabalho.

A análise do DSCs tem que ser muito cuidadosa e o pesquisador deve, estar muito atento aos procedimentos de cada fase, a fim de evitar as consequências de uma busca que não foi bem sucedida; foi exatamente isso que ocorreu nesta etapa da minha pesquisa. Tive que recomeçar todo o trabalho de análise para que meus dados fossem fidedignos.

A categorização foi realizada para cada uma das perguntas analisadas, e gerou uma quantidade numerosa de dados, pois o software possibilita a criação de diferentes relatórios para os dados tratados. Para a análise, foi necessária a seleção das categorias que pudessem responder as questões e aos objetivos definidos na pesquisa. É importante destacar que foram seguidos todos os procedimentos indicados para a análise dos dados no software DSC.

É nesse ponto que as teorias do grupo focal e de análise do DSCs convergem nesta pesquisa.

Para Mayan (2001), ao analisar dados do grupo focal, o investigador deve determinar:

- Na medida em que os participantes podem ter contribuído para a dinâmica, formando suas opiniões a partir da interação do grupo;
- Se algo for um problema para todo o grupo ou é significativo somente para um ou dois membros;
- Se algo surge espontaneamente ou em resposta à questão do Moderador;
- Se algo é considerado importante e interessante, ou um ou outro.

A autora complementa, aferindo que nesse ponto do processo, para integrar as categorias, o pesquisador deve considerar os dados e encontrar problemas. O pesquisador deve responder algumas questões:

- Como são relacionadas as categorias?
- Os discursos são recorrentemente nas categorias relacionadas?
- Que conclusões podem ser tiradas a partir dos dados?

O objetivo é encaminhar em direção a um nível mais elevado de análise, para descobrir as relações entre as categorias e encontrar padrões ou temas comuns nos dados.

Esses padrões que caracterizam este tipo de estudo, permitem construir uma conjectura, confirmar ou refutar as ideias e, em seguida, continuar a análise, fazer perguntas adicionais, procurar mais dados, prosseguir usando a análise para questionar, pensar, construir e assim sucessivamente. Através deste processo, a compreensão do pesquisador cresce até que seja possível estabelecer as relações entre os dados, e assim conectar-se com a literatura, para encontrar o verdadeiro sentido entre as categorias e os objetivos do estudo; é um trabalho árduo (MAYAN, 2001).

De acordo com Gondim e Fischer (2009), o DSC se propõe a ser uma ponte entre o conhecimento científico e o senso comum, visando a reconstituir o pensamento coletivo. É também uma metodologia útil em pesquisas qualitativas, pois o critério para a composição do discurso coletivo não é a quantidade, mas a semelhança de sentido, independentemente de ele ser muito ou pouco compartilhado.

As estratégias adotadas no percurso metodológico da pesquisa devem possibilitar uma verificação que inclui a responsabilidade e interesse do pesquisador, consistência metodológica, amostragem, análise de dados e um referencial teórico consistente (Mayan, 2001). A autora afirma que estas estratégias são essenciais para ajudar o pesquisador a identificar quando continuar, quando parar ou quando modificar os rumos da pesquisa, e ao fim, alcançar a confiabilidade, validade e garantir o rigor científico.

Após essas ponderações, finalizo este capítulo, considerando que os encaminhamentos adotados neste estudo possibilitaram uma revisão dos aspectos conceituais da temática em questão, de modo a conduzir a perspectiva teórico-metodológica para um constructo de processos formativos para a docência virtual, que promovam ressignificações na prática pedagógica no Ava, e assim encaminhar pressupostos que possam contribuir na construção de parâmetros para auxiliar a consolidação das reflexões e ações em e para a EaD.

No capítulo a seguir, apresento as questões relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico, à gestão do processo formativo dos *formadores*, bem como aos critérios de seleção da equipe, as estratégias utilizadas e os pressupostos que identificaram a formação continuada, em serviço e em exercício para a atuação dos *formadores* na EaD.

## **CAPÍTULO 4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO CURSO DE T.A.**

Neste capítulo, apresento a sistematização do processo de formação contínua, em serviço e em exercício da equipe do curso **Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.)**, quanto à concepção, organização e execução. Estes diferentes momentos foram essenciais para referendar uma preparação dos formadores na atuação no AVA.

A metodologia de formação, pensada para a equipe de *formadores* do curso de T.A. considera, *a priori*, o acompanhamento do trabalho no AVA. São vários os aspectos que caracterizam o processo de formação adotado; no entanto, o desafio na trajetória dessa construção foi encontrar coerência entre uma proposta de formação continuada, em serviço e em exercício, pela qual os formadores pudessem compreender e se apropriarem dos conhecimentos, de modo que pudessem experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, do ponto de vista metodológico, o que era sugerido como necessário e adequado para sua atuação.

Além de trazer informações importantes sobre o desenvolvimento da trajetória dos processos formativos da equipe de T.A, esse capítulo também tem a pretensão de contextualizar as abordagens metodológicas da EaD, que têm referendado as práticas no AVA. A compreensão é de que todo profissional deve conhecer os pressupostos para sua área de atuação e as ideias que influenciaram o trabalho que nela se realiza. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o que ele próprio faz. Esse conhecimento, aliado à consciência do próprio processo de formação, pode contribuir para um trabalho mais reflexivo, mais autônomo e mais significativo.

Essa dinâmica de trabalho pressupõe a problematização, a busca colaborativa de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir uma prática pedagógica contextualizada. Outro aspecto importante, que alicerçou o trabalho de formação proposto, é o tipo de relação que se estabeleceu entre a equipe. O entendimento é de que era importante criar

condições de interação e comunicação, com vínculos afetivos reais entre seus membros.

#### **4.1 Arquétipo do processo de formação dos formadores do curso de T.A.**

A formação dos *formadores* foi, organizada em dois momentos distintos e articulados: primeiro, uma formação continuada, oferecida entre as edições do curso. Tratava-se de um momento de apropriação e aprofundamento, tendo em vista as alterações que aconteciam em relação aos conteúdos dos módulos, ou adequação de novas ferramentas, de modo que todos tivessem acesso a proposta da edição seguinte. Os participantes dessa formação eram os componentes da equipe, que *a priori* nela permaneceriam, e os candidatos às vagas em aberto, mas isso será explicitado mais adiante.

O segundo momento caracteriza-se como formação em serviço e em exercício, pois ocorria durante a execução do curso de T.A. Neste estudo, entendo que quando se pretende implementar cursos a distância, é imprescindível a gestão de processos que possibilitem uma formação de profissionais com qualidade, para que possam também dar conta de uma prática pedagógica que não objetiva apenas instrumentalizar, mas proporcionar conhecimentos e habilidades, por meio de aprendizados, conteúdos e informações, garantindo uma construção, bem como sua continuidade e atualização. Dessa forma, os formadores em serviço poderiam se apropriar dos conhecimentos e transformar suas práticas no exercício de sua função.

Os executores desses momentos de formação da equipe, mencionados acima, eram a coordenadora geral, a coordenadora de tutores e as professoras conteudistas, responsáveis pela produção dos materiais e conteúdos dos módulos do curso.

A formação continuada oferecida entre as edições do curso, ocorria em um ambiente virtual criado especificamente para isso. Nesse ambiente, os candidatos e os formadores da equipe realizavam as atividades propostas, sistematizadas em agendas semanais. Os conteúdos nelas apresentados eram os mesmos que contemplavam os materiais que seriam

propostos aos cursistas; o objetivo era possibilitar o conhecimento daquilo que seria trabalhado, no curso em questão.

Os sujeitos participantes da formação continuada, aquela que ocorria entre as edições do curso, formavam dois grupos:

- 1) Os formadores, que permaneceriam no quadro da equipe, na edição a ser ofertada;
- 2) Os candidatos que concorriam às vagas em aberto.

Cabe um esclarecimento: as vagas em aberto eram decorrentes da saída voluntária de algum componente, ou devido ao processo avaliativo, no qual o componente da equipe não foi considerado habilitado para permanecer no curso.

Para os candidatos concorrerem às vagas na equipe e da formação, estes passavam por duas etapas:

- Etapa 1: análise curricular, constava com análise do currículo, e habilitava ou não o candidato a participação;
- Etapa 2: participação no curso de formação a distância, com uma carga horária média de 40 horas.

Para a fase de análise do currículo, foram considerados os seguintes critérios:

- Formação Inicial em Licenciatura: para candidatos com Bacharelado a pontuação era menor;
- Experiência em EaD (como cursista ou como formador);
- Experiência em Educação Inclusiva;
- Experiência Profissional como professor;
- Pós-Graduação;
- Outras experiências que pudessem ser consideradas relevantes.

No Curso de Formação, os critérios que fundamentaram a avaliação tinham por objetivo verificar competências e perfil para atuação no AVA. O Quadro 6 apresenta os critérios que foram considerados nas duas etapas do curso de formação.

**Quadro 6 – Critérios de Avaliação para as Etapas do Curso de Formação de formadores**

CRITÉRIOS						
<b>ETAPA 1</b>	<b>CURRÍCULO</b>	Formação Inicial em Licenciatura/Bacharelado	Experiência em EaD	Experiência em Educação Inclusiva	Experiência Profissional como professor	Pós-Graduação
<b>ETAPA 2</b>	<b>CURSO DE FORMAÇÃO: COMPETÊNCIAS e PERFIL</b>	Conhecimento para a compreensão dos conteúdos	Criatividade na solução dos problemas	Capacidade de interação e comunicação	Informação clara e objetiva nas respostas	Cordialidade no atendimento aos cursista

Os candidatos selecionados participavam do curso de formação, e eram avaliados com notas entre 0 e 10, cuja nota final era composta pelo desempenho nas duas etapas mencionadas.

Para os membros da equipe, a avaliação era no sentido formativo, na qual os *formadores* recebiam o *feedback*, pontuando as questões que atendiam os critérios, e aquelas que deveriam ser melhoradas.

O exemplo do excerto, a seguir, trata de um comentário ou *feedback*, para uma professora pesquisadora da equipe, que participava do curso de formação da 5ª edição:

*Prezada Formadora, você convida a cursista a deixar as preocupações e passar a ocupação, verificando o passo a passo para o uso do software Mecdaisy. Você faz também observação de que este trabalho exige o cuidado de não pular as etapas, e que para “usar” é preciso que se faça a instalação primeiramente, para poder seguir nos passos adiante. **Muito bom!***

*Respondeu muito bem as dúvidas da profa. cursista. Observamos que tem embasamento teórico sobre o software, quando enfoca os procedimentos como num passo a passo, buscando superar a dificuldade da aluna. Isto deverá encorajá-la e motivá-la, sabendo que tem alguém do lado pronto para auxiliá-la. **Muito bom!***

*Esta é uma das funções do tutor a distância, que eu particularmente gosto muito.*  
**Parabéns!!**

*Uma observação: Quando o texto merecer muito, busque escolher a opção do esquema ou mesmo enviando em tópicos. Talvez fique mais leve para a cursista, que se encontra atropelada pelo tempo e pelas dificuldades em entender a leitura do tutorial.*

Essa estratégia adotada tinha por objetivo possibilitar uma reflexão aos *formadores* sobre sua prática pedagógica no AVA, de forma que eles pudessem rever conceitos e opções metodológicas.

Estas questões foram pensadas e repensadas no processo de desenvolvimento e execução da formação dos *formadores*. Nesse sentido, parto do princípio de que não há como alcançar o patamar de excelência, sem uma organização pautada em pressupostos que refletem a qualidade na educação. Da mesma forma, o processo de formação aqui apresentado, examinou as condições essenciais e necessárias para que alcançasse o objetivo almejado, qual seja, uma atuação no AVA comprometida com o fazer pedagógico; comprometimento e envolvimento dos formadores; recursos tecnológicos; materiais e metodologias adequados; desenvolvimento profissional dos participantes; construção de conhecimentos; estrutura e orientações eficientes; comunicação e interação; eficácia; autonomia. Os elementos acima listados são fundamentais para integração entre as dimensões presentes, em um curso em EaD.

Os objetivos definidos para o processo de formação da equipe, visavam levar os *formadores* a conhecer e explorar os recursos tecnológicos utilizados nos materiais e conteúdos. Também intencionavam favorecer uma integração dos membros, de maneira que pudessem trabalhar colaborativamente. Os objetivos ficaram assim representados:

- Demonstrar a importância do comprometimento na mediação pedagógica no AVA;
- Criar um ambiente favorável e colaborativo para a aprendizagem de todos;
- Favorecer o espírito de companheirismo, solidariedade e trabalho coletivo no grupo;

- Apresentar e discutir as expectativas de aprendizagem, relacionando-as com a formação;
- Estabelecer um processo formativo que pudesse refletir uma concepção de formação, orientada por estratégias metodológicas de resolução de problemas e apoiada na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem em parceria e no trabalho coletivo;
- Sensibilizar os *formadores* sobre a importância do processo de formação profissional e de desenvolvimento pessoal;
- Explicar a estrutura e o funcionamento do Curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.).

Acredito que os rumos definidos no planejamento do processo de formação dos *formadores* possibilitaram um caminho permeado de desafios, mas também permitiram alcançar resultados exitosos, que contribuíram não apenas para uma atuação pedagógica significativa no Ava, mas que concorreram para um repensar sobre uma educação a distância legítima e de qualidade.

Na elaboração colaborativa do planejamento, diversos integrantes da equipe participaram dessa organização. Várias medidas foram adotadas, algumas inovadoras, com o propósito de garantir a execução e desenvolvimento do processo de formação, vislumbrando ser um modelo de cenários prospectivos para a formação dos *formadores* em EaD.

Para Moore & Kearsley (2007), na fase do planejamento deve-se considerar a descrição dos objetivos, que permitem o desenvolvimento de um plano de avaliação capaz de indicar como o curso será considerado, e como o aprendizado será medido.

Neste sentido, quando se define os objetivos, as competências a serem atingidas, o desenho pedagógico, etapas e atividades, os sistemas de apoio a aprendizagem, as mídias a serem utilizadas, a avaliação, os procedimentos acadêmicos e o sistema de funcionamento como um todo, é importante estabelecer as estratégias metodológicas, para que se possa assegurar um sistema em pleno funcionamento (AMARAL & FIGUEREDO, 2013).

A metodologia aplicada permitiu a adoção de estratégias relacionadas à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento das atividades propostas às condições previstas no AVA; estabeleceu-se, ainda, alguns pressupostos fundamentais que possibilitassem:

- Conhecimento e análise da experiência profissional dos formadores na área;
- Tematização da prática pedagógica para o AVA;
- Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico;
- Estudo de referenciais teóricos, que favorecessem a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização;
- Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem;
- Organização e sistematização das informações abordadas;
- Avaliação do processo de aprendizagem dos professores.

Esses encaminhamentos foram essenciais para definir um perfil desejado dos formadores, para atuarem no curso. Uma das expectativas em relação aos formadores, é que eles pudessem reconhecer seu papel como mediador pedagógico ou docente virtual, e assim desempenhar adequadamente esse papel. Entendo que para isso, um processo de formação permanente, em serviço e exercício é uma ferramenta valiosa para fundamentar a prática pedagógica. Portanto, em um processo de formação dessa natureza, devem comparecer incisivamente aspectos que possam corroborar para a proposta, e assim:

- favorecer a construção da autonomia dos formadores;
- oportunizar a interação, a comunicação e a cooperação;
- Mobilizar a disponibilidade para a construção e apropriação dos conhecimentos;
- Organizar o espaço e o tempo em função das propostas;

- Possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para práticas inovadoras no AVA;
- Selecionar estratégias adequadas ao desenvolvimento do trabalho;
  
- Articular objetivos do curso e objetivos dos cursistas;
  
- Propiciar situações de trabalhos colaborativos.

Esses aspectos foram caracterizados como as competências que se esperava que fossem progressivamente construídas pelos *formadores*, na formação continuada e na formação em serviço e em exercício.

Na organização de um planejamento para um processo de formação, como este que ora é apresentado, deve-se pensar, sempre, em toda sua estrutura, desde os aspectos organizacionais até a compreensão sobre o papel de cada um, na execução do plano e no alcance dos objetivos propostos.

A orientação metodológica adotada, que está expressa em cada uma das edições, em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma sequência de ensinamentos a serem transmitidos com enfoque instrumental, e tão pouco corrobora com uma proposta que ignora as condições reais e os pontos de partida dos *formadores*: interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões. Ao contrário, a metodologia empregada tencionava favorecer a reflexão sobre os conteúdos tratados, permitindo que se produzisse um conhecimento mais aprofundado da prática, dos conceitos, daquilo que já se sabe ou do que ainda precisa ser construído, para uma docência virtual significativa.

Deste modo, os princípios foram embasados na abordagem *Estar Junto Virtual*, pois ela favorece uma formação mais consciente, uma vez que propicia uma reflexão durante sua prática (PRADO; VALENTE, 2002).

Um processo comunicativo pode ser estabelecido a partir da interação. A construção de um ambiente favorável à aprendizagem colaborativa pressupõe confiança, paciência, respeito à diferença de pontos de vista e de opiniões, bem como a possibilidade de espaços, nos quais as pessoas possam argumentar e divergir, atitudes estas que devem ser previstas e trabalhadas como conteúdos, que também integram o processo formativo.

Para tanto, uma das ações adotadas foi a organização de simulações nas quais os formadores, participantes do processo, pudessem se confrontar com situações reais que seriam propostas aos cursistas no decorrer do curso, cuja resolução dependeria da mediação pedagógica, da criação de estratégias, das suas ideias. O objetivo era leva-los a refletirem sobre a sua ação.

Entendo que essas são atitudes fundamentais para formadores na relação com o grupo, com seus pares e com os cursistas. Os procedimentos adotados foram estabelecidos no sentido de ajudar os formadores a identificar as teorias e práticas, que orientariam seu trabalho no Ava.

Tomando consciência delas, os formadores poderiam tornar-se mais autônomos para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como atuar na mediação pedagógica. Podemos considerar que não se trata de situações que permitam aplicar o que já se sabe, mas sim, daquelas circunstâncias as quais possibilitam produzir novos conhecimentos a partir daqueles já obtidos, e em interação com novos desafios (MEC, 1998).

Outra questão que merece ser mencionada diz respeito à avaliação. Embora não seja escopo desta pesquisa, entendo ser necessária uma breve explanação sobre a avaliação proposta. Compreendida processualmente, estava centrada no desenvolvimento das competências que se esperava serem construídas pelos *formadores* na formação, bem como sobre o entendimento que eles deveriam ter em relação ao seu papel no AVA.

Ao término de cada atividade, havia uma devolutiva para o formador sobre os aspectos avaliados, dentre os quais os avanços obtidos, em quais aspectos e de que forma seria necessário repensar alguns conceitos. Era muito importante que os *formadores* tivessem clareza e entendessem a avaliação como uma situação de aprendizagem, que integraria seu processo de formação profissional. A fim de garantir essa compreensão, os critérios que fundamentaram o processo avaliativo não estavam voltados para uma classificação em função apenas do desempenho dos formadores, nem tampouco para a mensuração ou a obtenção de uma nota ou conceito ao final. A avaliação estabelecida teve a intenção de levar os formadores a examinarem o quanto conseguiram transformar em conhecimento próprio as informações

que receberam, permitindo localizar o que ainda não foi suficientemente esclarecido. Outro propósito tratava sobre a orientação para retomar os conteúdos que precisam ser aprofundados, e refletir sobre o que estava sendo apreendido. Por isso, era fundamental que a concepção e os critérios de avaliação propostos fossem explicitados aos participantes.

Esse conjunto de ações consubstanciou o processo de formação dos *formadores*, em análise neste estudo. As propostas de formação têm diferentes formatos, e foram desenvolvidas em dois momentos: formação continuada, e formação em serviço e em exercício. A seguir, apresentarei as estruturas utilizadas no referido processo formativo.

#### **4.1.1 A Formação Continuada dos formadores do curso de T.A.**

A formação dos formadores foi realizada totalmente a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma TelEduc. Tendo em vista os objetivos já mencionados anteriormente, definiu-se, *a priori*, as principais competências dos *formadores* a serem observadas:

- Estimular os cursistas para a interação e a reflexão;
- Conhecer o perfil dos cursistas, ressaltando suas características e habilidades pessoais, procurando identificar seu contexto de atuação;
- Valorizar e estimular a presença do cursista;
- Acompanhar o desenvolvimento das atividades, verificando a participação, os avanços e as dificuldades de cada cursista;
- Estar aberto a novas aprendizagens, harmonizar as situações de conflito e resolver problemas;
- Desenvolver habilidades para a docência virtual;
- Apresentar novas teorias e ideias;
- Conhecer a proposta pedagógica do curso, bem como os recursos tecnológicos;
- Promover uma relação comunicativa através da interação e interatividade;

- Usar uma linguagem afetiva;
- Estimular a aprendizagem colaborativa, incentivando as relações sociais entre os cursistas, através do Fórum de Discussão, Bate-Papo e e-mail do ambiente;
- Intervir no diálogo, de modo a promover um debate reflexivo;
- Contribuir na organização dos materiais didáticos, bem como no cumprimento dos prazos;
- Estabelecer uma relação de companheirismo;
- Indicar situações nas quais é necessária a intervenção do formador.

No transcorrer da formação, foram desenvolvidas atividades simulando um espaço virtual idêntico ao do curso, contexto de atuação dos *formadores*. Nesse ambiente, os participantes vivenciaram, na prática, os possíveis obstáculos e situações que encontrariam com seus respectivos cursistas.

Apresento a seguir, exemplos de agendas para a equipe de formadores e candidatos a vagas de tutores. Na Figura 3 abaixo, estão representados os modelos de agendas utilizadas no curso de formação:

**Figura 3: Agenda 1 do Curso de Formação de Tutores do Curso de T.A.**



#### Prezados

Estamos iniciando o Curso de Formação de Tutores para a 5ª Edição do Curso *"Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar"*. Sejam todos muito bem-vindos!!!

Enfrentaremos ao longo deste curso de formação, várias situações que vão exigir de vocês o conhecimento sobre alguns dos recursos e atividades que serão trabalhadas nas agendas do curso de Tecnologia Assistiva (TA), para assim, termos condições de auxiliar e orientar com coerência os professores cursistas em suas dúvidas e dificuldades, que porventura possam surgir.

Para a 5ª edição do curso de TA o conteúdo dos Módulos foi aprimorado e para isso foram feitas algumas alterações necessárias nas atividades. O conhecimento sobre essas modificações é necessário para que todos vocês, possam compreender como funciona o curso em termos práticos de atividades.

Nessa agenda, o foco do curso de formação será colocá-los diante de algumas situações referentes aos Módulos I e II do curso de TA, que discutem, respectivamente, sobre Introdução a Educação a Distância e Tecnologia Assistiva.

O curso "Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidades: Promovendo a Inclusão Escolar" é constituído de 4 módulos, sendo que o primeiro, intitulado "Introdução à Educação a Distância" tem como foco o desenvolvimento de atividades que propiciem a ambientação e o conhecimento das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc. Esse módulo visa orientar os professores cursistas sobre a metodologia de Educação a Distância (EaD) adotada pelo curso e sobre como utilizar de forma eficaz as ferramentas do AVA, instrumentos, textos e materiais didáticos, propostos no curso de TA. Além disso, para um melhor aproveitamento e aprendizagem dos professores cursistas, busca-se orientar como poderiam administrar o seu tempo com vistas a preparar-se para realizar um curso em EaD por meio da abordagem proposta no curso de TA.

Assim, após a realização das atividades de ambientação do AVA TelEduc, e da organização do tempo, os professores cursistas serão desafiados a realizar uma pesquisa sobre a concepção de "aprendizagem a distância". A discussão e compreensão sobre esse conceito visam favorecer o desenvolvimento da cultura de EaD.

**Para os candidatos**, neste curso de formação de tutores (que visam pleitear uma vaga para atuar na 6ª edição do curso de TA), os candidatos a tutores poderão, por meio de simulações, entender como devem proceder para orientar professores os cursistas no desenvolvimento da atividade de busca e pesquisa sobre "aprendizagem a distância". A realização dessa atividade proporcionará aos candidatos a tutores uma familiarização com as atividades propostas do módulo I.

No Módulo II são propostas atividades que visam o acesso, manipulação e análise de alguns softwares de acessibilidade, entre os quais está o software MecDaisy que é um recurso que possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Diante disso, é importante que todos vocês o conheçam e aprendam a manipulá-lo, para que, no decorrer do curso, possam sanar com maior facilidade as dúvidas que os professores cursistas poderão ter durante a utilização.

(!) **Atenção:** A seguir estão listadas todas as atividades desta semana, a numeração é uma sequência sem repetição até o fim do nosso curso.

Para ler os detalhes da atividade, acesse a Ferramenta **"Atividades"** no menu do lado esquerdo - e veja a descrição detalhada de cada uma dessas atividades propostas, clicando, em seguida, em seus respectivos links.

Caso queira, acesse o exemplo passo a passo clicando aqui.



Tecnologia@ssistiva



unesp

Descrição das atividades:

**Módulo I e II**

**Atividade 1**

Atividade 01: participar do encontro virtual

**Módulo I**

**Atividade 2**

Ler o texto "O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância" (Denise Martins de Abreu-e-Lima, Mario Nunes Alves).

**Atividade 3**

Orientar e dar o feedback a respeito da pesquisa realizada pelo professor cursista sobre "Aprendizagem a distância".

**Módulo II**

**Atividade 4**

Instalação e Utilização do Software Meccaisy

**Atividade 5**

Orientando os professores cursistas nas possíveis dificuldades sobre o Meccaisy

A figura 3 demonstra como eram organizadas, no AVA, as informações para os participantes. As orientações estavam sistematizadas de forma geral nas agendas; em cada atividade, estavam explicitadas as comandas específicas.

Na agenda da Figura 3, há uma mensagem de boas vindas, e em seguida, uma justificativa para os participantes sobre o que será tratado no curso, conforme segue:

*“Enfrentaremos, ao longo deste curso de formação, várias situações que vão exigir de vocês o conhecimento sobre alguns dos recursos e atividades que serão trabalhadas nas agendas do curso de Tecnologia Assistiva (TA) para, assim, termos condições de auxiliar e orientar, com coerência, os professores cursistas em suas dúvidas e dificuldades que porventura possam surgir.*

*Para a 5ª edição do curso de TA, o conteúdo dos Módulos foi aprimorado, e para isso foram feitas algumas alterações necessárias nas atividades. O conhecimento sobre essas modificações é necessário, para que todos possam compreender como funciona o curso, em termos práticos de atividades.”*

Em seguida, estão as explicações, e qual o foco das atividades propostas:

*“Nessa agenda, o foco do curso de formação será colocá-los diante de algumas situações, referentes aos Módulos I e II do curso de TA, que discutem, respectivamente, sobre Introdução a Educação a Distância e Tecnologia Assistiva”.*

Além das orientações de caráter pedagógico, seguiam também informações de cunho mais técnico:

*“Para ler os detalhes da atividade, acesse a Ferramenta **\*Atividades\*** no menu do lado esquerdo - e veja a descrição detalhada de cada uma dessas atividades propostas, clicando, em seguida, em seus respectivos links”.*

Em seguida, a agenda era organizada com a Descrição da atividade:

#### **Atividade 1**

Participar do encontro virtual

#### **Atividade 2**

Ler o texto "O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância" (Denise Martins de Abreu-e-Lima, Mario Nunes Alves).

#### **Atividade 3**

Orientar e dar o feedback a respeito da pesquisa realizada pelo professor cursista sobre "Aprendizagem a distância".

Os materiais do curso de formação foram pensados para orientar cada atividade de acordo com os Módulos que foram trabalhados. Esses módulos são compostos, basicamente, de sequências de atividades, com orientações detalhadas dos encaminhamentos para cada proposta de trabalho e de como deveriam ser realizadas as intervenções, de modo a favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem dos cursistas.

Dentre os objetivos elencados para a formação, estava o de levar os participantes a se apropriarem dos conteúdos, bem como conduzi-los a uma reflexão sobre suas ações no Ava.

É importante deixar claro que, nas situações apresentadas, o problema adquire um sentido importante, quando os participantes procuraram soluções e compartilharam com seus pares, pois não se tratava de situações que permitiam aplicar apenas o que já se sabia, mas sim daquelas que possibilitavam produzir novos conhecimentos a partir daqueles que já possuíam e em interação com novos desafios.

Assim, cada atividade tratava assuntos específicos, mas que tinham relação entre si. Para cada uma delas, foi definido um conjunto de competências que deveriam ser demonstradas pelos formadores, ao longo do processo de formação.

O princípio estabelecido era que todos conhecessem a forma pela qual o Curso de T.A. estava organizado, suas finalidades, suas características, as funções e o papel do formador, e também os requisitos necessários para o estabelecimento da mediação pedagógica no AVA. Além de apresentar informações importantes sobre a proposta, o processo de formação teve a intenção de contextualizar as intervenções didáticas, como práticas pedagógicas da docência virtual.

Esse conhecimento, aliado à consciência do próprio processo de formação, teve por objetivo contribuir de forma significativa para um trabalho mais reflexivo e mais autônomo dos formadores, no desenvolvimento de competências e habilidades para a atuação no AVA.

A seguir, no Quadro 7, será apresentado o modelo de uma das atividades propostas aos professores cursistas, e realizada por uma das tutoras que participou do curso de formação. Trata-se de um exemplo de atividade proposta aos participantes no curso de formação, e apresentam a comanda do exercício e a resposta do tutor.

## Quadro 7: Atividade 2 do Curso de Formação de Tutores



Tecnologia@ssistiva



Curso de Formação de Tutores para a 5ª Edição do Curso "Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão"

### Atividade 2: Orientando os professores cursistas nas possíveis dificuldades sobre o Mecdaisy

#### Olá Formadores e Tutores



O processo de instalação e utilização dos softwares requer bastante atenção da equipe de formadores, pois é um momento crítico do módulo. Se um professor cursista enfrenta alguma dificuldade nesse processo e não encontra apoio e orientação rápidos, ele pode simplesmente deixar de usar o software.

Diante dessa situação, dificilmente realizará uma análise crítica dos potenciais pedagógicos desse recurso (objetivo principal da atividade), limitando-se a fazer uma análise técnica do mesmo, apresentando apenas suas dificuldades de instalação e/ou utilização bem como a falta de apoio da equipe de formadores na resolução dos problemas, caso não percebam ou não deem o apoio necessário e imediato.



Desse modo, agora que você já instalou e utilizou o Mecdaisy, conforme orientado na Atividade 1, você terá condições de realizar esta atividade proposta. Elaboramos algumas questões que poderão surgir durante o curso no momento em que professores cursistas estiverem instalando e utilizando o software. Você deverá refletir sobre esses questionamentos e encontrar a melhor forma de orientá-los.





Tendo essa orientação técnica do software, o professor cursista conseguirá sanar as suas dúvidas e dificuldades, podendo assim, se dedicar a analisar a real potencialidade pedagógica do software.

Caso tenha alguma dúvida diante de algum dos questionamentos, não deixe de voltar ao processo de instalação e utilização do software, apoiando-se também nos tutoriais e pedindo ajuda se sentir que é necessário. O importante é você ter subsídios para orientar bem os professores cursistas.

Situações de Instalação/Utilização do Mecdaisy	Sua orientação
<p><b>Cursista 1:</b> Olá Tutor/Formador, estou com muita dificuldade para usar o Mecdaisy, eu tento seguir o tutorial e não consigo. Por favor, me ajude para eu não perder o prazo para postagem das atividades. Obrigada, Cursista 1.</p>	<p>Olá "Cursista 1"! Parabéns pela preocupação com o prazo "cursista 1" e não tenha continuar perguntando! Vou tentar montar um passo a passo mais simples e mais resumido para ver se você consegue se familiarizar melhor com o objeto, tudo bem?</p> <p>Passo a passo:</p> <p>1: Entre no endereço:  <a href="http://intervox.nce.ufri.br/~mecdaisy/livros/">http://intervox.nce.ufri.br/~mecdaisy/livros/</a>            Neste endereço estão os livros que você vai baixar. Você vai baixar o livro que quiser e salvá-los na sua pasta deste módulo.            ** É como se o livro fosse ficar lá "guardados" para você "buscar" mais tarde quando abrir o Mecdaisy.            ** O documento que você salvou vai estar zipado, então tem que tirar o zip. dele (basta clicar com o botão direito do <i>mouse</i> em cima do documento, em seguida na opção "zip" e depois em "extrair aqui", e pronto).</p> <p>2: Abra o Mecdaisy, clique nesse ícone:  e depois clique em: . Ai na janelinha ao lado desse botão você vai procurar o local no qual você</p>



	<p>salvou o livro que você baixou no item 1, aquele que ficou lá guardado para "buscar" depois, (se direcione à área de trabalho e em seguida à pasta). Quando achar o local em que está o livro</p> <p> clique em . Pronto você já vai poder explorar a leitura de seu livro!!</p> <p>Cursista 1: Se durante o procedimento tiver dúvidas não existe em perguntar, me envie recado dizendo onde está a dificuldade pois estarei aqui para ajudar. Forte abraço. Tutora 1.</p>
<p><b>Cursista 2:</b> Bom dia Tutor/Formador, estou entrando em contato porque não estou conseguindo instalar o Mecdaisy. Eu segui o tutorial, cliquei naquele link que está disponível, em seguida cliquei em Salvar conforme as orientações e fiz todo esse procedimento, mas o software demora muito para completar o download. Eu não tenho tempo de ficar esperando essa demora toda. O que eu posso fazer diante dessa situação? Fico no aguardo e desde já agradeço caso possa me ajudar. Cursista 2.</p>	<p>Bom dia "Cursista 2"! Parece-me que você está no caminho certo cursista, não desista! Está seguindo a seqüência correta para instalação, o problema é que pode demorar um pouquinho para baixar o <i>software</i> mesmo, pois ele não é tão "leve" e, além disso, as condições do computador e da sua internet podem refletir em uma velocidade menor, mas não se preocupe que o processo não é demasiadamente demorado. Uma opção seria procurar um computador e um serviço de internet com maior capacidade/velocidade de <i>download</i>, mesmo que seja o de um amigo, assim a instalação será bem mais rápida e depois você pode salvar em um <i>pendrive</i> os itens baixados referentes à instalação do objeto e passar para o seu computador. Outra sugestão seria você continuar baixando do seu computador mesmo e aproveitar esse tempinho de instalação para realizar atividades nas quais precisa usar o computador, assim enquanto baixa o objeto você aproveita o tempo! O que acha? Espero ter ajudado, qualquer outra duvida me procure! Abraço. Tutora 1</p>
<p><b>Cursista 3:</b> Boa noite Tutor/Formador, tudo bem? Tenho uma dúvida sobre o processo de instalação do Mecdaisy. Meu filho estava me ajudando a fazer a instalação, conseguimos completar o download, que demorou um pouco, mas é porque a internet aqui de casa não é muito rápida. Mas depois apareceu uma mensagem dizendo: "Um programa não identificado deseja ter acesso ao seu computador". Fiquei com medo de permitir isso e ser um vírus que poderia estragar meu computador. Não gosto de ficar usando essas coisas da internet porque pode ter algum vírus. O que eu faço? E se eu permitir e ser um vírus? Existe algum outro meio pra eu baixar o software sem ser pela internet? Abraços, Cursista 3.</p>	<p>Boa noite "Cursista 3"! Um "Programa não identificado" não possui assinatura digital válida de seu editor para garantir que ele seja o que está afirmando ser. Essa mensagem não indica necessariamente um perigo, considerando que muitos programas legítimos mais antigos não têm essa assinatura. Nesse caso da instalação do <i>Mecdaisy</i> não se preocupe pois é normal que apareça essa mensagem (veja no tutorial de instalação, na primeira figura da página 2, lá está ilustrado justamente esse caso). No entanto, você está certa em perguntar, e em outras situações, sempre se certifique que a fonte é confiável para realizar a excussão. Neste caso, fique tranqüila e de continuidade ao processo de instalação! Tenho certeza que vai adorar conhecer esse objeto e se tiver mais</p>

 Tecnologia@ssistiva	 unesp
<p><b>Cursista 4:</b> Boa tarde Tutor/Formador. Olha, eu fiz certinho todos os procedimentos da instalação do Mecdaisy. Até aí foi tudo ok, mas depois que eu abri o programa, fiquei completamente perdida sem saber o que fazer. Eu olhei o tutorial na parte da utilização do software, fiz aqueles procedimentos apontados na 1ª maneira, mas não consegui encontrar os livros. O local "conteúdo do diretório", que no tutorial fala que é onde eu vou encontrar os livros, aparece vazio. Por favor, me diga onde foi que eu errei para eu poder ver como funciona os livros. Abraços, Cursista 4.</p>	<p>duvidas ou dificuldade pode me procurar. Abraço. Tutora 1.</p> <p>Boa tarde "cursista 4"! Você está no caminho certo, não se preocupe que já vai superar o problema. Pelos seus relatos parece-me que você não consegue encontrar os livros por uma falha no procedimento inicial, faça assim: Antes de abrir o <i>Mecdaisy</i> Entre no endereço: <a href="http://intervox.nce.ufrj.br/~mecdaisy/livros/">http://intervox.nce.ufrj.br/~mecdaisy/livros/</a> Neste endereço estão os livros que você vai baixar. Você vai baixar o livro que quiser e salvá-lo na sua pasta deste módulo. ** É como se os livros fossem ficar lá "guardados" nesta pasta para você "buscar" mais tarde quando abrir o <i>Mecdaisy</i>. ** O documento que você salvou vai estar zipado, tem que tirar o zip. dele (basta clicar com o botão direito do <i>mouse</i> em cima do documento e em seguida na opção "zip" e depois em "extrair aqui", e pronto). Depois de ter realizado esse primeiro procedimento aí sim você vai entra no <i>Mecdaisy</i> e ao realizar o processo que relatou em sua pergunta vai procurar na janela "conteúdo do diretório" onde está a pasta que você "guardou" o</p> <p>livro. Para isso clique no botão , procure e  Pronto! Assim você vai poder explorar seu livro. Espero ter ajudado, conte sempre comigo. Um abraço. Tutora 1.</p>
<p><b>Cursista 5:</b> Olá Tutor/Formador. Consegui instalar e comecei a utilizar o Mecdaisy. Parece um pouco difícil, mas é só uma questão de se acostumar. É por isso que estou entrando em contato. Acho que o programa lê a história muito devagar, fica parecendo algo robótico. Existe alguma maneira de aumentar um pouco a velocidade com que o livro é lido? Assim acredito que ficaria um pouco mais natural. Abraços, Cursista 5.</p>	<p>Olá "Cursista 5"! Que bom que já está se familiarizando com o <i>Mecdaisy</i>! "Cursista 5", tem como aumentar a velocidade de narração sim: Quando já estiver com a janela do texto aberta veja que na parte superior tem alguns botões amarelos com figuras em preto, um desses botões é o de "configurações" (passe o mouse em cima dos botões para ver os nomes de cada um), clique no botão "configurações" pois encontrará a opção de ajustar o som. Um ótimo trabalho! E se precisar estamos aqui para ajudar no que for necessário. Abraços. Tutora 1.</p>

Fonte: AVA do Curso de Formação de Tutores do Curso de T.A

O Quadro 7 acima apresenta um exemplo de atividade que os participantes realizaram no curso de formação. Elas estão compostas por simulações de situações-problemas, e tinham o objetivo de contextualizar um possível cenário a ser vivenciado na docência virtual.

Com o propósito de apresentar aos participantes questionamentos e dúvidas que costumam surgir na atuação no AVA acerca do conteúdo dos Módulos, foi elaborada a primeira atividade da agenda referenciada acima. A atividade, relacionada aos conteúdos do curso, consistiu em 5 possíveis situações sobre a orientação aos professores cursistas nas possíveis dificuldades sobre o *Mecdaisy*. Assim, os participantes foram colocados diante de uma situação-problema, na qual os professores cursistas apresentaram suas dúvidas. Para avaliar o desempenho dos formadores, foram considerados critérios como cordialidade, informação clara, detalhamento suficiente para a compreensão da solução, criatividade na solução dos problemas e agilidade na confecção da resposta, entre outros. Esta atividade foi postada no Portfólio Individual e cada formador teve um *feedback* das pesquisadoras do Módulo.

Na problemática da primeira atividade do Cursista 1: a situação hipotética demonstra que o cursista estava com dificuldades em entender o manual; assim, uma das questões a serem tratadas pelo formador, neste caso representado por um tutor, poderia ser um melhor esclarecimento sobre quais eram as dificuldades. No caso apresentado, o formador deveria apontar qual estratégia adotaria para a melhor orientação. No entanto ele foi além, demonstrando criatividade, iniciativa, conhecimento e habilidade técnica ao criar um tutorial para ajudar o cursista.

Para a avaliação, foram observados aspectos como: a postura do formador, como ele responde ao cursista; se tinha apropriação dos conteúdos, conhecimentos e habilidades para construir uma orientação direcionada ao cursista; iniciativa e pró-atividade. Todos esses critérios, combinados, demonstram o perfil desejado para a atuação dos formadores.

As atividades tinham como foco principal, uma formação que tratasse dos processos de ensino e de aprendizagem e de situações didáticas no AVA. Os aspectos abordados tiveram a intenção de promover a reflexão sobre um determinado assunto ou situação; análises que permitem recapitular informações; sínteses a partir de uma discussão ou de um texto; esquemas que mostrem a articulação de idéias; propostas que apresentem de maneira organizada, diferentes dados relacionados entre si; roteiros que indiquem detalhadamente como realizar algo; relatos que permitem compartilhar

experiências; narrativas que apresentem informações de como foi o processo de aprendizagem.

A atuação pedagógica no AVA deveria ser pautada pela reflexão, planejamento, organização, integração, articulação, colaboração e avaliação. Estes elementos, aliados a experiências pessoais e profissionais dos formadores, permitem que se construam novas possibilidades para a EaD. Somente assim podemos superar distorções ainda presentes em relação a esta modalidade.

Tematizar a prática pedagógica no AVA é algo que requer a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos, que permitam compreender concepções teóricas e práticas, aprender a partir da vivência, combinar os diferentes recursos tecnológicos disponíveis para uma aprendizagem significativa.

Ao propor um processo de formação continua para formadores da EaD, a perspectiva era de garantir o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitassem uma mediação pedagógica pautada nos conceitos de uma educação de qualidade. Para tanto, os formadores deveriam conhecer as teorias que orientam as metodologias para a atuação no AVA, e assim, se apropriarem desse repertório; dessa forma, eles tornar-se-iam mais autônomos para refletir e reorganizar sua própria prática.

#### **4.1.2 A Formação em serviço e exercício dos formadores**

Ao pensarmos em práticas pedagógicas significativas no AVA, é importante discutirmos sobre a formação em serviço e em exercício. No entanto, não devemos conceber prática pedagógica no ambiente virtual simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de tecnologias, pois a atuação do formador na EaD é complexa e singular. É preciso considerar as características, tanto do ambiente específico, como dos envolvidos no processo de formação e da atuação dos mesmos, com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias.

A formação do profissional para atuar no AVA pode ser interpretada como um processo, no qual os sujeitos aprendem por eles mesmos, com seus pares e pela mediação, através da interação, da

comunicação, bem como com os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício da docência virtual. Assim, não basta unicamente transferir os modelos de formação propostos para a modalidade presencial para a EaD, como também não é suficiente organizar as ações no AVA tendo como apoio exclusivamente as TDICs ou as informações teóricas sobre a prática pedagógica. É preciso pensar em uma cultura de formação, que possa levar os formadores a tomar como referência uma reflexão que possibilite a adoção de estratégias metodológicas, para assegurar qualidade na prática pedagógica no ambiente virtual.

A formação profissional, portanto, pode ser compreendida como um dos principais instrumentos para a conquista de uma educação de qualidade, em qualquer modalidade. Assim, o processo de formação não deve estar condicionado à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada às funções que assumem no AVA.

Há que se considerar também, que os formadores precisam ter uma formação que permita uma atuação compatível com as determinações exigidas para a área. Nesse sentido, é fundamental que sejam preparados para atuar na EaD.

É nessa perspectiva que as questões apontadas sobre o processo de formação dos *formadores* para atuação no AVA, no curso de T.A e que fundamentam esta pesquisa são peculiares, pois além de direcionar uma formação que qualifique o formador para o exercício de sua função, pretende também possibilitar desenvolvimento de competências, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação, mas também da capacidade de articular diferentes tipos de conhecimentos que possam ser utilizados na docência virtual.

A possibilidade de colocar em uso o conhecimento disponível para atuar de forma contextualizada é algo que depende de um processo de construção singular do "saber fazer", construção essa que está vinculada as dimensões: conceitual, porque requer a habilidade para a elaboração do pensamento relacionado a fatos, conceitos e princípios; procedimental, alusiva a prática, quando se aplica o conhecimento e atitudinal quando envolve valores, normas, atitudes e posturas (MEC, 1998).

Ao pensar um formador como um mediador pedagógico, estou, partindo do pressuposto de que, se a construção das competências definidas como essenciais para atuação no AVA passa necessariamente por saber colocar em prática o conhecimento e por saber articular o conhecimento necessário, para responder aos desafios presentes no exercício; é preciso conceber que a abordagem de formação adotada para a equipe do curso de T.A., não seria um arquétipo de ensino homogeneizador, instrumental ou essencialmente teórico, centrado na transmissão de informação ou apropriação dos recursos tecnológicos, mas sim, uma proposta que pretende garantir o desenvolvimento profissional para a prática pedagógica no AVA, que seja pautada nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais citadas no parágrafo anterior, vislumbrando assim uma docência virtual significativa.

No transcorrer das edições do curso aqui analisado, nas quais se materializam a formação dos *formadores*, foram adotadas estratégias que denotaram uma metodologia caracterizada por um processo formativo singular, alicerçada em abordagem de interação e comunicação, orientação em tempo real e no espaço virtual. Para tanto, alguns encaminhamentos foram recorrentes durante toda a formação continuada, em serviço e em exercício. Destaco alguns:

- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão dos conceitos, dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem;
- possibilitar um processo de interação e comunicação entre os envolvidos no curso;
- proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades, que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos formadores no AVA.

Esses procedimentos foram sistematizados e organizados no ambiente da equipe durante as edições. Nesse espaço, foram estabelecidas e executadas as estratégias na forma de interação, comunicação e orientação, através das ferramentas do AVA.

É importante deixar claro que a formação entendida nesta pesquisa, como em serviço e em exercício, está diretamente relacionada à atuação dos formadores. Relembrando que o curso estava dividido em Módulos, nos quais os conteúdos eram sistematizados em agendas semanais, sendo uma com atividades para os cursistas e outra para os *formadores*, no ambiente da equipe, com as orientações sobre as suas atividades para aquela semana; ou seja, eram atividades concomitantes. Cada segmento da equipe recebia as informações referentes à sua função, conforme observamos na Figura 4, que apresenta o modelo da agenda disponível no AVA.

**Figura 4: Agenda do Ambiente da Equipe**

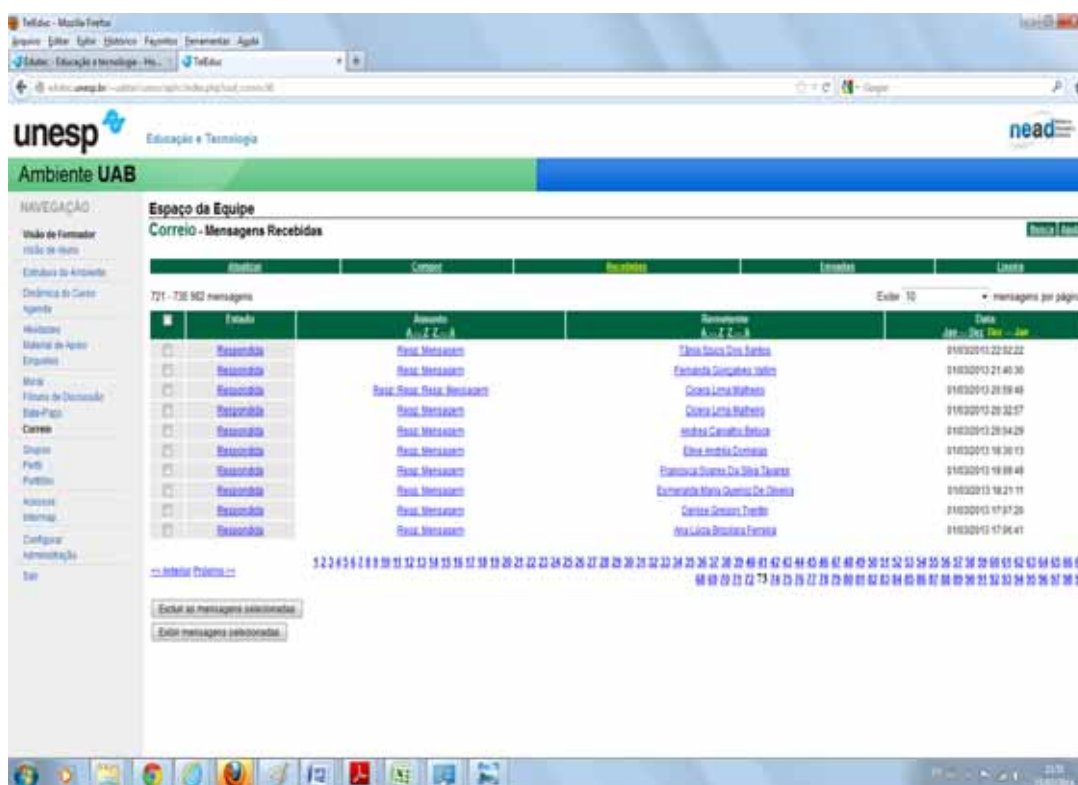
The screenshot displays the AVA interface for the 'Espaço da Equipe' (Team Space) agenda. The page is titled 'Espaço da Equipe' and 'Agenda - Equipe - Módulo 4 - Agenda 05'. The interface includes a navigation menu on the left with options like 'Visão de Formador', 'Visão de Aluno', 'Estrutura do Ambiente', 'Definição do Curso', 'Agenda', 'Histórico', 'Sistema de Apoio', 'Equipes', 'Notas', 'Fóruns de Discussão', 'Bate-Papo', 'Cursos', 'Grupos', 'Perfil', 'Portfólio', 'Assess', 'Módulo', 'Configurar', 'Administração', and 'Sair'. The main content area features a banner for 'Tecnologia Assistiva' and 'Espaço da Equipe' with a date range from 04/07 to 10/07/2012. Below the banner, there are sections for 'ATIVIDADES DO PESQUISADOR ORIENTADOR' and 'ATIVIDADES DO FORMADOR'. The 'ATIVIDADES DO PESQUISADOR ORIENTADOR' section lists three tasks: 1. Observar o trabalho realizado pelos formadores sob sua responsabilidade; 2. Fórum da equipe; 3. Fórum das turmas. The 'ATIVIDADES DO FORMADOR' section lists one task: 1. Entrar na ferramenta Bate-Papo e marcar o dia e o horário do encontro virtual.

Fonte: AVA da Equipe da 6ª edição do Curso de T.A

A Figura 4 apresenta como cada segmento foi orientado no desempenho de suas funções. Essa organização foi fundamental para a equipe, pois além de cada membro saber qual seria seu papel, tinha a oportunidade também de ver o dos demais, estabelecendo assim uma concepção do trabalho colaborativo. Esta ferramenta foi essencial para esclarecer as funções dos *formadores*.

Outra ferramenta importante, e bastante utilizada, foi o Correio. As mensagens eram direcionadas para informações e/ou orientações, as quais não estavam contempladas em outras situações. Foi mais um recurso que permitiu uma efetiva comunicação da equipe. A figura 5 apresenta a visualização desta ferramenta, no AVA.

**Figura 5: Ferramenta Correio do AVA do Ambiente da Equipe**



Fonte: AVA da Equipe da 6ª edição do Curso de T.A

A Figura 5 expõe como eram as trocas de mensagens entre a equipe. Esta é a visão do perfil, da coordenadora do curso, no caso a pesquisadora deste estudo. Um cuidado tomado pela equipe gestora, coordenação geral e coordenação de tutores, era sempre responder à equipe de forma que todos se sentissem atendidos, no sentido de terem um retorno de suas mensagens.

Entre todas as ferramentas, no meu entendimento, aquela que possibilitou um importante processo de interação, interatividade e comunicação do curso, foi o Fórum de Discussão. A Figura 6 retrata como este espaço estava organizado no AVA.



edição foi criado o “Fórum Reflexões”, que teve por objetivo compartilhar as reflexões, vivências e experiências sobre o papel de mediadores na educação a distância.

E finalmente, outra estratégia apontada neste estudo refere-se às reuniões da equipe, que eram quinzenais, pela sala virtual Adobe. Na Figura 7, é possível visualizar a imagem da tela para entrar na sala.

**Figura 7: Sala Virtual Reunião da Equipe do Curso de T.A.**



Fonte: AVA Unesp

A figura 7 apresenta a tela para o acesso à sala virtual. Neste ambiente, o responsável pela reunião era a coordenadora geral ou a coordenadora de tutores, juntamente com o professor conteudista responsável pelo módulo em questão.

Anteriormente às reuniões, era disponibilizado um link no qual os *formadores* poderiam expor suas questões para compor a pauta, conforme Figura 8 abaixo, que apresenta parte do formulário.

**Figura 8: Formulário de pauta para Reunião**

The image shows a screenshot of a Google Docs document. The title is "8ª Reunião de Equipe - Módulo IV". Below the title, there is a section labeled "Item de Pauta." followed by a sub-section "Item de Pauta:" and a text area for notes. At the bottom of the document, there is a "Salvar" button and a Google logo. The document is displayed in a web browser window with a Windows taskbar visible at the bottom.

Fonte: GoogleDocs

A Figura 8 exibe parte do formulário, no qual eram registrados os itens de pauta, para as reuniões com a equipe.

Ao estabelecer alguns princípios para o trabalho no AVA, procurou-se garantir o trabalho colaborativo, no qual os envolvidos pudessem construir juntos alguns encaminhamentos. Nesse sentido, as reuniões serviam não apenas para tratar algumas questões específicas por parte da coordenação, mas também para orientações e esclarecimentos de dúvidas.

Todo esse conjunto de estratégias possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia que privilegiasse uma atuação significativa no AVA, a partir de um trabalho colaborativo, no qual a aprendizagem entre os parceiros e a construção de conhecimentos pudessem ser compartilhadas. Entendo que o trabalho coletivo é essencial em qualquer grupo que se pretende formativo, pois disso depende o fortalecimento das relações permeadas pela interação, interatividade e comunicação no AVA.

Esses apontamentos evidenciam muitas questões sobre as quais precisamos refletir na EaD, e que procurei apresentar nesta tese. Os fundamentos teóricos que orientam cada tipo de prática precisam ser coerentes com as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, do papel do segmento no AVA.

Então, como possibilitar um processo formativo para os formadores da EaD, de modo que eles possam se apropriar dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta colaborativa, bem como garantir competências, habilidades e um desenvolvimento profissional a partir de práticas refletivas? Que modelo de abordagem deve ser adotado para estabelecer, além de uma comunicação efetiva, a interação e a interatividade entre os envolvidos no curso?

Essas e outras questões possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como ao entendimento sobre a importância de aprofundar estudos que possam contribuir para a questão dilemática da atuação dos formadores no AVA. Partindo da premissa que esse espaço pode ser concebido como uma sala de aula, no qual o formador irá realizar suas intervenções, requer a mobilização de competências específicas, conforme referenciadas por Lancella & Sanchez (2011), Goulão (2011) e Masetto (2012), pois todo o processo de ensino e aprendizagem está baseado na mediação pedagógica através das TICs, da interatividade e da comunicação.

Por isso, é fundamental que os formadores tenham garantido um processo de formação contínuo, uma formação sobre a ação e na ação. Nessa perspectiva, é imprescindível a adoção de estratégias que possibilitem o desenvolvimento profissional, bem como a mobilização de competências e habilidades, que são recursos valiosos para a docência virtual.

Desta forma, diligenciar uma mudança de paradigma em relação ao processo ensino e aprendizagem, na modalidade em debate, é uma das intenções deste estudo, mas para isso é preciso a disponibilidade para conhecer o novo, promover a reflexão, e propor iniciativas que possam transformar ou inovar.

Neste capítulo, apresentei como foi organizado e executado o processo de formação da equipe do curso de T.A, que é o foco do meu estudo. Entendo também ser necessário trazer a concepção dos formadores sobre todo esse processo, bem como aprofundar as análises, para que se possa verificar se realmente o que foi proposto, possibilitou um processo formativo nas perspectivas apresentadas ao longo do trabalho, nos diferentes momentos de

formação. No capítulo dos resultados, que apresento a seguir, estão presentes as questões pertinentes ao exposto acima.

## CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS

### 5.1 Apresentação dos dados da 3ª a 6ª edição do curso de T.A.

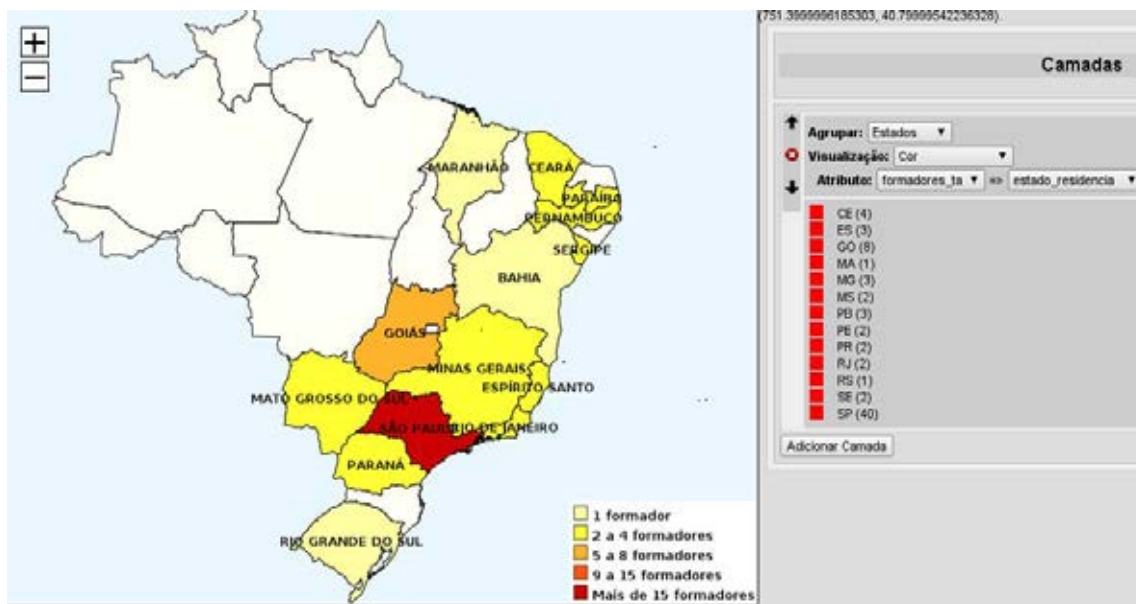
Os dados deste capítulo foram retirados dos Relatórios da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª edição do curso de T.A, bem como do espaço da equipe no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma TelEduc. Foram utilizados os registros publicados nas ferramentas: fóruns de discussões, correios e encontros virtuais. De acordo com Matos e Lerche (2001), esse método é empregado em áreas diversas, através de procedimentos estatísticos, e procura conhecer atitudes, valores e conceitos das pessoas pesquisadas.

Sobre a composição da equipe, conforme mencionado acima, os componentes tiveram que atender alguns requisitos, necessários para integrar o quadro de formadores. A equipe foi constituída por 78 componentes da seguinte forma:

- 1 coordenadora
- 1 coordenadora de tutores
- 1 coordenadora de produção
- 4 professores conteudistas
- 17 professores pesquisadores
- 50 tutores
- 1 suporte técnico
- 1 *design* instrucional
- 2 assessoras

Os membros que compõem a equipe encontram-se, em várias regiões do país. A figura 9 traz uma apresentação visual sobre a distribuição geográfica dos seus membros. O mapa foi gerado pelo sistema Mapper:

**Figura 9: Localização Geográfica dos Membros da Equipe**



Fonte: Ambiente Virtual do Curso de T.A., plataforma Teleduc

Conforme a ilustração acima, o total de *formadores* concentrados no Estado de São Paulo era em número mais expressivo, acompanhado pelo Estado de Goiás. Os 3 Estados com o menor número foram Rio Grande do Sul, Maranhão e Bahia.

Esta representação é importante, na medida em que demonstra como a equipe está distante geograficamente, e no entanto, dividem o mesmo ambiente virtual, realizando o mesmo trabalho e desempenhando funções semelhantes. Organizar e conduzir uma equipe nesses moldes, exige um esforço coletivo, no qual cada um deve estar comprometido com sua função e também com o trabalho coletivo.

A seguir, serão apresentados os dados referentes à avaliação da equipe sobre o desenvolvimento do curso.

## 5.2 Análise dos Módulos da 3ª a 6ª edições

Ao longo das duas edições do curso, analisadas nesta pesquisa, houve mudanças dos professores conteudistas, responsáveis pelos conteúdos e estruturação dos módulos. A troca se deu por conta do processo avaliativo da

equipe ao término da edição, ao indicar que os tais professores não atenderam as expectativas para continuar na edição seguinte. O quadro 8 ilustra as alterações ocorridas entre as duas edições.

**Quadro 8: Identificação do professor conteudista ao longo das 4 edições analisadas**

Módulo	Edição	Professor Conteudista
I	3 <sup>a</sup>	PCMI-1
	4 <sup>a</sup>	
	5 <sup>a</sup>	
	6 <sup>a</sup>	
II	3 <sup>a</sup>	PCMII-1
	4 <sup>a</sup>	PCMII-2
	5 <sup>a</sup>	
	6 <sup>a</sup>	
III	3 <sup>a</sup>	PCMIII-1
	4 <sup>a</sup>	PCMIII-2
	5 <sup>a</sup>	PCMIII-3
	6 <sup>a</sup>	PCMIII-4
IV	3 <sup>a</sup>	PCMIV-1
	4 <sup>a</sup>	PCMIV-2
	5 <sup>a</sup>	
	6 <sup>a</sup>	

Fonte: Relatório Estatístico da 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> edição do Curso de T.A

PCMI- 1: Professor Conteudista do Módulo I  
 PCMII-1: Professor Conteudista do Módulo II  
 PCMII-2: Professor Conteudista do Módulo II  
 PCMIII-1: Professor Conteudista do Módulo III  
 PCMIII-2: Professor Conteudista do Módulo III  
 PCMIII-3: Professor Conteudista do Módulo III  
 PCMIII-4: Professor Conteudista do Módulo III  
 PCMIV-1: Professor Conteudista do Módulo IV  
 PCMIV-2: Professor Conteudista do Módulo IV

Os dados acima demonstram que somente a professora conteudista do Módulo I permaneceu ao longo das edições analisadas; no Módulo II houve somente uma alteração, entre a 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> edições para cada edição; no Módulo III, para cada edição analisada, houve mudança do professor conteudista. Uma das justificativas para essa questão, é que nesse Módulo III são tratados os conteúdos mais específicos, com atividades teóricas

e práticas dos quais emanam muitas dúvidas e exigem muita atenção por parte dos formadores. E finalmente no Módulo também houve uma mudança entre a 1ª e 2ª edições.

Esses dados são importantes ser apresentados, pois os professores conteudistas são diretamente responsáveis pelas orientações aos formadores, durante a execução dos módulos do curso. Isso demonstra que os membros da equipe exigem, do responsável, orientações que possam nortear os trabalhos no AVA.

A seguir, encontram-se os gráficos que ilustram o resultado de algumas avaliações através dos formulários, bem como os comentários dos tutores e professores pesquisadores.

### **5.2.1 Orientações realizadas pelo professor conteudista do módulo e as agendas do ambiente da equipe**

O professor conteudista, além de organizar todo o material pedagógico, também era o responsável por orientar a equipe em relação ao conteúdo abordado durante a execução do módulo sob sua responsabilidade. Para isso, ele elaborava agendas semanais para o ambiente da equipe, se comunicava com o grupo através da ferramenta Correio e realizava as orientações no Fórum.

Para avaliar as ações do professor conteudista, os formadores<sup>6</sup> responderam a seguinte questão:

*“As orientações realizadas pelo professor conteudista do módulo e as agendas do ambiente da equipe, contemplaram suas necessidades semanais?”*

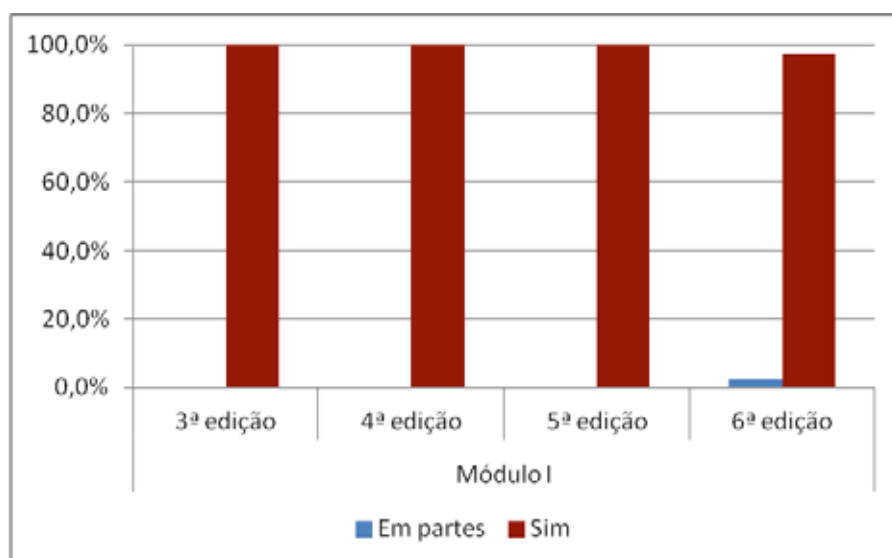
As opções de resposta eram: “Sim”, “Em partes” e “Não”. Ao assinalar as opções “Em partes” ou “Não”, deveriam responder também a questão: “O que poderia ser melhorado?”. A seguir analisaremos as respostas destas questões, respondidas pelos tutores e formadores da 3ª a 6ª edições.

---

<sup>6</sup> Neste capítulo, os formadores, estarão representados pelas diferentes funções, tutor, professor pesquisador

O Gráfico 4 demonstra os resultados da avaliação dos tutores, sobre as agendas e as orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo I.

**Gráfico 4: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo I**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

Ao longo das quatro edições analisadas, percebe-se que apenas um tutor que não ficou totalmente satisfeito, especificamente no item referente ao professor conteudista responsável pelo módulo I. Segue abaixo a a justificativa do tutor para sua insatisfação.

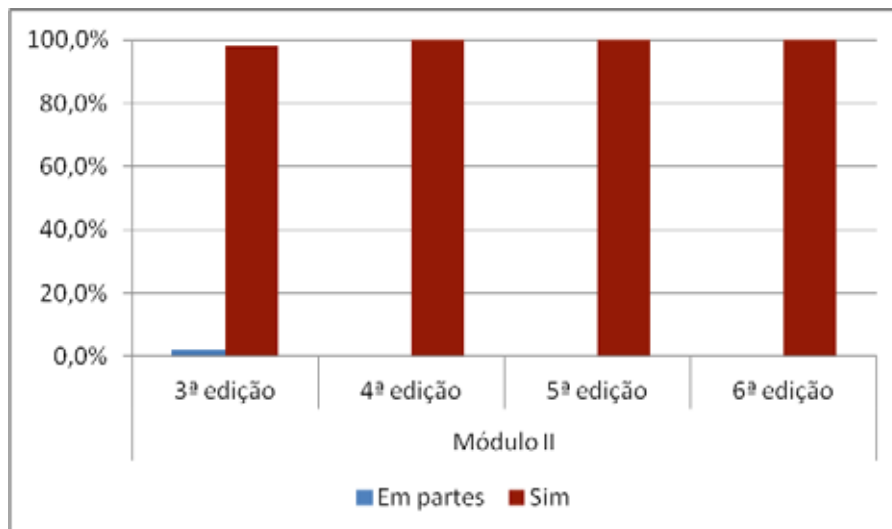
#### **Excerto 1: 6ª edição - Módulo I**

*Organização do espaço da equipe. Principalmente o Fórum, pois eu me perco constantemente no espaço, sendo depois até mesmo difícil achar uma postagem antiga. (Tutor da Turma 29 MS 04)*

Como era a primeira vez que esse tutor trabalhava na equipe, levou um certo tempo para que ele se adaptasse à dinâmica utilizada, e por isso sentiu um pouco de dificuldade no início.

A seguir, no Gráfico 5, são analisados os dados desta mesma questão, sobre as agendas e as orientações realizadas pelos professor conteudista, referentes ao módulo II.

**Gráfico 5: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo II.**

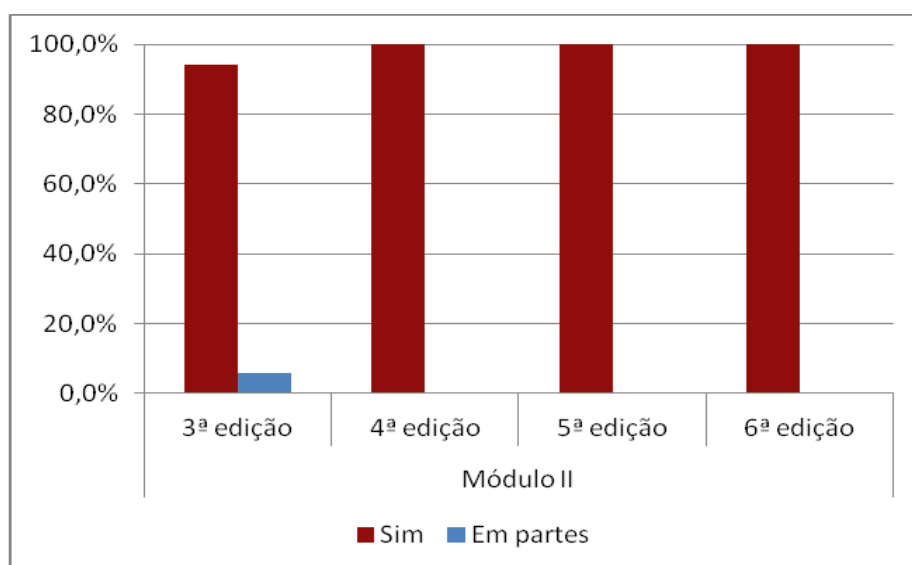


Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

Não foi levado em consideração o único tutor que ficou parcialmente satisfeito com as orientações do professor conteudista, pois sua justificativa mostrou que ele não entendeu a pergunta.

O gráfico 6 representa a avaliação dos professores pesquisadores, as agendas e as orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo II.

**Gráfico 6: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo II**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A.

Na 4ª edição, um professor pesquisador assinalou a opção “em partes”, e colocou uma sugestão para o fórum, como se observa abaixo.

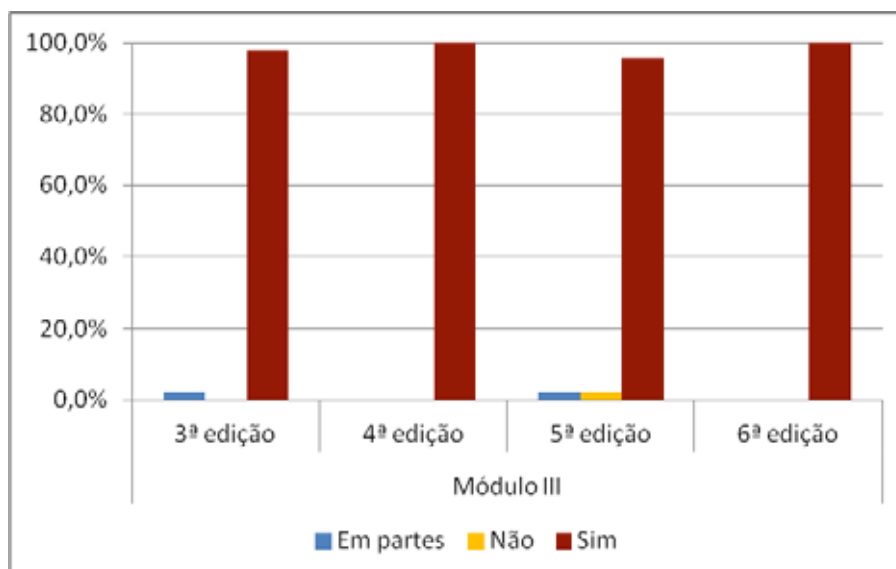
### Excerto 2: 4ª edição - Módulo II

*Para a agenda 4, sugiro que no fórum peçamos para que coloquem o nome e descrição de um OA que encontraram em suas pesquisas, o que acharam (professor pesquisador das turmas 05, 14 e 16)*

Observando os gráficos e excertos acima, pode-se afirmar que todos os tutores e professores pesquisadores ficaram satisfeitos com as orientações elaboradas pelos professores conteudistas do módulo II, ao longo das 4 edições analisadas.

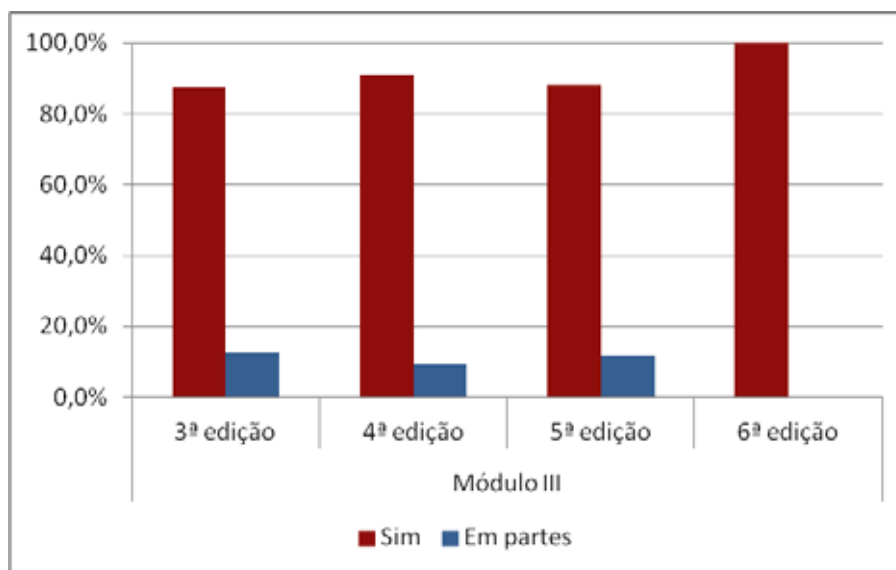
Nos gráficos 7 e 8, está a avaliação dos tutores e professores pesquisadores, respectivamente, a respeito das agendas do ambiente e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo III.

### Gráfico 7: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo III



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

**Gráfico 8: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo III**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

As justificativas dos professores pesquisadores e tutores, a respeito de não terem ficado totalmente satisfeitos com as orientações dos professores conteudistas, remetem ao atraso nas informações e orientações aos cursistas (manuais), que deveriam ter sido feitas na agenda da equipe, mas acabaram sendo realizadas pelo Correio.

A equipe já estava acostumada a receber todas as orientações por meio das agendas, mas por conta do atraso na entrega do material, que não pode ser implementado no AVA, acabaram sendo enviadas para a equipe por meio do Correio, o que causou certo transtorno na 3ª edição do curso.

#### **Excerto 3: tutor da Turma 38 - 4ª edição - Módulo III**

*As informações estavam um pouco confusas, uma vez que muitas das orientações foram trocadas no decorrer das agendas.*

#### **Excerto 4: professor pesquisador das Turmas 37, 38 e 39 - 5ª edição Módulo III**

*Considero as informações foram um tanto confusas, com acréscimos de orientações no meio da agenda, dificultando o trabalho.*

**Excerto 5: professores pesquisadores das Turmas 27, 29 e 47 - 3ª edição - Módulo III**

*Poderia juntar as orientações (manuais) e organizá-las para melhor orientar os cursistas nas instalações.*

Em relação a 4ª edição, teve apenas um professor pesquisador que gostaria que a comunicação fosse mais objetiva.

**Excerto 6: professores pesquisadores das Turmas 32 e 33 - 4ª edição - Módulo III**

*Uma comunicação mais objetiva*

Na 5ª edição, foram feitas algumas alterações no módulo, que aumentaram o número de atividades a serem realizadas, e desta forma ficou cansativo tanto para os professores cursistas quanto para os tutores. Além disso, houve reclamações a respeito das orientações à equipe, que foram realizadas com a agenda em andamento.

**Excerto 7: tutor da Turma 20 - Paraná 3 - 5ª edição - Módulo III**

*Foram muitas atividades para corrigir em pouco tempo, considerando que temos 20 horas para tudo. A responsabilidade do tutor é grande e a quantidade de horas insuficiente para realizar todas as atribuições.*

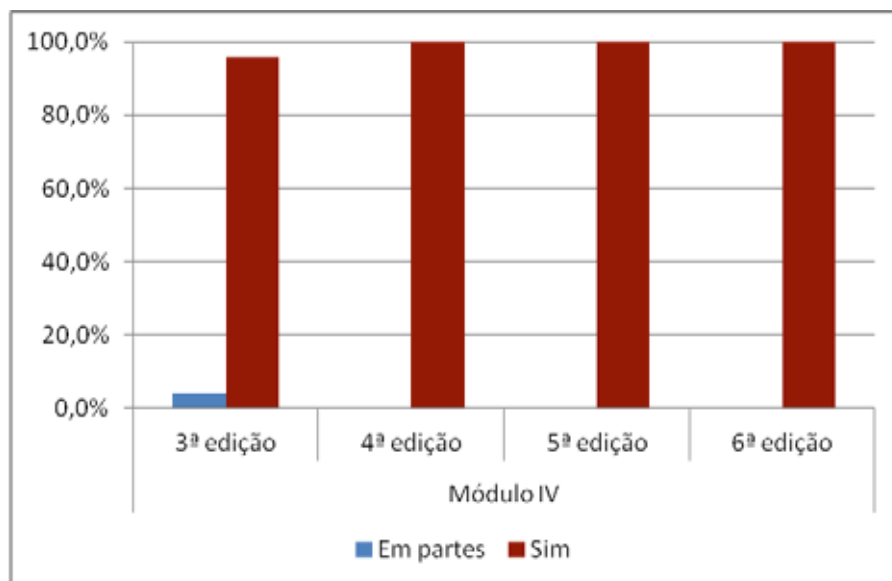
**Excerto 8: professor pesquisador das Turmas 15, 43 e 44 - 5ª edição - Módulo III**

*Penso que as orientações deveriam ser anteriores as agendas, e não quando elas estão no ar.*

Como se observa nos gráficos e excertos, a porcentagem de insatisfação com as orientações realizadas pelo professor conteudista e as agendas da equipe é bem pequena, sendo que na 6ª edição não houve avaliação negativa desse aspecto. Neste sentido, é possível observar que houve uma melhora contínua das orientações e agendas da equipe.

No gráfico 9, está a avaliação dos tutores sobre as agendas e as orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo IV.

**Gráfico 9: Avaliação dos tutores a respeito das agendas e das orientações realizadas pelo professor conteudista do Módulo IV**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

Em relação ao módulo IV, as justificativas apontadas pelos dois tutores que assinalaram a opção “em partes”, não se referiam às orientações realizadas pelo professor conteudista do módulo IV e das agendas do ambiente da equipe. Desta forma, estes excertos serão retomados no tópico referente às sugestões.

O único professor pesquisador que assinalou a opção “em partes” não colocou uma justificativa. Conclui-se que, em relação às orientações realizadas pelos professores conteudistas e das agendas do ambiente da equipe, o que mais desagradou aos formadores da equipe foram as orientações e informações que chegaram atrasadas, ou seja, com a agenda em andamento.

De forma geral, os tutores e professores pesquisadores ficaram satisfeitos quanto às orientações realizadas pelos professores conteudistas dos módulos, como se pode observar nas figuras acima. As poucas reclamações registradas nos excertos foram resolvidas ao longo das edições.

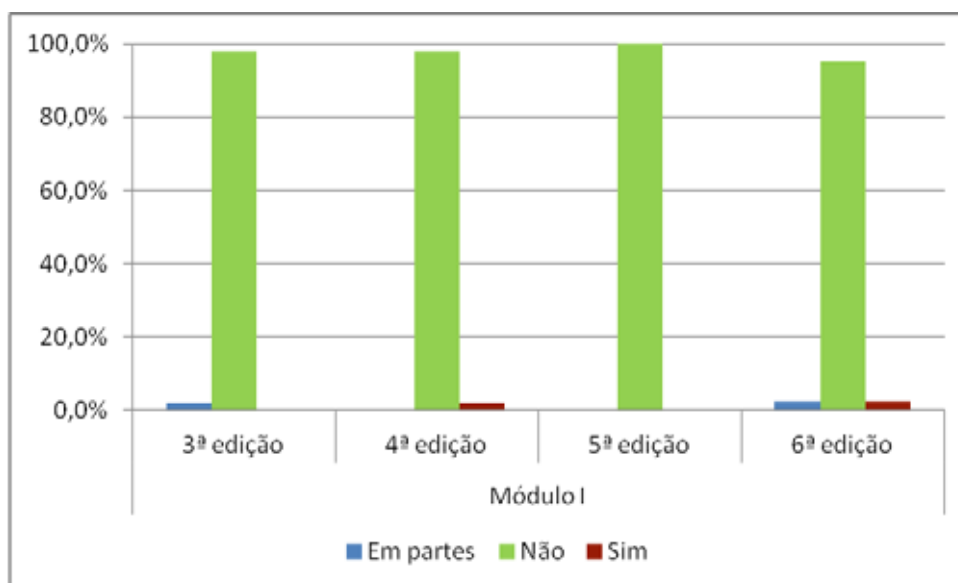
A seguir, aborda-se a avaliação dos tutores sobre o processo avaliativo proposto pelo curso.

### 5.2.2 Avaliação dos formadores a respeito das dificuldades com os conteúdos dos módulos

Entender o conteúdo de cada módulo é essencial para os formadores terem capacidade de orientar os professores cursistas na realização das atividades, e realizar a avaliação das mesmas. No entanto, alguns profissionais que atuam no curso demonstraram que não tinham estes conhecimentos muito bem elaborados; nesse sentido, a coordenação avaliava se seriam capazes de adquirir tais conhecimentos, e procurava qualificá-los antes e durante a realização do curso.

A seguir, o Gráfico 10 exibe a avaliação dos tutores sobre as dificuldades em entender o conteúdo do Módulo I.

**Gráfico 10: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo I.**



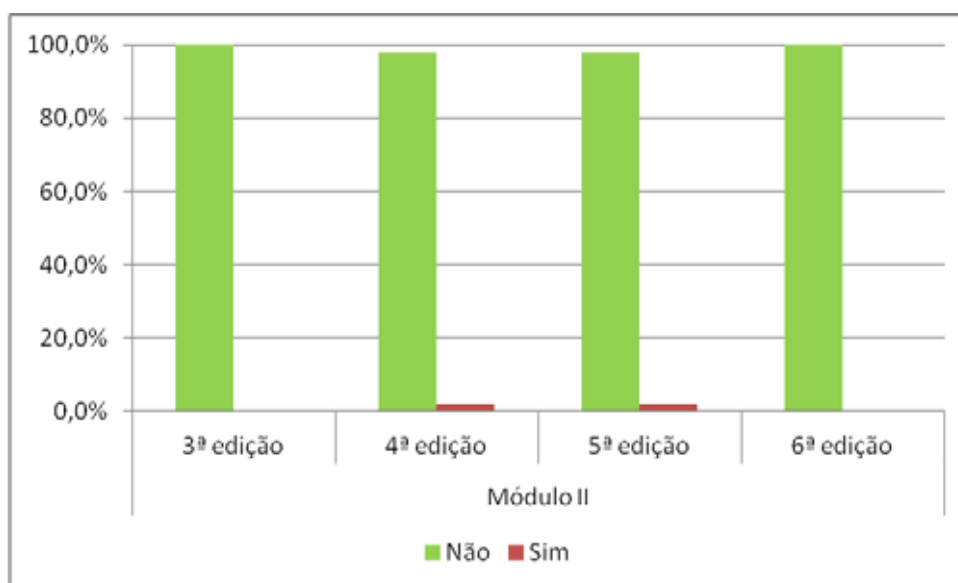
Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

Observa-se no Gráfico 10 que, durante as quatro edições analisadas, a maioria dos tutores não teve dificuldade em entender o conteúdo do Módulo I. Aqueles que assinalaram as opções “em partes” e “sim”, em suas justificativas, não apontaram dificuldades com o conteúdo e sim com a dinâmica do curso. Além disso, dois tutores que eram novatos disseram que tiveram dificuldade em entender qual era o seu papel no curso, mas que, com

as orientações do coordenador de tutores, essas dificuldades foram amenizadas.

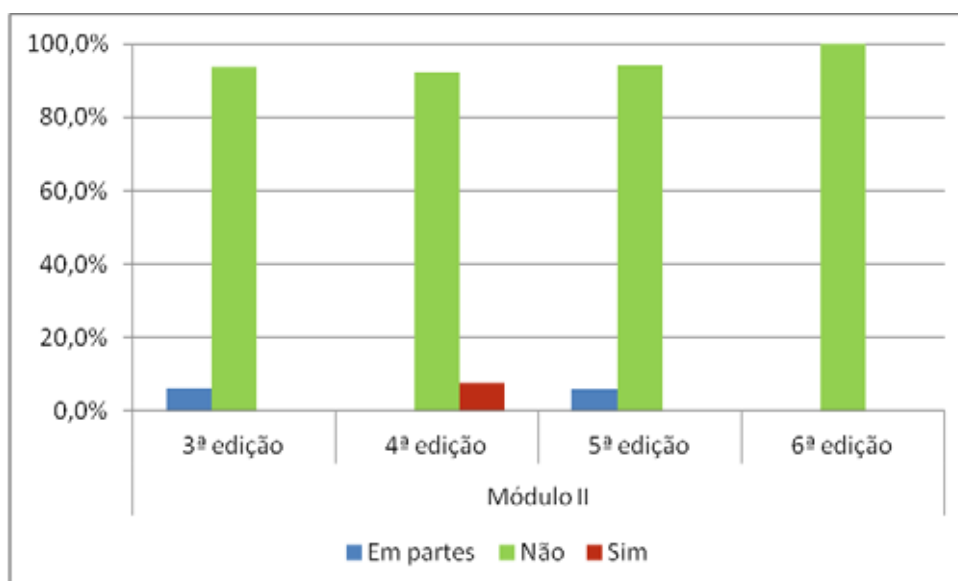
Nos gráficos 11 e 12 estão os dados relacionados às dificuldades que tiveram os tutores e professores pesquisadores, respectivamente, para entender o conteúdo proposto no Módulo II.

**Gráfico 11: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo II.**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

**Gráfico 12: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo II**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

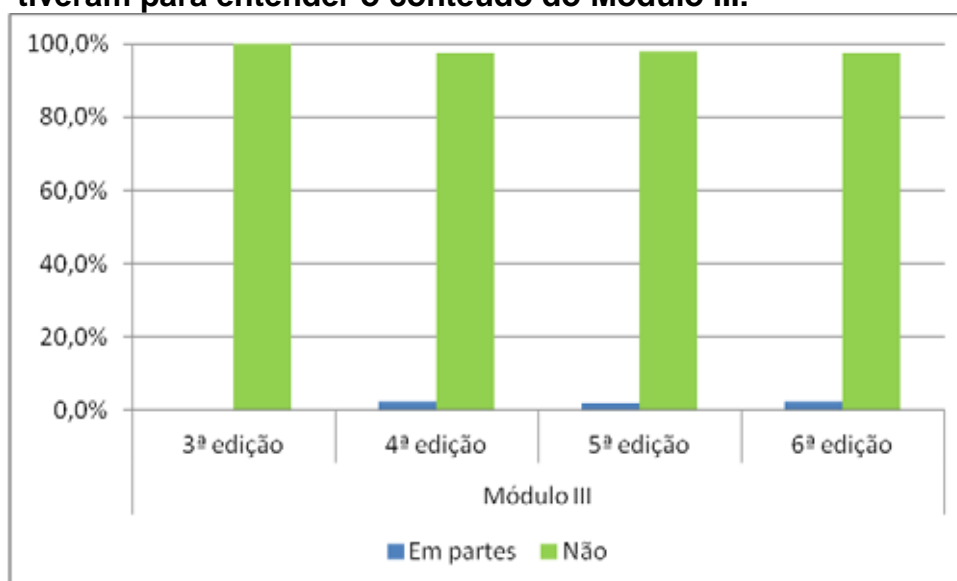
Nos Gráficos 11 e 12, as dificuldades apontadas pelo único tutor, que assinalou a opção “sim” nesta questão, não diz respeito ao conteúdo deste módulo, mas sim da dinâmica do curso. Já as justificativas dos três professores pesquisadores, ao afirmarem terem tido dificuldade para entender o conteúdo do módulo, dizem respeito à instalação e utilização dos softwares usados. Os três ainda afirmaram que a ajuda do suporte técnico foi suficiente para sanar as dificuldades, como se observa no excerto abaixo.

### Excerto 9: 4ª edição - Módulo II

*Não exatamente dos conteúdos, tive dificuldades de ordem técnica para a instalação dos softwares, mas que foram superadas imediatamente por nosso excelente colaborador do suporte técnico, que nos atendeu prontamente, nos indicando o caminho e também pela central de ajudas criada por ele para esse fim (professor pesquisador das turmas 02, 19 e 25).*

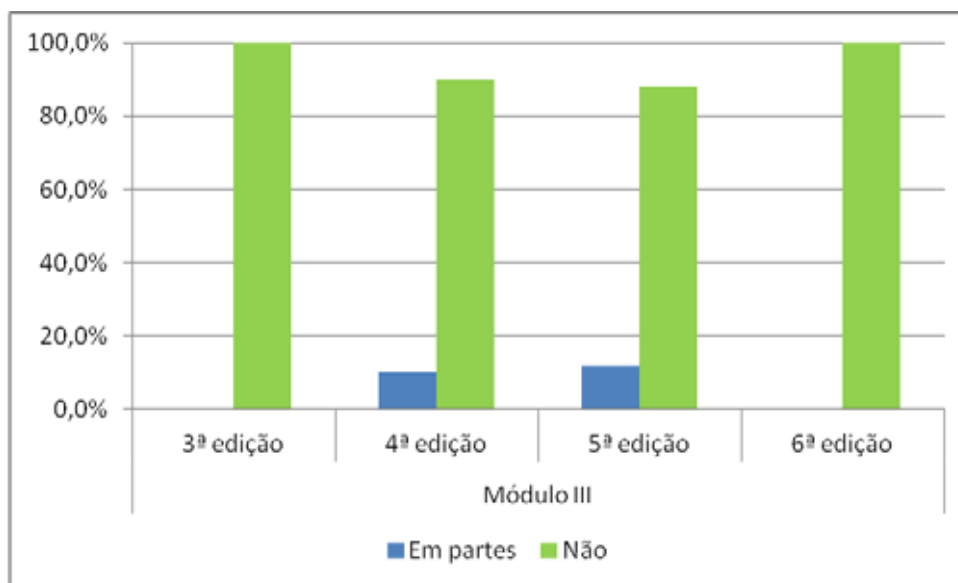
Desta forma, nota-se que as poucas dificuldades relatadas foram resolvidas em tempo pela equipe. Nos gráficos 13 e 14 estão os dados referentes às dificuldades que tiveram os tutores e professores pesquisadores, respectivamente, para entender o conteúdo proposto no Módulo III.

**Gráfico 13: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo III.**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

**Gráfico 14: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo III.**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

É possível verificar nos Gráficos 13 e 14 as dificuldades apresentadas a respeito deste módulo, na 4ª edição. As justificativas dizem respeito às questões técnicas, como instalação dos softwares e pesquisa no portal do professor. Além disso, um professor pesquisador considerou que na 5ª edição, havia muitas atividades redundantes e que confundiam os professores cursistas.

As dificuldades técnicas foram amenizadas com a ajuda do suporte técnico do curso, que elaborou tutoriais e respondeu as perguntas da equipe pelo Correio.

#### **Excerto 10: 5ª edição - Módulo III**

*Os conteúdos deste módulo são a essência do curso. Assim deveriam ter sido trabalhados com mais objetividade; houve uma intenção clara de reflexão, mas é necessária a contextualização mais efetiva (professor pesquisador das turmas 15, 43 e 44).*

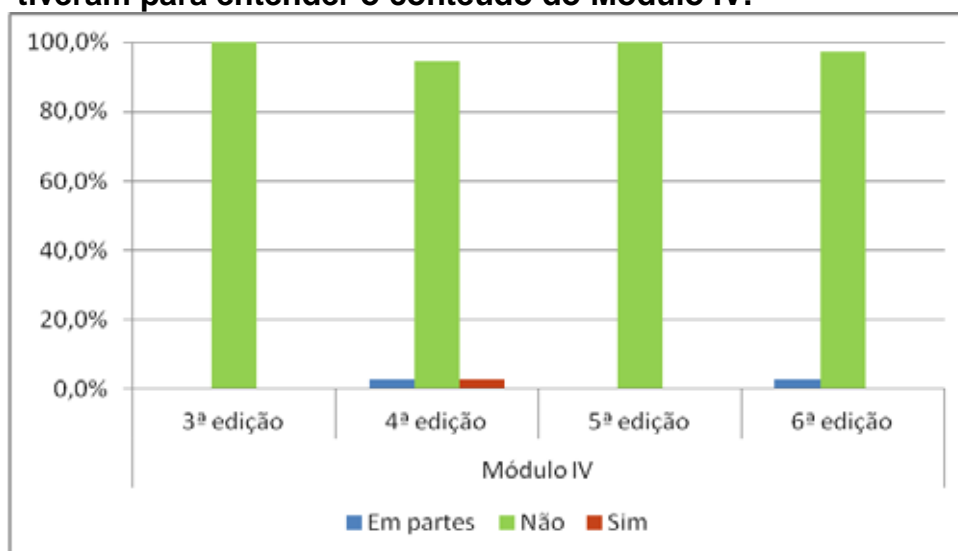
#### **Excerto 11: 4ª edição - Módulo III**

*Não o conteúdo, mas a dificuldade foi para abrir determinados programas e arquivos, mas depois das orientações do Suporte, tudo foi resolvido (tutor - Turma 05 - Ceará 3).*

Ao observar os excertos, se nota que as justificativas assinaladas “em partes” nessa questão, são com sugestões de melhoria, e não relatos de dificuldades com o conteúdo. Desta forma, se constata que não houve dificuldade de entendimento com o conteúdo deste módulo.

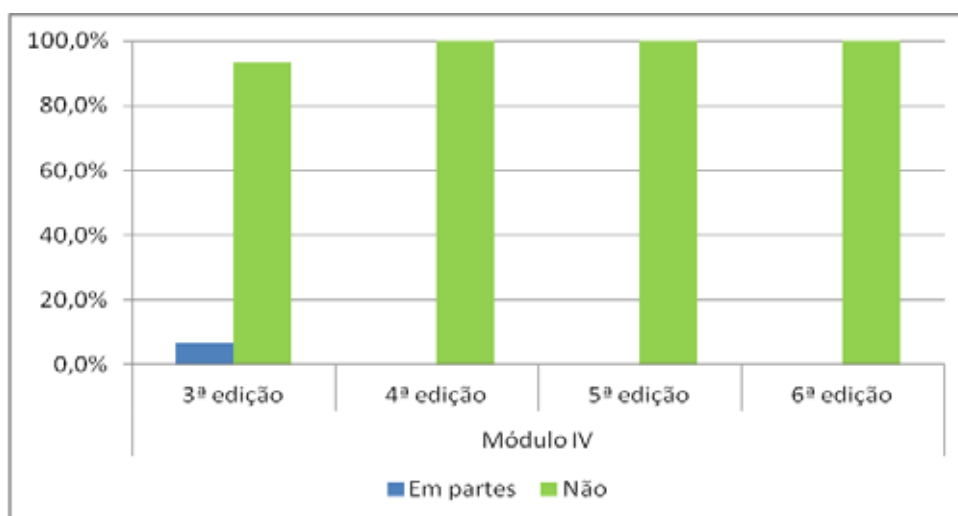
A seguir, nos gráficos 15 e 16, estão os dados referentes às dificuldades que tiveram os tutores e professores pesquisadores, respectivamente, para entender o conteúdo proposto no Módulo IV.

**Gráfico 15: Avaliação dos tutores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo IV.**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

**Gráfico 16: Avaliação dos professores pesquisadores a respeito das dificuldades que tiveram para entender o conteúdo do Módulo IV**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

Conforme os Gráficos 15 e 16 apresentam, os tutores e o professor pesquisador que assinalaram as opções “sim” ou “em partes” na questão relacionada ao módulo IV, não apresentaram justificativas que representassem dificuldades em entender o conteúdo do módulo, mas sim dificuldades dos cursistas, ou deles com os critérios de avaliação. Desta forma, pode-se afirmar que durante as edições analisadas, os formadores não tiveram dificuldades em entender o conteúdo do módulo IV.

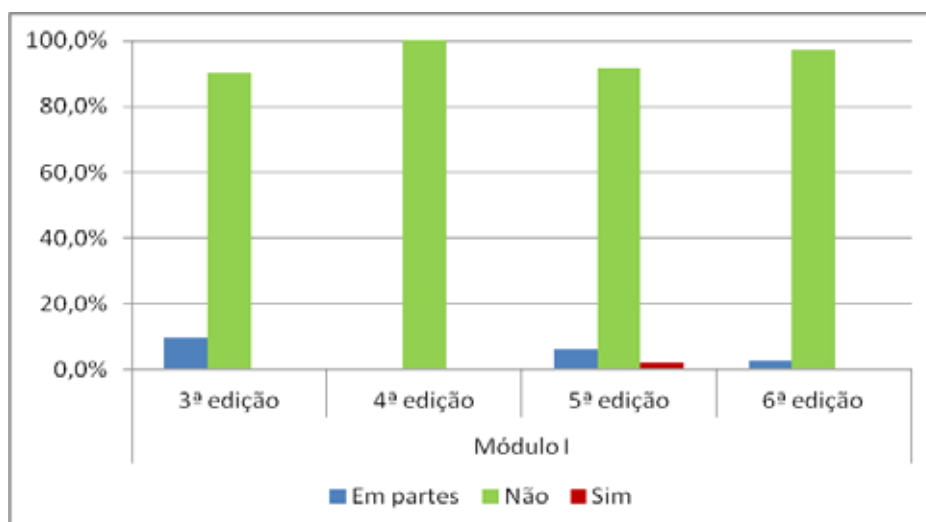
### 5.2.3 Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades

Uma das principais atribuições do tutor é orientar os professores cursistas, durante a realização das atividades propostas nas agendas semanais. Para avaliar se os tutores tiveram dificuldades nesta tarefa, os mesmos responderam a questão:

*“Você teve dificuldade em orientar os cursistas em alguma atividade?”*

A seguir, é apresentada a análise do Gráfico 17, sobre as dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas no Módulo I.

**Gráfico 17: Avaliação das dificuldades que os tutores tiveram, para orientar os professores cursistas nas atividades do Módulo I**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

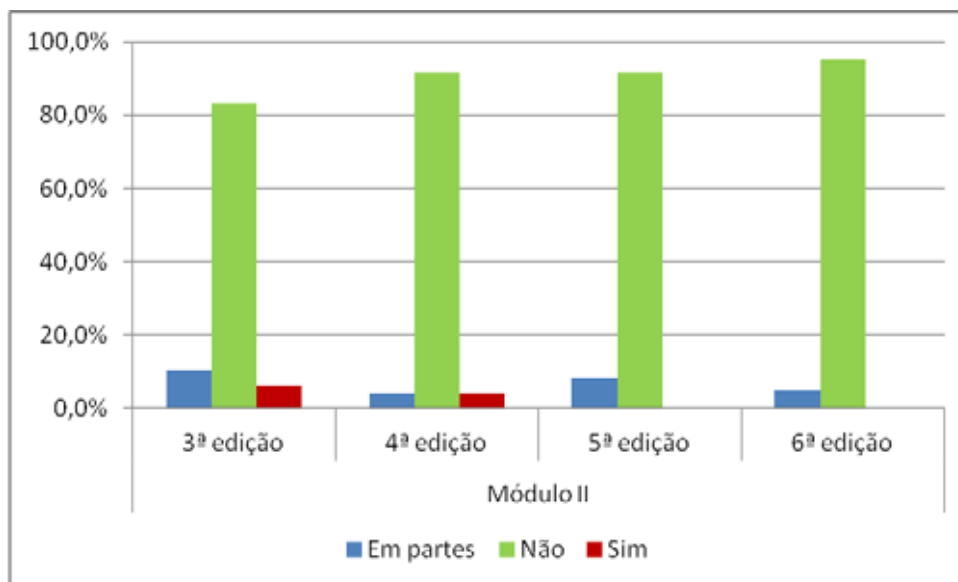
As dificuldades dos tutores apresentadas nesta questão, na 3ª edição, remetem principalmente à atividade de registro no diário de bordo, como se observa no excerto abaixo.

### Excerto 12: 3ª edição - Módulo I

*Na verdade, não foram dificuldades em orientar e sim, convencer o professor cursista sobre o que ele deveria colocar no diário, pois são muito diretos, escrevem pouco, mas insisti nos comentários e percebi melhoras em alguns (tutor da Turma 26 - Rio de Janeiro 3).*

O objetivo desta atividade, que era realizada ao final de todas as agendas do curso até a 5ª edição, era de fazer o professor cursista registrar suas reflexões a respeito das atividades realizadas, fazendo uma relação com sua prática. A seguir, é apresentada a análise do Gráfico 18, sobre as dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas no Módulo II.

**Gráfico 18: Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades do Módulo II**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

No Gráfico 18 observa-se que as dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas foram diminuindo ao longo das edições. Este fato demonstra que as orientações para a equipe foram melhorando ao longo do período analisado. Além disso, como já foi visto anteriormente, no item

sobre a dificuldade dos professores cursistas em realizar as atividades, neste módulo foi simplificado, pois até a 4ª edição havia mais *softwares* para serem instalados e manipulados.

Nos excertos abaixo, se exemplifica as dificuldades que os tutores tiveram neste módulo, e percebe-se que essas dificuldades estão relacionadas com as dificuldades que os professores cursistas tiveram, para compreender as atividades propostas.

### **Excerto 13: 3ª edição - Módulo II**

*Contei com a colaboração de um colega professor cego, que já utiliza muito bem o sistema educacional Dos vox e elaborou comandos para a utilização de forma mais prática, fácil compreensão, e repassei para os professores cursistas, obtendo melhor entendimento para a operacionalização (tutora da Turma 20 - Sergipe e Paraíba).*

No excerto acima, o tutor mostra que com a ajuda de um colega cego, que utiliza o *Dos Vox*, conseguiu orientar melhor os professores cursistas de sua turma. Isto demonstra a sua iniciativa em ampliar o conhecimento, para poder atender às necessidades de sua turma.

O Quadro 9 apresenta a frequência das dificuldades que os tutores tiveram, em orientar os professores cursistas nas atividades do módulo.

### **Quadro 9: Justificativas apresentadas pelos tutores em relação às dificuldades que tiveram para orientar os professores cursistas no Módulo II.**

<b>Dificuldades dos tutores em orientar os cursistas</b>	<b>3ª edição</b>	<b>4ª edição</b>	<b>5ª edição</b>	<b>6ª edição</b>	<b>Total</b>
instalação e manuseio dos softwares	6	2	1		9
trabalho em grupo	2	2			4
fórum		2	1		3
plano de aula inclusivo				1	1

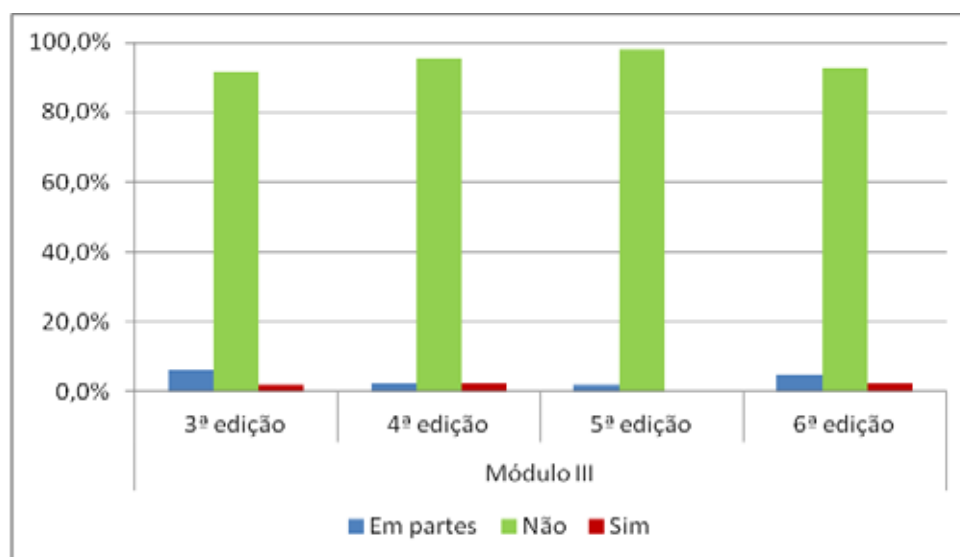
Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

De acordo com os dados do Quadro 9, nota-se que mais da metade das dificuldades apontadas pelos tutores está relacionada à orientação dos professores cursistas, quanto a instalação e manuseio dos *softwares*, o que significa mencionar que trata-se de um conteúdo associado ao conhecimento tecnológico. A partir da 5ª edição esta dificuldade diminuiu de forma significativa, o que significa que a estratégia ao longo das edições, com

orientações pelas ferramentas como os Fóruns ou reuniões com o professor conteudista surtiram um efeito positivo, após as alterações efetuadas.

A seguir, é apresentada a análise do Gráfico 19, sobre as dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas no Módulo III.

**Gráfico 19: Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades do Módulo III**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

Observando o Gráfico 19, é possível perceber que, neste módulo, as dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas foram bem poucas. Dentre os problemas citados, alguns estavam vinculados aos aspectos tecnológicos, tendo em vista as solicitações dos cursistas sobre o navegador a ser utilizado e os plug-ins necessários para os programas trabalhados. Houve então a necessidade de realizar orientações para superar essas dificuldades, como se pode observar no excerto abaixo.

#### **Excerto 14: 3ª edição - Módulo III**

*Quanto ao problema de abertura de alguns programas, mas foram solucionados seguindo fórum da equipe e ajuda do suporte técnico (tutor da Turma 38 - SP/São Carlos 2).*

O responsável pelo suporte técnico do curso, além de elaborar vídeos e tutoriais explicativos sobre a instalação e manuseio dos *softwares*,

presta suporte também pela ferramenta Correio do AVA. Desta forma, os tutores poderiam recorrer diretamente a ele, nos casos com este tipo de dúvida.

Na 6ª edição, com a inserção da atividade da Narrativa de Aprendizagens, essa passou a ser uma dificuldade tanto dos professores cursistas em realiza-la, quanto dos tutores em comentar a nova atividade, como se observa no excerto abaixo.

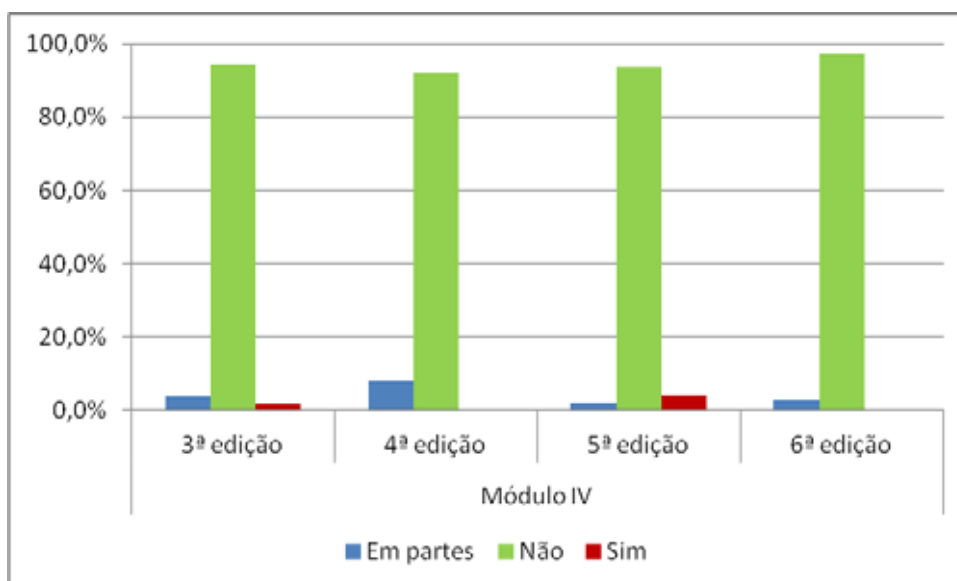
### **Excerto 15: 6ª edição - Módulo III**

*Em comentar a atividade da narrativa, fui orientada pela formadora e recebi sugestões da professora conteudista pelo correio da equipe e no fórum, muitas dúvidas foram retiradas no encontro virtual de equipe, é uma excelente ferramenta para tirar as dúvidas, pois a sua dúvida pode ser também de outro colega e você pode ter a opinião de várias pessoas, devendo chegar a um consenso (tutora da Turma37 São Paulo 07).*

No excerto acima, o tutor comenta sobre a reunião da equipe, que era realizada quinzenalmente, sempre com a participação do professor conteudista do módulo vigente e da coordenação do curso. Nessas reuniões, eram tratados todos os assuntos que a equipe levanta, pois a pauta era elaborada coletivamente pela equipe, por meio de um editor de textos *online*.

O Gráfico 20 apresenta a análise das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas no Módulo IV.

**Gráfico 20: Avaliação das dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas nas atividades do Módulo IV.**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A

No Gráfico 20, nota-se que as dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas, neste módulo, foram bem poucas; destaca-se que as dificuldades se referem ao trabalho em grupo e avaliação dos projetos, como se observa nos excertos abaixo.

#### **Excerto 166: 5ª edição - Módulo IV**

*Não seria bem uma dificuldade, porque contornamos a situação, mas dois grupos foram bem resistentes a dinâmica de produção do projeto em grupo (tutor da Turma 50 - SP\_MG\_MS).*

#### **Excerto 177: 5ª edição - Módulo IV**

*Na correção dos projetos. Procurei ajuda de Francisca (professora pesquisadora da turma), Francisca me orientou e realizamos a correção em conjunto, uma completando as sugestões e intervenções da outra (tutor da Turma 12 - Espírito Santo 4).*

Nos excertos acima é notável como se destaca o trabalho de parceria do tutor com o professor pesquisador, no sentido de minimizar as dificuldades e solucionar os problemas. É possível verificar como a interação se faz presente, reforçando a importância do trabalho colaborativo.

Ao finalizar a análise dos dados referentes às dificuldades dos tutores em orientar os professores cursistas, é possível verificar que o trabalho em equipe tem grande impacto no que tange a resolução dos problemas.

#### 5.2.4 Avaliação dos professores pesquisadores sobre o desempenho dos tutores

Nesta análise, optei por apresentar os resultados sem comparar os dados dos quatro módulos em cada edição, pois os problemas são muito semelhantes, não havendo diferenças significativas entre os módulos ou entre as edições.

O Quadro 10 apresenta as justificativas para a avaliação dos professores pesquisadores sobre o trabalho dos tutores. Foram organizadas em categorias, e selecionei alguns excertos que representam a opinião dos professores pesquisadores.

#### Quadro 10: Categorização das justificativas apontadas pelos professores pesquisadores na avaliação da realização das tarefas pelos tutores

Categorias	Excertos representativos das justificativas apontadas pelos formadores	
	3ª e 4ª	5ª e 6ª
Atraso nos comentários e/ou comentários superficiais das atividades (portfólio e diário de bordo)	O tutor do Amazonas realizou a maior parte de suas atividades com atraso. Os comentários nos diários de bordo, fórum e portfólios apresentaram pouco aprofundamento (professor pesquisador das turmas 15 e 23 – 4ª edição - Módulo I)	Uma tutora tem deixado atrasar os comentários no portfólio e no diário de bordo e muitas vezes os comentários se restringe a complementação das idéias do cursista ou elogios (professor pesquisador das turmas 06, 37 e 40 – 5ª edição – módulo II)
Pouca interação nos fóruns (AVA da equipe e da turma)	Estamos buscando formas de melhorar a atuação da tutora da turma 21 no que se refere à intervenções e acompanhamento dos fóruns de discussão (professor pesquisador das turmas 02, 17 e 21 – 3ª edição – módulo II)	A tutora da turma 18 dificilmente entra na fórum de equipe. Realiza suas interações pelo correio de sua turma embora já tenha sido orientada muitas vezes (professor pesquisador das turmas 02, 18 e 25 - 5ª edição – módulo III)
Problemas pessoais	O tutor da turma 24 desempenhou suas atividades de forma excelente e impecável durante os Módulos I e II, porém devidos a problemas profissionais (carga de trabalho excessiva) acabou prejudicando andamento os módulos III e IV. Ressalto que o tutor é um dos melhores que já conheci (professora pesquisadora das turmas 24, 25 e 41 – 3ª edição - Módulo IV)	A tutora da turma 09 apresentou falta de tempo nas primeiras semanas de curso, apesar dela ter avisado que estava com problemas pessoais (como mudança), refletiu negativamente na turma pela falta de atenção mais de perto, precisando dos contatos mais efetivos e pedidos de substituições, que não foram pedidos. A participação dos fóruns (formador e turma) foram reduzidos, mas o empenho

		da tutora e a consciência que seu trabalho estava em falta, foi exemplar, e sempre quando foi feito o contato com ela com as orientações, respondeu sempre de forma cordial e tentando melhorar (professora pesquisadora das turmas 08, 09 e 12 - 6ª edição - Módulo I)
Falta de perfil para a função de tutor	Tive problemas com um de meus tutores que não aceitava opiniões a respeito do trabalho realizado e que solicitou desligamento do curso. Mas graças a Deus agora em minha equipe tenho três tutoras excelentes (professor pesquisador das turmas 45, 46 e 47 - 4ª edição – Módulos I)	A tutora da turma 04 - Para mim, não apresenta ter o perfil de tutora, tem muita dificuldade de interação, geralmente não responde as dúvidas, não participa efetivamente dos fóruns, posta as notas erradas e com atraso e durante o Módulo disse ter ficado doente, auxiliei-a no que foi preciso, no entanto ao ficar alguns dias sem acesso disse que estava sem internet, mas não buscou avisar a formadora (professora pesquisadora das turmas 04, 10 e 48 – 6ª edição – módulo IV)
Atraso na correção das atividades e na postagem das notas	Os tutores de maneira geral têm demorado para postar as notas no site de avaliação (professor pesquisador das turmas 03 11 e 16 – 4ª edição – módulo II)	Alguns têm demorado muito para corrigir as atividades e postar as atividades no site de avaliação (professor pesquisador das turmas 03 11 e 16 – 5ª edição – módulo III)

Ao longo do período analisado, a média de professores pesquisadores satisfeitos com a realização das tarefas pelos tutores é de 69,1% no módulo I; 64% no módulo II; 69,1% no módulo III e 69,6% no módulo IV. Esta análise terá como foco os aproximadamente 30% de professores pesquisadores insatisfeitos com a atuação de seus tutores.

Alguns tutores não foram bem avaliados pelos professores pesquisadores, por mais de um módulo. Estes são os casos mais críticos que a coordenação intervém para solucionar os problemas.

Ao analisar as justificativas dos professores pesquisadores, nota-se que, de forma geral, estavam insatisfeitos com as seguintes falhas dos tutores: atraso nos comentários e/ou comentários superficiais das atividades (portfólio e diário de bordo); pouca interação nos fóruns (AVA da equipe e da turma).

As estratégias da coordenação para solucionar essas questões, foram através de orientações específicas quanto a importância para responder aos cursistas, em um prazo de 24 horas, e assim chamar a atenção sobre a responsabilidade em exercer sua função com compromisso; sobre o conteúdo dos comentários, a orientação era no sentido de se reportar ao cursista, aprofundando o tema tratado com uma linguagem afetiva, mas com a

formalidade necessária, e como sugestão para que colocassem uma citação de autores da área; e sobre a participação nos Fóruns, haviam orientações nas agendas, com a mensagem inicial, e também eram disponibilizadas questões norteadoras para estabelecer o debate, assim os formadores eram sempre direcionados a participar e conduzir os diálogos nessa ferramenta.

Além destes problemas, houve outros casos nos quais as faltas do tutor eram justificadas como problemas de saúde, mudança no trabalho ou algum imprevisto. Nesses casos, o professor pesquisador assumia o acompanhamento da turma.

Outro ponto importante diz respeito ao perfil para atuar no curso. Durante o processo de seleção de tutores, procurou-se verificar quais eram os candidatos que possuíam perfil para essa função. No entanto, algumas vezes, ao iniciar o trabalho, o próprio tutor percebia que não tinha o perfil desejado pela equipe e desistia da função.

Todos os casos foram encaminhados para a coordenação do curso. A primeira providência da coordenação foi entrar em contato com o tutor para informar os aspectos que estão deixando a desejar, e aguardar uma resposta. O Tutor passa então a ser acompanhado mais de perto, e quando não há uma melhora, a coordenação providencia a sua substituição por um profissional que esteja na lista de espera, que é criada antes do início do curso e durante o processo seletivo, para a composição da equipe de cada edição.

#### **5.2.5 Avaliação dos tutores sobre a realização das tarefas pelos professores pesquisadores**

Neste item será utilizado o mesmo procedimento da análise anterior. Para avaliar os professores pesquisadores, os tutores deveriam responder a seguinte questão:

*“O professor pesquisador da sua turma tem realizado as tarefas que estão atribuídas a ele na agenda da equipe?”*

De forma, geral apenas 6,2% dos tutores ficaram insatisfeitos com os professores pesquisadores responsáveis pelo grupo ao qual pertenciam, ao

longo do período analisado. No Quadro 11 abaixo, são apresentadas as categorias e os excertos, que representam as falas dos tutores a respeito da avaliação que realizaram, sobre a participação dos professores pesquisadores nas atividades do curso.

**Quadro 11: Categorização da avaliação dos tutores sobre os professores pesquisadores**

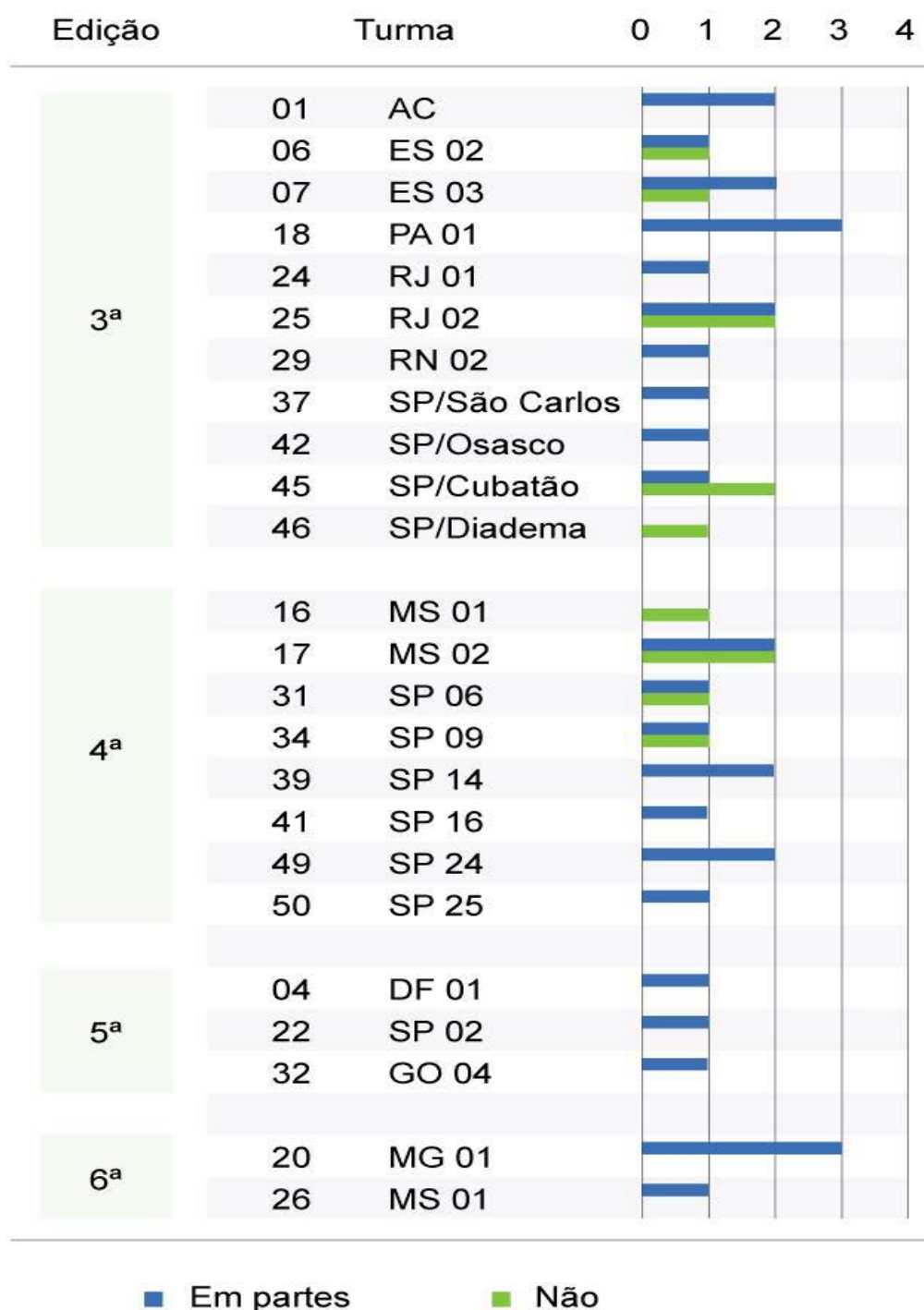
Categorias	Excertos representativos das justificativas apontadas pelos tutores	
	3ª e 4ª	5ª e 6ª
Participação nos encontros virtuais e fóruns	Abertura dos Fóruns, Participação mais ativa nas sessões de bate-papo (tutor da Turma 37 - SP/São Carlos 1 - 3ª edição – módulo I)	Praticamente não participou dos bate-papos, nem dos fóruns e não fez nenhuma intervenção quanto às notas, comentários nos portfólios e diários de bordo (tutor da Turma 06 - Espírito Santo 2 – 5ª edição – módulo III)
Orientação	Algumas eu realizo, e como disse, como não sabia exatamente o que deveria ser realizado por ser minha primeira experiência, às vezes me senti sem orientação suficiente para a realização das atividades (tutor da Turma 49 - São Paulo 24 – 4ª edição - Módulo I)	Faltou um trabalho mais colaborativo (tutor da Turma 49 - São Paulo 24 – 5ª edição - Módulo I)
Ausência	Sempre está ausente e justifica sua ausência devido a viagens. Apenas nos finais do Módulo nos envia mensagem solicitando informações de como está a turma (tutor da Turma 17 - Mato Grosso do Sul 2 – 4ª edição – módulo IV)	Não marca os bate-papos, nem participa deles, aliás participou duas vezes, mas apenas como ouvinte, ou seja, não interagiu com os cursistas; Não tem nenhuma participação nos fóruns de discussões, e tem acessado a turma poucas vezes (tutor da Turma 34-São Paulo 9 –6ª edição – módulo I)

De forma geral, os professores pesquisadores não deixaram de cumprir suas funções em apenas uma atividade; quando eles se ausentavam, deixavam a desejar em todos os sentidos. O papel daqueles que não se comprometeram, se resumiu a meros expectadores no curso. Desta forma, em alguns casos, as três categorias servem para um mesmo professor pesquisador.

Um ponto destacado pelo tutor é sobre o trabalho colaborativo, ou seja, se o professor pesquisador não assume sua função na perspectiva adotada no curso, conseqüentemente não estabelece uma relação de interação, e assim não promove um trabalho em colaboração. O gráfico 21 mostra que, o percentual de tutores insatisfeitos com o desempenho dos

professores pesquisadores diminuiu, o que pode ser compreendido como uma melhora da atuação dos professores pesquisadores.

**Gráfico 21: Avaliação dos tutores sobre a realização das tarefas pelos professores pesquisadores**



O Gráfico 21 representa a quantidade de vezes que cada tutor considerou que o professor pesquisador deixou de realizar suas atividades.

Como esta avaliação era realizada ao final de cada módulo, o número máximo de avaliações que cada tutor pode fazer do professor pesquisador era igual a quatro. Assim, pode-se observar que nenhum dos tutores avaliou o professor pesquisador negativamente nos quatro módulos.

Essa melhora na avaliação, em relação a atuação dos professores pesquisadores, na ótica dos tutores, demonstra o resultado do trabalho da coordenação, que desenvolve o processo de formação em serviço e em exercício. Também houve a preocupação de encontrar estratégias para resolução de problemas, sendo uma delas a de recrutar os melhores tutores para substituir os professores pesquisadores que não foram bem avaliados na edição anterior.

Foi possível verificar que houve certa dificuldade em encontrar bons profissionais para substituir a função de tutor. Por isso, a melhora na avaliação dos tutores não acompanha a melhora que tivemos na avaliação dos professores pesquisadores. Além disso, os professores pesquisadores, que já passaram pela função de tutor em outra edição, são mais críticos, pois conhecem o papel e as responsabilidades e assim esperam dos tutores sob sua responsabilidade um desempenho melhor.

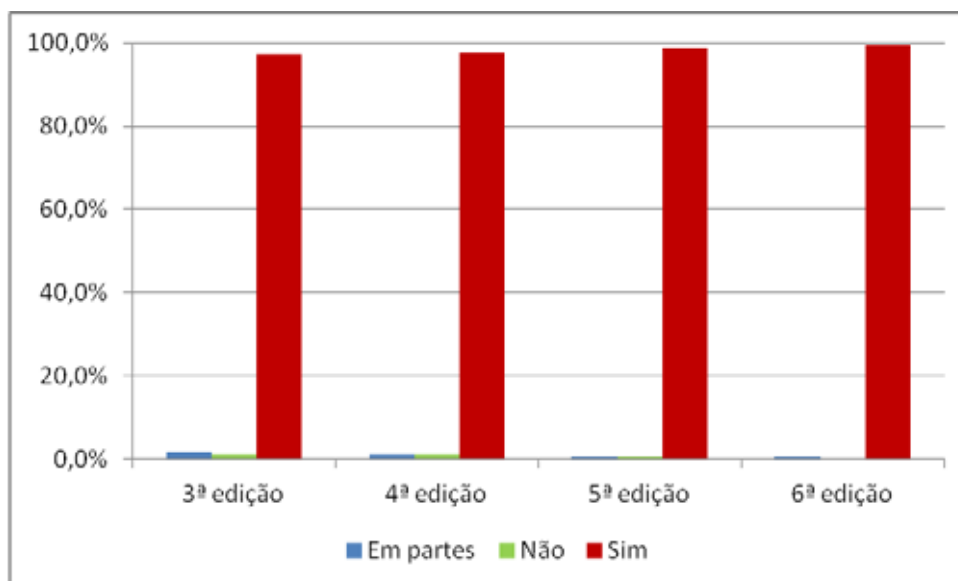
#### **5.2.6 Avaliação dos formadores sobre a orientação realizada pelo coordenador de tutores**

Para realizar esta avaliação, os tutores e professores pesquisadores deveriam responder a seguinte questão:

*“O coordenador de tutores tem orientado de forma eficaz?”.*

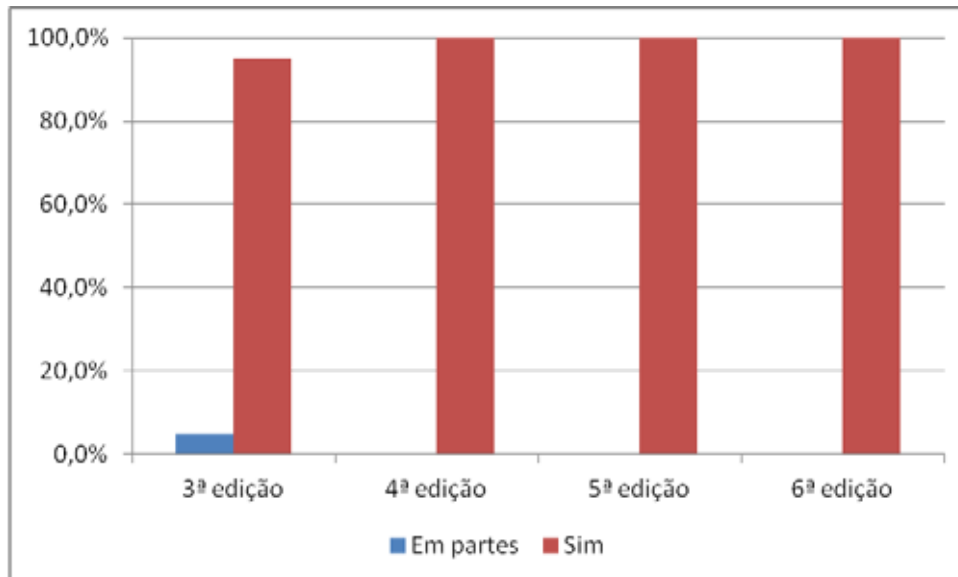
A seguir, nos gráficos 22 e 23, os resultados sobre a avaliação dos formadores, tutores e professores pesquisadores, sobre a orientação do coordenador de tutores das quatro edições analisadas.

**Gráfico 22: Avaliação dos tutores sobre a orientação realizada pela coordenadora de tutores**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A.

**Gráfico 23: Avaliação dos professores pesquisadores sobre a orientação realizada pelo coordenador de tutores**



Fonte: Relatório Estatístico da 3ª a 6ª edição do Curso de T.A.

Ao longo das quatro edições analisadas, a porcentagem de professores pesquisadores insatisfeitos com a atuação da coordenadora de tutores é de 1,4%, e dos tutores é de 1,7%, sendo que, observando as justificativas apontadas pelos segmentos dos tutores, conclui-se que os

mesmos não tinham clareza de quem era este profissional, pois suas falas remetem ao módulo, o que indica que estavam confundindo o papel do coordenador de tutores com o professor conteudista.

O único professor pesquisador que assinalou a opção “em parte” na 3ª edição do curso, afirma que gostaria de um contato mais próximo com o coordenador; embora não seja um número relevante, isso foi repensado.

#### **Excerto 188: 3ª edição – Módulo IV**

*Precisaria de um contato mais próximo do coordenador de tutores e professor pesquisador. Acredito que esta função necessita ser mais pontual. Pois não houve muita proximidade com o coordenador para ver a questão dos tutores (professor pesquisador das turmas 15, 35 e 40).*

Os dados analisados sobre essa questão apontam que o trabalho da coordenadora de tutores tem atendido satisfatoriamente a maioria dos formadores, ao longo das quatro edições.

Ao finalizar esta análise, tenho a considerar que os dados demonstram que a coordenação do curso de T.A. tem sido bastante criteriosa na condução dos trabalhos, em relação ao processo de formação da equipe. As diversas dimensões que caracterizam esse processo formativo, indicam que os encaminhamentos adotados podem instigar a construção de uma abordagem para a docência virtual. Na intenção de assinalar pressupostos que possam fomentar um processo de formação continuada, em serviço e em exercício para a atuação na EaD, prosseguirei com outras análises para o embasamento desta teoria.

Através das análises realizadas a partir da avaliação dos membros da equipe, foi possível elencar, para esta pesquisa, alguns indicadores que qualificam a atuação de formadores na EaD:

- conhecimentos;
- compromisso com a função;
- perfil e competência para atuar no AVA;
- orientação por parte dos formadores (equipe), sobre diversos assuntos;
- resolução de problemas e adoção de estratégias;

- interação com todos os membros da equipe;
- trabalho colaborativo;
- diálogo e comunicação.

Com base nos dados apresentados, é possível afirmar que uma formação nessa perspectiva, deveria ser ancorada em diretrizes que possibilitem efetivas e permanentes oportunidades de atualização e de aprofundamento de conteúdos e metodologias, de modo a possibilitar ao participante desse processo, uma atuação imbuída de significados e representatividade.

Qualquer que seja a modalidade de educação, faz-se necessário o uso de profissionais competentes, preparados para atender às necessidades de seus alunos, competência que deve traduzir-se em uma atuação com consciência crítica e contextualizada. Profissionais que sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade do seu contexto de atuação e contribuir para um processo de ensino e aprendizagem representativo, que se manifeste pelo efetivo domínio e apropriação de conhecimentos e metodologias de ensino. Todas essas questões podem ser garantidas e contempladas, a partir de uma formação continuada articulada à realidade.

Portanto, pensar em qualidade na educação requer a realização de bons programas de formação em serviço, com vistas à atualização dos profissionais e ao preenchimento das lacunas de conhecimentos fundamentais para a docência; neste estudo, a docência virtual.

São dois os principais caminhos pelos quais os sistemas de ensino podem garantir esse perfil para os profissionais da EaD: o primeiro seria relativo à seleção; o segundo, referente à garantia de sua formação continuada, em serviço e em exercício. No curso de T.A., esse dois momentos foram privilegiados, e procuraram atender princípios formativos, a partir de referenciais teóricos e práticos para a área.

Essa discussão não finda aqui, pois faz-se necessário trazer questões outras que possam corroborar com as análises apresentadas até o momento. A seguir, serão apresentados outros encaminhamentos, que alicerçaram o processo de formação analisado nesta pesquisa.

### 5.3 Adoção de estratégias para a formação dos formadores

Neste tópico, apresento algumas estratégias que foram adotadas na trajetória do curso de T.A. ao longo de suas edições. Para que os dados não fossem repetitivos, optei por realizar um recorte das edições analisadas.

#### 5.3.1 Análise das reuniões de equipe como estratégia de orientação

Uma das estratégias adotadas pela coordenação, para uma melhor orientação da equipe, foram reuniões quinzenais. Com a intenção de atender aos membros da equipe, eram oferecidas duas opções de horários, de forma que todos pudessem ter oportunidade de participar.

Os encontros eram realizados na Sala Virtual<sup>7</sup>, que dispõe de sistemas que permitem a todos os participantes interagirem, através da linguagem escrita e também da linguagem oral. É um recurso que exige uma licença para seu uso, que a Unesp disponibilizou para os servidores.

A Sala Virtual é um projeto de *eLearning*, que permite a realização de reuniões, encontros, conferências e treinamentos a distância entre professores, funcionários e alunos da instituição, que possui a licença. O software utilizado é o *Adobe Acrobat Connect Pro*, que possui interface amigável, flexível e de fácil manuseio pelo usuário. São diversas salas virtuais disponíveis, para as atividades acadêmicas, com ferramentas de web conferência, como: chat, videoconferência, áudio-conferência, compartilhamento da tela do computador e de arquivos (fotos, slides, documentos), quadro-branco e enquetes.

A organização das reuniões virtuais consistia em dois momentos: no primeiro, a definição da pauta, por parte da coordenação, que tratava de assuntos relacionados a gestão, assim, a equipe recebia as orientações em tempo real, e tinha oportunidade de interagir. No segundo momento, a equipe

---

<sup>7</sup> <http://salavirtual.ead.unesp.br>, Adobe® Connect™, derivado do produto anteriormente conhecido como Macromedia Breeze, é um sistema seguro e flexível de comunicação via Web que permite aos profissionais de TI dar suporte e estender a funcionalidade do [Adobe Acrobat® Connect Professional](#) para fornecer soluções de comunicação via Web para treinamentos, marketing, conferência e colaboração *on-line*.

(disponível em: <<http://www.unesp.br/need/#!/sala-virtual/>>. Acesso em: 31/10/2013)

recebia pela ferramenta Correio do AVA, um formulário no qual poderia colocar suas dúvidas, solicitações de esclarecimentos, enfim, as questões individuais que desejassem colocar na reunião.

Esse trabalho de organização da pauta era realizado pelas assessoras, que enviavam as solicitações para a coordenação e para o professor conteudista responsável pelo módulo em andamento. As contribuições de todos eram sistematizadas por assuntos, por exemplo: pagamento de bolsas; atestado médico de cursista; ou questões de cunho pedagógico, como o cursista não contextualizar a narrativa, entre outros. Então, a coordenação e o professor conteudista complementavam com aquilo que consideravam, verificando se estava faltando algum assunto e, desta forma, se chegava a versão da pauta de cada reunião.

As reuniões eram conduzidas primeiramente pelas coordenadoras, sendo a coordenadora geral ou a coordenadora de tutores, que se revezavam nesta tarefa; após os assuntos serem tratados, a palavra era passada ao professor conteudista do módulo em questão, que abordava os assuntos de cunho pedagógicos.

O responsável pelo sistema da reunião é denominado *host*; somente ele (ou eles, pois pode haver mais de um) tem acesso aos comandos para a navegabilidade, como abrir ou fechar microfones, configurar a tela, escrever a ata, etc. Todas as discussões foram registradas em atas pelas assessoras do curso, e depois disponibilizadas no material de apoio do ambiente da equipe.

Nessa análise foram apresentados os registros em ata, das reuniões da equipe da 6ª edição do curso de T. A. Foram realizadas 10 reuniões, a primeira antes de iniciar, em seguida duas reuniões por módulo, e uma ao término do curso. Assim, foi possível levantar a frequência da equipe segmentada em tutores, professores pesquisadores, professores conteudistas, bem como os assuntos que foram tratados.

A seguir, o Quadro 12 traz a frequência de participação da equipe durante as reuniões.

## Quadro 12: Participação nas reuniões dos membros da equipe

Reuniões	Tutores		Formadores		Pesquisadores		Total	
	Freq.	Porc.	Freq.	Porc.	Freq.	Porc.	Freq.	Porc.
1ª: Início	42	84,00%	14	100,00%	5	100,00%	61	88,41%
2ª: M1	40	80,00%	10	71,43%	5	100,00%	55	79,71%
3ª: M1	30	60,00%	10	71,43%	5	100,00%	45	65,22%
4ª: M2	22	44,00%	4	28,57%	2	40,00%	28	40,58%
5ª: M2	35	70,00%	10	71,43%	5	100,00%	50	72,46%
6ª: M3	38	76,00%	12	85,71%	4	80,00%	54	78,26%
7ª: M3	35	70,00%	13	92,86%	5	100,00%	53	76,81%
8ª: M4	37	74,00%	13	92,86%	3	60,00%	53	76,81%
9ª: M4	27	54,00%	6	42,86%	2	40,00%	35	50,72%
10ª: Fim	32	64,00%	10	71,43%	4	80,00%	46	66,67%

Fonte: Relatório Estatístico da 6ª edição do Curso de T.A

É possível verificar que a participação dos membros da equipe nas reuniões foi significativa. Observa-se que o grupo dos tutores manteve uma média de 70% de participação, com exceção da 4ª e da 9ª reuniões. No grupo dos professores pesquisadores, a frequência é um pouco maior, em torno dos 80%, destaca-se a menor participação na 4ª e 9ª reuniões. Entre os professores conteudistas, pode-se observar que a participação era ainda maior, à exceção das reuniões dos demais grupos com menor participação, o que sugere que as datas dessas reuniões não foram adequadas, significando que essa informação deveria ser analisada.

O objetivo das reuniões era promover um diálogo para a condução dos trabalhos, abordando temas como, por exemplo, tirar as dúvidas da equipe, informar sobre procedimentos, e fornecer orientações. A priori, a equipe encaminhava questões e problemas ocorridos em suas turmas. A partir desses encaminhamentos, a coordenação orientava com informes de procedimentos para resolução de cada problema, em seguida o pesquisador responsável pelo módulo em curso, orientava sobre as dúvidas enviadas e sobre as próximas atividades das agendas.

### Excerto 19: 6ª edição – Módulo I

*As reuniões foram importantes, pois, além de possibilitar uma proximidade maior entre a equipe, também podemos esclarecer as dúvidas em tempo real. Com a sala virtual, esse momento ficou muito melhor para a comunicação da equipe. Quanto às orientações forma muito bem atendidas (professor pesquisador das turmas 32 e 33)*

Essa estratégia demonstrou ser proveitosa para a orientação da equipe, conforme assinala o professor pesquisador acima, pois permitiu uma comunicação e interação entre os membros dos diferentes segmentos.

Um ponto que merece destaque, em relação a essa estratégia, diz respeito a possibilidade de se aplicar um trabalho colaborativo, observou-se que os grupos, formados por um professor pesquisador e três tutores, articulavam as questões para que fossem tratadas na reunião do grupo maior. Esse também foi um importante momento para a socialização entre os membros da equipe.

### **5.3.2 O Fórum de Discussão como estratégia de comunicação e interação da equipe**

O uso da Plataforma TelEduc, combinado a alguns recursos do ambiente virtual, levaram a coordenação do curso a estudar ferramentas que pudessem incorporar novas perspectivas para a orientação e acompanhamento da equipe.

Uma das questões estudada foi a comunicação e interação no AVA. A estratégia aplicada foi a proposta da criação dos Fóruns, conforme relatado no capítulo 4. Essa ferramenta permitiu uma comunicação entre os membros, de modo que pudessem estabelecer importantes relações para o trabalho no curso.

No processo de avaliação da equipe, um dos critérios adotados estava relacionado a participação dos formadores no Fórum de Discussão. Para tanto, foram utilizadas planilhas do *excel* com os seguintes critérios:

- provocou debates, instigou a reflexão;
- inseriu as questões pontuadas na agenda da equipe;
- relatou o desempenho e problemas dos cursistas e outras dificuldades que teve e procurou ajudar os outros Tutores;
- acessou o fórum diariamente.

O objetivo dessa ferramenta era garantir um espaço para que o grupo pudesse interagir e definir estratégias de forma coletiva e colaborativa. A Tabela 2 demonstra a relação das mensagens, dos respectivos fóruns de discussão da 6ª edição do Curso:

**Tabela 2: Número de mensagens dos Fóruns de Discussão da 6ª Edição**

MENSAGENS MÓDULOS	FÓRUM DE DISCUSSÃO PROFESSOR PESQUISADOR	FÓRUM DE DÚVIDAS PROFESSOR CONTEUDISTA
MÓDULO I	1060	52
MÓDULO II	1712	61
MÓDULO III	2002	93
MÓDULO IV	1112	111
TOTAL	5886	317

A tabela 2 apresenta dados importantes relacionados à interação dos membros da equipe. O fórum dos professores pesquisadores tem um número relevante de mensagens postadas, o que sinaliza uma importante interação entre os grupos. Em relação as mensagens dos Fóruns de Dúvidas, referentes aos Módulos, nota-se que no Módulo I, se destacam mensagens sobre dúvidas do Ava, bem como nas dinâmicas de mediação. Os Módulos III e IV demonstram um número significativo de mensagens, o que é compreensível, tendo em vista que os conteúdos propostos para esses módulos tinham atividades mais prática e também atividades em grupo.

É possível confirmar estes apontamentos através do excerto a seguir:

**Excerto 20: 6ª edição – Módulo III**

*Aprendo bastante nos Fóruns, com as contribuições de todos, as orientações da professora pesquisadora, e também as dúvidas são bem esclarecidas. Tudo isso me auxiliou bastante nas reflexões (Tutor da turmas 32)*

Nessa perspectiva, é possível considerar que o AVA, é um espaço de comunicação que viabiliza a aproximação virtual entre os membros da equipe dispersos geograficamente, pois possuem ferramentas que possibilitam que se comuniquem entre si, organizem suas ideias, compartilhem seus conhecimentos e definam metas. Para construir esta rede, em primeiro lugar, é necessário compartilhar uma linguagem comum, entender-se e estabelecer canais fluentes de comunicação (Zabala, 1998).

Ainda sobre a ferramenta elencada, no processo de avaliação da equipe foram estabelecidos critérios que pudessem revelar o envolvimento de cada componente no grupo quanto à participação individual; são eles: provocou debates? Instigou a reflexão? Inseriu as questões pontuadas na agenda da equipe? Relatou o desempenho e problemas dos cursistas e outras dificuldades que teve, e procurou ajudar o grupo? Fez sugestões? Apresentou estratégias? Acessou o fórum diariamente?

Todos esses critérios foram importantes para a constituição de um diálogo sobre temas relevantes ao curso, bem como para estabelecer diretrizes que pudessem nortear o trabalho dos formadores no AVA, em suas respectivas turmas. A ferramenta Fórum de Discussão foi fundamental para assegurar a interação entre a equipe, pois possibilitou a criação de estratégias, de acompanhamento e de comunicação afetiva e profissional.

Sendo assim, é possível afirmar que, com a superação dos desafios do AVA quanto ao conhecimento técnico e à aplicação das TDICs e dos meios virtuais, a prática pedagógica na EaD pode ser significativa, a partir de uma mediação que permita um processo de ensino e aprendizagem que possibilite uma construção de conhecimento representativa.

#### **5.4 Análise do Grupo Focal**

A análise apresentada neste tópico teve o propósito de revelar as concepções dos formadores, representados pela amostra constituída por membros dos diferentes segmentos da equipe, sobre as questões que envolvem a docência virtual. Os dados foram coletados através do Grupo Focal *online*, e as análises realizadas pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSCs).

A importância de trazer à luz os resultados dessa análise está, em evidenciar os fatores trabalhados nos processos formativos que influenciaram as concepções, crenças e atitudes, entre outros, do grupo estudado.

A análise se dá por meio dos discursos, que são interpretados e reinterpretados, na tentativa de construir uma representação ou uma identidade do que é ser um formador na EaD, no que tange ao seu papel, suas competências e suas atitudes na docência virtual. Analisar nessa perspectiva nos direciona para uma importante dimensão, do que é ser professor ou docente em qualquer que seja o contexto de atuação.

Para Garcia (2009), a identidade profissional docente não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É o resultado complexo de um equilíbrio, no qual a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis.

Os resultados dessa análise serão apresentados a seguir, através dos dados quantitativos gerados pela técnica do DSC.

#### **5.4.1 Análise Quantitativa dos Discursos do Sujeito Coletivo**

É importante esclarecer que, embora tenha desenvolvido todas as fases para a construção dos DSCs, como a identificação das Expressões-Chaves e das Ideias Centrais, para a análise dos resultados foram utilizados os dados quantitativos e os dados qualitativos referentes às categorias identificadas e relacionadas aos objetivos e a problemática da pesquisa.

As categorias identificadas na análise do DSC, estão apresentadas na Tabela 3:

**Tabela 3: Apresentação das Categorias**

CATEGORIAS	
A	Conhecimento
B	Comprometimento
C	Afetividade
D	Formação
E	Mediação
F	Interação
G	Trabalho Colaborativo
H	Comunicação
I	Estratégias
J	Autonomia
K	Competência
L	Atitude
M	Qualidade na Educação
N	Estruturação do Curso
O	Orientação
P	Perfil para EaD

Para um melhor entendimento dos resultados quantitativos das categorias verificadas, apresento a seguir os dados de cada questão.

**Tabela 4: Questão 1 do Grupo Focal**

1 - Qual a concepção de vocês sobre o papel do formador no AVA?			
A	Conhecimento	1	4 %
B	Comprometimento	4	16 %
C	Afetividade	6	24 %
D	Formação	1	4 %
E	Mediação	6	24 %
F	Interação	2	8 %
G	Trabalho Colaborativo	2	8 %
I	Estratégias	1	4 %
K	Competência	2	8 %

Observa-se que as categorias apresentadas na Tabela 3, que se sobressaíram foram: Afetividade e Mediação, com 24% das ocorrências, seguidas pela categoria Comprometimento, com 16%, e com um grau de significância de 8% destacam-se a Interação, o Trabalho Colaborativo e a Competência.

**Tabela 5: Questão 2 do Grupo Focal**

<b>2 - Quais suas concepções sobre Competências em relação: conhecimento, habilidade, atitudes sobre o papel do formador?</b>			
A	Conhecimento	4	17,39 %
C	Afetividade	3	13,04 %
E	Mediação	3	13,04 %
F	Interação	1	4,35 %
H	Comunicação	4	17,39 %
I	Estratégias	1	4,35 %
K	Competência	4	17,39 %
L	Atitude	3	13,04 %

Os dados acima apontam as categorias Conhecimento, Comunicação e Competência com 17,39% de frequência, seguidas pelas categorias com 13,04%, Afetividade, Mediação e Atitude.

**Tabela 6: Questão 3 do Grupo Focal**

<b>3 - Quais as dificuldades que vocês apontariam no processo de mediação pedagógica?</b>			
A	Conhecimento	1	3,85 %
B	Comprometimento	4	15,38 %
E	Mediação	3	11,54 %
F	Interação	2	7,69 %
G	Trabalho Colaborativo	4	15,38 %
H	Comunicação	3	11,54 %
I	Estratégias	1	3,85 %
J	Autonomia	2	7,69 %
K	Competência	1	3,85 %
N	Estruturação	2	7,69 %
O	Orientação	2	7,69 %
P	Perfil para EaD	1	3,85 %

Os resultados apresentados sobre as dificuldades estão relacionados ao Comprometimento e o Trabalho Colaborativo, com 15,38%, em seguida aparecem a Mediação e a Comunicação, com 11,54%, as demais categorias tem uma grau de significância bem menor.

**Tabela 7: Questão 4 do Grupo Focal**

<b>4 - Quais estratégias vocês destacariam como sendo importantes para melhor orientação ou formação da equipe?</b>			
C	Afetividade	2	8 %
D	Formação	4	16 %
E	Mediação	1	4 %
F	Interação	2	8 %
G	Trabalho Colaborativo	3	12 %
H	Comunicação	3	12 %
I	Estratégias	2	8 %
J	Autonomia	3	12 %
K	Competência	1	4 %
O	Orientação	4	16 %

As categorias que tiveram maior destaque com 16% foram a Formação e Orientação, na sequência aparecem Trabalho Colaborativo, Comunicação e Autonomia com 12% cada, e com 8% estão Afetividade, Interação e Estratégias.

**Tabela 8: Questão 5 do Grupo Focal**

<b>5 - Estamos em um processo de ressignificação da docência em uma perspectiva virtual, o que seria importante para termos profissionais com as competências necessárias na EaD?</b>			
A	Conhecimento	1	7,69 %
B	Comprometimento	2	15,38 %
C	Afetividade	1	7,69 %
D	Formação	3	23,08 %
K	Competência	5	38,46 %
P	Perfil para EaD	1	7,69 %

Nesta análise, a categoria que mais se destacou, com 38,46% de frequência foi a Competência, seguida pela Formação, com 23,08% e o Comprometimento, com 15,38%.

**Tabela 9: Questão 6 do Grupo Focal**

<b>6 - Quais suas concepções sobre o processo de formação permanente, em serviço e em exercício?</b>			
D	Formação	5	62,5 %
E	Mediação	1	12,5 %
I	Estratégias	1	12,5 %
K	Competência	1	12,5 %

Nesta questão, a única categoria com grau de relevância é a Formação, com uma frequência de 62,5%. As três categorias que comparecem estão relacionadas a Mediação, Estratégias e Competência.

Diante desses dados levantados pela análise do DSC, apresento no próximo item os discursos construídos pelas categorias mais recorrentes nas questões apresentadas.

#### **5.4.2 Apresentação das Categorias do Discurso do Sujeito Coletivo**

Neste tópico, será tratada a análise das categorias geradas no DSC; a apresentação será aprofundada com o referencial teórico.

Lefrève (2003) afirma que os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora, uma vez que:

O que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julguem necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação sobre um fenômeno (LEFRÈVE, 2003, PÁG.19).

Conforme o autor, a construção do DSC considera também alguns princípios para “juntar as peças”:

- Coerência: o DSC é uma reunião de pedaços isolados de depoimentos, de modo a formar um todo discursivo, coerente;
- Posicionamento Próprio: para que se esteja em presença de um discurso, ele deve se expressar, de modo original ou diante do tema a ser pesquisado;
- Tipos de distinção entre os DSCs: quando se trata de discursos sensivelmente diferentes, a apresentação deverá ser separada; complementar, podem ser reunidos sem provocar contradição ou incoerência. (LEFRÈVE, 2003).

Essa análise estará embasada por autores como Canário (2001), Almeida (2001 e 2005), Pérez-Gómez (2001), Nóvoa (2002), Kenski (2003), Lévy (2003), Gatti (2005), Prado (2005), Valente (2005), Imbernón (2000 e 2010) e Masetto (2012), bem como nos trabalhos apresentados por Oliveira *et al* (2009), entre outros.

Cada um dos DSCs apresentados a seguir, foi composto com as expressões-chaves e ideias centrais dos depoimentos dos participantes do Grupo Focal, e formaram os discursos-sínteses das categorias analisadas.

### Categoria 1: **CONHECIMENTO**

*O formador deve ter conhecimentos sobre o tema do curso e também sobre as tecnologias usadas. O conhecimento teórico é fundamental, aliado ao conhecimento prático. A apropriação prévia do conteúdo, as mídias são aliadas, vídeos, exemplos extras, material de apoio ou mural excelentes ferramentas para complementar as aprendizagens. Sem o conhecimento pertinente a proposta fica difícil conduzir outras situações. O conhecimento é indispensável, aliando tecnologia e conhecimento. Acho que é importante a experiência da sala de aula e outros conteúdos que se articulam com o conteúdo do curso, para levamos eles a reflexão. A reflexão e a vontade de querer melhor é importantíssimo, é a reflexão na ação. Ter equilíbrio entre conhecimentos específicos e a seriedade no fazer e avaliar ações constantes. É um exercício, conhecimento do conteúdo, conhecimento do feedback esperado e da abordagem utilizada.*

O DSC desta categoria evidencia que a percepção dos participantes, em relação ao conhecimento sobre diversos aspectos, é essencial para a atuação no AVA. Os apontamentos direcionam para questões como apropriação dos conteúdos, tecnologias, experiência e abordagem utilizada.

Os conhecimentos fundamentam a atuação de profissionais em qualquer área. Assim é também na EaD, os formadores devem mobilizar seus conhecimentos teóricos em torno das ferramentas do AVA e com o aparato tecnológico, de modo a problematizar situações reais e encontrar a resolução.

O conhecimento profissional apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos de competências da informação, quanto na análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação (IMBERNÓN, 2000).

Embora a tecnologia seja um elemento da cultura bastante expressivo, ela precisa ser devidamente compreendida em termos das implicações do seu uso no processo ensino e aprendizagem; portanto, é fundamental que o professor, independentemente da sua área de atuação, possa conhecer as potencialidades e limitações pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias (PRADO, 2005).

Para Kenski (2003), nessa perspectiva não basta apenas adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas

com as novas tecnologias. O impacto destas reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

O conhecimento muda com o processo de evolução, como também mudam as transformações, as formas de produção, a apropriação do saber e as relações sociais; assim, é preciso inovar para estabelecer uma construção de conhecimento que seja significativa e contextualizada.

Compreender e lidar com essa forma de se constituir o conhecimento, exige-se do formador na EaD um novo olhar em relação a sua formação profissional, pois isso requer trabalhar com as ações educativas contextualizadas, tendo em vista que os conceitos são melhores compreendidos, mediante sua utilização prática na análise e na compreensão de problemas reais e dentro da cultura ou do contexto no qual a atuação ocorre (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Conforme Almeida (2001), o formador que associa as tecnologias da informação e comunicação aos métodos ativos de aprendizagem, desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio das tecnologias em uso e sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre sua própria prática.

Os formadores do curso de T.A. demonstraram, nos depoimentos, suas percepções sobre a importância do conhecimento, para a atuação no AVA.

## **Categoria 2: COMPROMETIMENTO**

*Já fui tutora, professora conteudista e formadora, acredito ser importante passarmos por todos estes papéis para conseguirmos ver o "todo" do curso podemos saber qual é o seu melhor papel.*

*É preciso compromisso, assiduidade. A orientação e a divisão da responsabilidade. Ter alguém para decidir as angústias e ajudar a buscar estratégias faz o papel do formador ser tão importante. Os profissionais devem "abraçar" o seu papel e trabalhar bem senão é melhor nem entrar na EaD. A questão é quando você tem um tutor que só aparece um pequeno tempo, e que você não confia se irá aparecer, a ansiedade que fica é terrível. O trabalho de cada um deve ser diário...*

*Muitos têm a visão de "bico". Eu sempre vi como um grande compromisso. Devem assumir deve levar á sério, senão não assuma. Não há justificativa na minha opinião para um membro da equipe ficar um dia sem acesso aos ambientes, compromisso e comprometimento. A tutoria é trabalho como qualquer um outro!! É trabalho, não é bico. Tem que ter responsabilidade.*

*É ter compromisso, consciência, seguir as regras, saber como exercer sua autonomia, boa relação com equipe, saber trabalhar em equipe, ser humilde, aprender. O comprometimento é uma grande ferramenta, estar comprometido com a proposta do curso, o papel é de acreditar na proposta, se comprometer, entender que o AVA tem sua complexidade e merece atenção para não perder o foco.*

*O papel dos formadores no AVA é o de estar sempre presente no AVA e todos os envolvidos não sintam a necessidade da presença física do outro, aliada a compromisso, comprometimento.*

Os participantes têm um entendimento sobre o que é ser formador na EaD; os depoimentos trazem a concepção sobre o comprometimento na docência virtual. As referências apontam para compromisso, assiduidade, estar presente no ambiente, comprometer-se com a proposta do curso.

A EaD demanda um profissional com uma nova postura. Nessa perspectiva surge a necessidade de compreender esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade e uma nova percepção. Assim sendo, novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos emergem (OLIVEIRA *et al*, 2009).

Para Nóvoa (2002), as características pessoais e a identidade profissional de cada professor têm forte influência na postura e na forma como enfrentam as dificuldades em sua prática.

Como em qualquer contexto, fica evidente que é fundamental comprometer-se com a sua prática, e os participantes consideraram essa percepção em seus discursos.

### **Categoria 3: AFETIVIDADE**

*Estreitamento de laços tudo fica melhor, a questão amigável. Afetividade é importante até para aproximar o tutor do cursista, e para que o cursista não ache que está "sozinho".*

*A importância dos cursistas terem prazer, sentir no AVA um ambiente propício para trocas e apropriação de novos saberes. É o amor, falo que é carinho, atenção, olhar o outro, isso é importante. Quando eu era cursista e minha tutora viu que eu ia me afastando, ela destacou pontos positivos que eu tinha feito, me valorizou, levantou minha moral, ela olhou realmente pra mim. A equipe é muito aberta para olhar o que o tutor fala, tanto na relação da concepção da atividade, de selecionar conteúdo e a gente recebe, a gente é mais receptivo com as orientações que têm, do tutor para o formador, do formador para o tutor. Motiva a gente a participar do curso.*

*Parceria e acolhimento junto ao aluno é essencial para um trabalho de qualidade. Respeitar e apoiar os outros profissionais. Há de se ter um olhar apaixonante, sobre o que se faz, sem amor prazer pelo que se faz nada dá certo. Temos que ser humildes no processo, construir um meio termo entre a liderança e a humildade. Acho que nada tem resultado positivo se não gostarmos de atuar se não estivermos abertos a aprender e respeitar o outro crescer com as trocas. É necessário que haja um ambiente prazeroso para o aprendiz. Quando as pessoas não se sentem a vontade para falar o que pensam fica difícil de haver aprendizado e isso diminui a eficácia. A importância do desenvolvimento daquilo que nos motiva intrinsecamente.*

*Sentimento é TUDO tirar esta concepção de "frieza", fazemos a coisa certa quando gostamos*

*de fazer, tão longe e tão perto. Estabelecer vínculos mais estreitos de amizade levá-los a perceberem que do outro lado da tela do computador tem pessoas que realmente se preocupam com a qualidade da formação que estão recebendo. O diferencial está neste estreitamento de laços, manter o aluno interessado no curso, valorizar o que ele está produzindo, a participação melhora, e em processos de ensino e aprendizagem é essencial que uma ligação exista. Ser acolhedor e gentil para que o cursista tenha confiança para tirar dúvidas, estabelecer vínculo afetivo. Ver como a interação é algo mais de postura, do que de distância, vejo muito mais frieza em várias aulas do presencial e falta de interação do que no estar junto virtual. Nosso papel dos formadores é distanciar esta "frieza" que muitos já vinculam à Educação a Distância*

A EaD possibilita uma interação social entre os envolvidos, que superam a distância e fortalecem laços afetivos. No AVA, uma postura dialógica, cooperativa e colaborativa é a base para as relações interpessoais. Para Reis (2010), a simplicidade do processo comunicativo a distância não deve direcionar o ensino e aprendizagem em um pacote de informações com mensagens-padrão, elaboradas previamente e transmitidas de modo unilateral.

De acordo com Veiga (2004), a relação pedagógica é um encontro de pessoas, com seus desejos e aspirações; portanto, um conjunto de interações afetivas está sempre presente.

No AVA, ouvir outro, entender os posicionamentos de cada um e colocar-se no lugar do outro, são posturas ou atitudes que denotam um importante processo comunicativo, que proporciona um vínculo de proximidade.

Profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância da integração das tecnologias na prática, como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno (ALMEIDA, 2001).

As considerações dos participantes sobre esta categoria indicam aspectos como acolhimento, acompanhamento, uma linguagem afetiva, que caracterizam as atitudes dos formadores na sua atuação.

#### Categoria 4: **MEDIAÇÃO**

*Mediar os conhecimentos, somos agentes que auxiliam na mediação dos conhecimentos, mediar o processo ensino aprendizagem dos cursistas. Quando o cursista sente a presença do formador ele corresponde. Mediador do processo de aprendizagem, de questionar de levar o aluno (cursista) a refletir sobre sua prática e também sobre o que está sendo construído/aprendido no processo de formação. No caso do curso de T.A., que é totalmente à distância e mesmo assim as relações de aprendizagem são bem construídas, bem significativas. A função principal é fazer com que os objetivos educacionais sejam alcançados,*

*precisa incentivar o cursista. A presença se torna algo muito relativo e abstrato do ponto de vista educacional. O papel de mediar, de auxiliar e de ser o suporte do aluno cursista, cada um colabora de uma forma, ser o responsável em garantir que o aluno/cursista chegue aos objetivos propostos no curso. A presença deve ser demonstrada em atos na EaD! Competência mediadora, valorizar a evolução individual, parabenizar e não utilizar parâmetros iguais para todos incentivo e valorização do aluno. Conhecimento, compreender os problemas, comprometimento interação são importantes, feedback, saber explicar de forma clara e objetiva, tudo flui. Motivá-los, auxiliá-los... estar junto!*

*Mediação eficaz. O parâmetro é o conhecimento do público alvo da formação e os objetivos, as necessidades que os alunos terão no processo de formação para que as aprendizagens sejam contextualizadas e significativas. Atividades e mediação que promovam a reflexão e incentivem o cursista a construir o seu próprio conhecimento.*

*Os formadores além de dominar o conteúdo devem saber atender as expectativas dos cursistas Feedback verdadeiro, aquele feedback que o formador enxergou e viu, feedback que é dado apenas pra responder uma questão, ele fica sem sentido também, é uma resposta técnica, e a distancia se perde no caminho. Nesta perspectiva de levar o cursista à reflexão, acho importante buscarmos sempre aprender mais, ir além do conteúdo do curso, o que possibilita instigar mais o cursista.*

*Também diz respeito ao propor as temáticas de maneira que o professor cursista perceba a necessidade de mudança. É preciso cobrar com "jeitinho" daí a importância novamente de estreitarmos os laços de amizade virtual. É preciso um equilíbrio. Para conhecer e fazer bem é preciso se envolver, sentir e também ser mais forte nas cobranças, cobrar é importante, não sei se com "força", mas faz parte do papel do professor/formador, bom senso é algo fundamental. A articulação teoria prática, é fundamental a prática do tutor, com mediação adequada.*

*Temos que ter postura. O meu feedback será com esse olhar também, mas, estou olhando para ele, aprendi que olhando a ficha do cursista me dá essa condição, paciência, compreensão, educação e respeito se colocar no lugar do outro é bem importante.*

Destaque para essa categoria presente nos DSCs dos participantes. A mediação na EaD não deve se restringir a dimensões técnicas ou tecnológicas, pois, assim correria o risco de uma prática instrumental. Para Masetto (2012), a mediação pedagógica compreende a atitude, o comportamento do mediador como um facilitador da aprendizagem.

Na mediação virtual é fundamental dialogar, trocar experiências, motivar o aprendiz, orientá-lo nas dificuldades técnicas ou pedagógicas, propor desafios, reflexões, contextualizar a aprendizagem, construir o conhecimento juntamente com o aprendiz (MASETTO, 2012, PÁG. 170).

Conforme Cruz (2010), a mediação pedagógica na EaD pode ser compreendida como um processo de comunicação que visa a aprendizagem.

A comunicação é um processo no qual se transmite informação e entendimento de uma pessoa para outra, porque é importante que aquele que emite a mensagem e aquele que a recebe, estejam sintonizados (IMBERNÓN, 2012).

Portanto, em um processo de mediação, nesta perspectiva em que aprender significa apropriar-se de informações, buscar novas

possibilidades e construir conhecimentos, a prática pedagógica ganha novos sentidos: possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem em que o aluno possa interagir com seus pares, ensinar novas situações e resolver problemas e, assim, construir novos conhecimentos.

Observa-se que o termo *feedback* é recorrente nas falas dos participantes. Para Imbernón (2012), este termo desempenha um papel muito importante na comunicação.

É possível observar que nos apontamentos dos participantes, existe uma preocupação em realizar um trabalho que contemple os pensamentos dos autores acima mencionados.

Para Moran (2005), o grande educador atrai não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz, nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir; assim é o mediador pedagógico na EaD.

## Categoria 5: **INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

*Cada uma traz algo muito enriquecedor, assim também temos que propor aos cursistas esta interação, com trocas para ampliarem os conhecimentos, crescemos a partir dos conhecimentos do outro. Manter uma relação simples, sincera, objetiva, intrigadora e provocativa. Sobre motivar esse cursista, a participar ativamente.*

*A interação, a formação, isto aliado a novos conhecimentos é prazeroso ao cursista. As trocas nos fóruns são o recurso mais eficiente no AVA por meio da sala de reuniões virtual, habilidades interpessoais, de relacionamento mesmo. Relações interpessoais, realmente é muito importante.*

*É muito importante escutar, eu tive uma relação muito boa, com a tutora que trabalhei e acho que rendeu bastante nos encontros. Considero que ainda precisa mesmo melhorar é a parte, é a de, pontuar como disse a, temo da comunicação entre tutor e formador. Dar um tempo maior para o formador e o tutor e entenderem. Eu achei que isso teve um resultado positivo. Aprendemos com cada aluno.*

*Nossa turma teve sucesso porque estabelecemos entre nós uma relação respeitosa, ela e me deu todo suporte e autonomia que eu precisava. O mais difícil foi lidar com o tutor, ele não fazia, eu ia lá e fazia. Minha dificuldade também foi na mediação entre Formador e Tutor. Sentir que há pessoas envolvidas, que há interação. Relação da equipe.*

*Saber se expressar, ver para que público estamos, escrevendo também. A leitura e a escrita, para dar um feedback preciso, seguro, coerente, considero bastante importante, utilizar uma linguagem que trabalhe o conhecimento de forma horizontal.*

*Só o conhecimento não basta para uma boa atuação. Na EaD o conhecimento deve ser expressado de forma correta, na maioria das vezes pela escrita. A habilidade para a escrita, afinal é nosso maior meio de comunicação na EaD, é pela escrita que nos fazemos entender.*

*A comunicação da equipe, as reuniões, em todos os espaços estão abertas a possibilidades do diálogo no curso TA, sempre que mando uma comunicação, é rápida, logo que digito que volta está lá a resposta. Eu estou muito próxima de quase toda equipe, a comunicação fica bem mais fácil. Dar voz é importante.*

*O contato por diversos meios de comunicação. O fórum da equipe é ponto essencial para a troca de experiências, de dificuldades, de busca por estratégias de atuação. As mensagens pelo fórum da equipe, foi muito produtivo, e uma ferramenta de comunicação essencial.*

*A coordenação sempre nos dá margem para colocarmos nossa opinião. Aprendo bastante nos Fóruns da equipe. As visões críticas que os colegas têm, me auxiliam bastante nas reflexões. Relação tutor e formador deve ser de respeito, e diálogo. As dificuldades devem ser colocadas e resolvidas, para partir para a próxima etapa do processo da relação. O formador deve confiar nas atitudes do tutor. E o formador deve ser ouvido e respeitado. As relações devem ser harmoniosas, a cumplicidade que deve haver é importante. A falta do diálogo é um dos pontos que considero difícil, a necessidade do diálogo para pensar nas questões da turma. Se houvesse um momento, em meio as discussões do fórum para isso, acho que pode ser bacana.*

As interações que ocorrem no AVA possibilitam a construção dos conceitos relacionados a EaD. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, ampliar e modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (Moran, 2005).

A capacidade de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas na disposição de se comunicar com o outro. A comunicação, assim, constitui-se em um poderoso meio para troca de informações e realização de ações conjuntas. Há possibilidade de contato direto e imediato entre pessoas que estão distantes fisicamente, podendo realizar a execução de um projeto de modo colaborativo (ALMEIDA, 2005).

Lévy (2003) reflete sobre a interação, no sentido de que existe a necessidade de valorizar-se a construção de conhecimentos de forma colaborativa, alterando um comportamento ainda existente, do professor detentor único de conhecimentos.

As interações no AVA devem enfatizar a troca de ideias, o questionamento, o desafio, e em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar, “estar junto” ao lado do aprendiz, vivenciando e auxiliando a resolver problemas (VALENTE, 2005).

Para Almeida (2005), as interações entre as pessoas que se envolvem na criação dos nós de suas redes de conhecimento, propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos que interagem, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo em que se desenvolvem.

O DSC, apresentado pelos participantes, revela o entendimento da importância da interação e da comunicação para a docência virtual.

## CATEGORIA 6: TRABALHO COLABORATIVO

*O compartilhar das responsabilidades, dos conhecimentos, deu esta segurança a todos. Acredito que as trocas de experiências, vão mudando nossas ações. Sempre temos estratégias diferentes, por meio de trocas nos fóruns e até mesmo nas reuniões.*

*O T.A, me fez melhor como pessoa, como profissional, estamos realizando um trabalho maravilhoso, aprendendo umas com as outras. Em todo processo, nossa atuação reflete nos nossos olhares, mas existe uma ação colaborativa, tem aspecto colaborativo super forte. É fundamental, a integração desse grupo, um trabalho colaborativo, cooperativo. Todo este trabalho do grupo, a equipe, um aspecto colaborativo, cooperativo, bem construtivo, a gente observa por todos os cenários do curso de TA.*

*Eu tenho esta mania de querer caminhar sozinha, no TA tive que aprender a trabalhar em grupo. Se não houver esta abertura por parte de cada um para trabalhar em equipe não caminhamos, temos que aprender e ensinar juntos, esta relação respeitosa que fazem fluir positivamente a ação e conseqüentemente ter êxito. Para mim a relação do tutor e formador ficou insustentável. E ela era uma boa tutora, embasada teoricamente, mas não aceitava trabalhar em equipe. Especificamente entre formador e tutor, as intervenções serão sempre mais rica, se o formador tiver experiência na docência.*

*Há uma mudança gradual, ao ver comentários dos colegas, sugestões, novos materiais e discussões.... Acho que vamos nos aprimorando. Estabelecer parcerias com quem trabalhamos para que a aprendizagem ocorra, se não há estes vínculos não há aprendizagem. Também é trabalhar em equipe.*

Uma questão que comparece nos DSCs dos participantes diz respeito ao trabalho colaborativo. Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem (Masetto, 2001).

A educação constrói-se continuamente numa rede de relações, de reconstruções, de transgressões, de afirmações e parcerias, em que todos os sujeitos envolvidos participam, têm responsabilidades e compromissos, modificam e são modificados. Quem educa é muito mais uma "instituição" e um sujeito coletivo do que pessoas individualmente (PRETI, 2005).

Para Chagas (2002), pensar em um trabalho colaborativo como condição necessária para que as redes de aprendizagem e conhecimento se constituam e se mantenham, de forma a concretizar uma das suas potencialidades mais evocadas, requer uma construção de conhecimento pelos seus intervenientes.

Na EaD, essa configuração de trabalho é essencial, pois, para Preti (2005), a partir das práticas vividas, das ressonâncias das falas de colegas e acadêmicas, podemos olhar para o caminho percorrido, avaliar a trajetória, pesquisar, indagar, provocar a reflexão, e assim desenvolver um trabalho significativo.

Nessa ótica, a realização de atividades colaborativas na EaD tem uma importante representatividade, tendo em vista o compromisso de cada um no que se refere ao seu papel, sua atuação no AVA. Os participantes trazem nos DSCs, a relevância desta questão.

### Categoria 7: **COMPETÊNCIA**

*Levar os cursistas a reflexões sobre o papel deles. Não basta entrar todo dia no ambiente e não interagir, instigar, chamar os cursistas a refletirem sobre as propostas. Sempre incentivar o cursista a ir além do que ele já sabe, estimulá-lo, desafiá-lo. Identificar habilidades e respeitar dificuldades, pautando os parâmetros avaliativos, descobrir quais as dificuldades que os cursistas estão tendo. O tutor tem que saber lidar com as mais diversas situações, ser pesquisador, motivador, questionador. Elaborar estratégias para os cursistas compreenderem melhor os conteúdos, como tutoriais por exemplo com imagens tem sido um grande suporte, o formador, sempre ligando, enviando mensagens, incentivando.*

*A necessidade de utilização das diferentes mídias, para valorização dos diferentes estilos de aprendizagem. Acho que a afetividade também, é uma competência O mediador é o propulsor. Uma equipe atuante, essa equipe do curso TA tem a fórmula, a coordenação deixam a todos nós envolvidos, apaixonados pela proposta. Deve compreender a realidade, o tutor tem que saber mostrar o quanto é importante o conteúdo do texto, saber lidar com as diversas situações e conhecimentos dos cursistas. Temos falta de bons profissionais. Todos os anos tentamos deixar uma lista de espera, mas não aparecem profissionais eficientes.*

*O aprendizado, conhecer sobre tudo, o ambiente, os conteúdos, são várias competências.*

*Cada um tem que saber qual seu papel. A seriedade na EaD, é demonstrada nas ações na prática atuar só por amor não, tem que ser por seriedade por comprometimento. A EaD é uma modalidade diferente, as ações são diferenciadas, e tem que conhecer também sobre tecnologia, mídias. O perfil que a EaD necessita profissionais autônomos, tão compromissados mesmo à distância, que saiba se relacionar bem com as pessoas virtualmente (afinal, a escrita é diferente da linguagem oral).*

*Antecipar os problemas, e para isto, conhecer o conteúdo, saber os possíveis problemas, mediar conflitos fazer a mediação entre eles. São vários perfis de tutores. Uns caminham praticamente sozinhos, outros dependem mesmo do formador.*

Para atuar em EaD, os formadores precisam desenvolver competências que lhes deem condições para assumir a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem. Isso significa entre outras questões exercer uma mediação pedagógica que possibilite as interações com os cursistas, criar espaços para a autonomia dos cursistas. Cabe ao formador favorecer a articulação entre os conceitos envolvidos nos temas em estudo ou nos problemas de investigação com o domínio da ferramenta computacional, numa prática pedagógica que promove interação, comunicação, discussão, pesquisa e criação (ALMEIDA, 2005).

Para Goulão (2011), em virtude da especificidade desta relação didática, estudantes e professores assumem agora novos papéis, adequados às exigências e à complexidade inerentes aos ambientes virtuais. Esta situação

leva a que o professor incorpore novas competências, sem que abdique das anteriores.

As habilidades com o computador requer um conjunto de conhecimentos, disposições e comportamentos que capacitam indivíduos para aprender como as TDIC e gerar informações para promover a construção de conhecimento.

Para Lancellata & Sanchez (2011 pág. 143), as competências gerais, ligadas ao exercício da profissão do professor, consistem dos seguintes domínios:

- o ambiente digital, lócus do trabalho dos formadores da EaD: requer experiência para o domínio instrumental que possa ser útil e aplicável;
- desenvolvimento de competências na formação para a vida: refere-se ao uso dos recursos digitais que possam ser contextualizados.

As competências profissionais desse tipo não são desenvolvidas pelo simples contato com a informação, já que saber quais são as necessárias competências para o exercício da profissão não basta a nenhum indivíduo, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação.

Para Zabala (1998), a possibilidade de colocar em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do "saber fazer" – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar.

Os DSCs dos participantes revelam suas concepções sobre a importância de ter competências necessárias para atuação no AVA, e destacam habilidades, atitudes e perfil como características que identificam o formador da EaD.

## Categoria 8: **FORMAÇÃO**

*Formação engloba muito mais do que conteúdo, o tutor também aprende muito a cada curso... não só com o conteúdo, mas nos processos de formação e com os cursistas.*

*Formação é indispensável diante do contexto de mudanças constantes, se não nos aperfeiçoarmos não conseguimos acompanhar esta evolução. Teremos sempre que estar buscando e compartilhando, é muito importante, estarmos sempre aprendendo, é fundamental porque as tecnologias estão mudando a toda hora. A formação é fundamental para conhecer o que está proposto e aliar a teoria a prática. Reflexão, quando refletimos sobre nossa prática é que podemos transformar nossa próxima prática. Renovar conceitos, refletir cotidianamente minhas ações didáticas e minha prática, se não mudar estaremos sempre atrás. Com formação em serviço, podemos tentar resolver in loco, nossos problemas, ação-reflexão-ação, olhar para nosso cotidiano Acho que mudei minha prática, minha atitude, aprendi muito a parte técnica, sou bem mais competente hoje. É fundamental responder aos questionamentos, no feedback levar o cursista a refletir sobre suas atividades, sempre provoca um olhar, um modo de falar, de registrar, de dialogar, avaliar. O processo de formação "mexe" com nossos sentidos Cada ação, na formação; eu olho minha prática e aprendo e renovo. É importante as avaliações da equipe, assim essas pessoas que não se comprometem, podem ser cobradas.*

*Todos os formadores devem participar do curso de formação/reciclagem antes do início das edições. É importante a formação, os tutores vão ter que se comprometer. A atividade de formação desta edição passada, foi bem importante, então sempre faz a gente olhar pra traz, olhar o que fez, nesse sentido de formação, você começa a se cobrar, mas começa melhorar. É fundamental sempre ter formação entre uma edição e outra, a formação acaba um pouco com o "comodismo".*

*Quando recebemos exemplos de feedbacks, eu repenso minha maneira de atuar, e busco ir melhorando neste aspecto, acabo fazendo essa reflexão após a ação mesmo, após o encerramento do Módulo. Pensando em melhorá-lo para a próxima edição. Nunca senti a interferência da coordenação como autoritária, mas sim como orientação. Sempre estamos aprendendo, aprendo muito com as trocas, com a observações dos tutores, como eles agem e já aprendi também com correções de formadores.*

*Considero não como regras mas como norteadores para o nosso trabalho com a orientação isto fica mais claro e conseguimos passar esta clareza aos professores cursistas. A cada intervenção do professor conteudista, eu refletia sobre minha atuação e acabava procurando mudar o que era necessário. Percebi mudanças de uma edição para outra sim, pois evoluímos em novos aprendizados a cada edição, vemos metodologias e formas de atuar diferentes e inovadoras. De uma edição para a outra, me senti mais à vontade em relação aos conteúdos, aos bate papo, aprendemos muito com a prática, não nos assustamos tanto com os problemas, desde a primeira edição até a última, teve um grande avanço. O acompanhamento é importante o feedback constante de da coordenação, sobre nosso trabalho. Há exigência, acho que a coordenação do TA cobra muito bem da gente, se não fizessem esse trabalho, não sei como seria, acho que eu, como formadora, deixei muito a desejar nessa parte que me tocava para cobrar do tutor, eu preciso ter esse olhar. A formação está sendo oferecida sim no curso de TA, é a consciência do compromisso. Buscar compreender que a formação é ofertada, tomar ciência da importância da formação do curso TA para o sucesso da prática, você está ganhando aprendizado, uma formação continuada, a formação do curso TA tem provocado. O perfil mínimo, mais a formação para o curso dá um bom resultado. Estar como tutora no curso de T.A, me faz crescer muito. A cada edição mudamos alguma coisa nesta busca, nos colocam para pensarmos juntos, podemos formar, provocar mudança, esse tipo de articulação será fundamental para a formação de todos docentes na EaD, assim devemos buscar sempre. Não é só uma questão de formação... precisa ter um perfil mínimo...mas a formação é importante.*

Para Almeida (2005), atualmente concebe-se a formação continuada em uma perspectiva voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa, capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

A autora complementa, afirmando que o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos; ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações

Ao trazermos essas reflexões para a EaD, Gatti (2005) sinaliza que a sociedade tecnológica requer um professor que seja capaz de refletir sobre a direção, a orientação e o modelo, e que responda às exigências do presente e do futuro. As necessidades de treinamento são os novos paradigmas, que estruturam a forma de pensar e fazer humano, abrangendo comunicação, fluidez, adaptação e flexibilidade.

Partindo do entendimento de que, em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional está representado pelo conjunto de conhecimentos que o capacita para o exercício da profissão, pode-se considerar que uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade, remete para uma concepção da aprendizagem, vista como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido (CANÁRIO, 2001).

Um processo formativo requer dos envolvidos uma concepção sobre o significado da formação, e assim, assumir uma identidade docente. A formação continuada deve ser capaz de criar espaços de inovação, de imaginação e de sentido (IMBERNÓN, 2010).

Ainda, que possam ter valor em si mesmos, por serem relevantes, os conhecimentos disponibilizados na formação do professor para a docência virtual, pouco contribuirão do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção de competências essenciais para a atuação no AVA.

Para Imbernón (2010), não podemos negar que os contextos sociais e educacionais, que condicionam todo o ato social e, portanto, a formação; mudaram vertiginosamente nos últimos anos. O autor complementa, se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de

delimitação clara em suas funções, que implica na demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo educacional. Em outras palavras, “[a nova era requer um profissional da educação diferente]” (IMBERNOM, 2010, pág. 9).

É dentro desse conceito que se instala o formador da EaD, profissional a ser formado para os novos tempos, para atender as novas demandas e exigências que a contemporaneidade evoca.

Os participantes da pesquisa demonstraram, em suas concepções e crenças, através dos seus discursos, o entendimento da necessária formação continuada, em serviço e em exercício, pensada a partir do seu contexto de atuação.

Os DSCs apresentados nas categorias analisadas foram relevantes para o aprofundamento da temática da pesquisa.

Neste capítulo, apresentei os resultados das questões concernentes à temática da pesquisa; os encaminhamentos foram no sentido de demonstrar os dados das análises realizadas, bem como aprofundar aspectos relacionados aos objetivos propostos.

Na sequência, fiz o exercício para relacionar alguns pontos essenciais para o corolário deste estudo.

## 6. DISCUSSÃO E APROFUNDAMENTO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procuro sistematizar os conceitos trabalhados no decorrer do texto, com o objetivo de apresentar as ideias que possam levar ao fechamento dos estudos desenvolvidos nesta tese.

Pensar em um processo de formação continuada, em serviço e exercício<sup>8</sup>, que possa provocar transformações significativas na atuação do formadores, supõe responder algumas expectativas presentes nos debates sobre práticas pedagógicas para a docência virtual.

Se partir do princípio de que o processo formativo, nessa dimensão, é uma das condições necessárias para o desempenho competente do docente, qualquer que seja seu contexto de atuação, é preciso considerar dois pontos importantes: 1) a regularidade e 2) a continuidade. A regularidade (1), entendida como um trabalho definido por uma metodologia própria, e a continuidade (2) se dá por sua frequência, sem interrupção. Assim, a formação assume um posto crucial, no momento em que relaciona os dois pontos acima mencionados e por isso precisa estar integrada ao trabalho do professor.

O profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui (PIMENTA, 1999).

Planejar situações formativas concretas para a docência exige saber quais são os conhecimentos prévios sobre os principais conteúdos a abordar, o que pressupõe identificar o que sabem ou não a respeito. É complexo responder as necessidades de aprendizagem e propor desafios, quando se desconhece os saberes reais de quem aprende. A formação, pensada desta forma, significa mediar o conhecimento que o professor possui e aquele necessário para possibilitar avanços em sua prática pedagógica.

Essa circunstância postula formulação de estratégias de ação, que possam garantir tanto o uso de conhecimentos disponíveis quanto a construção de novos conhecimentos, a partir de práticas pedagógicas experimentadas contextualmente. É fundamental que o professor aprenda a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que está enraizado nas

---

<sup>8</sup> Neste capítulo a expressão formação continuada, em serviço e exercício será denominada apenas como: formação.

aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional. Esse conhecimento não se constrói apenas com estudos sobre a realidade; demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenções.

É mais rico o processo para formação de professores quando se adota uma postura sobre a aquisição de conhecimentos, tratada e concebida como busca permanente, como reflexão vinculada às práticas sociais e pedagógicas, constituindo-se pela atividade das pessoas em seus contextos. Essa postura propicia uma articulação mais adequada das diferentes áreas de conhecimento, num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares (GATTI, 2005).

Um dos propósitos da formação é o de formar profissionais comprometidos e competentes, que tenham condições de desenvolver habilidades, posturas e atitudes, e possam garantir um processo de mediação eficiente e representativo. Para tal, o processo formativo precisa estar estruturado, de modo a evidenciar com clareza que essa organização levará a resultados que possam identificar os indicadores sobre o êxito do processo que foi instituído.

Partindo da premissa que uma formação de professor deve ter como um dos seus principais objetivos proporcionar-lhes conhecimentos, atitudes e habilidades para uma prática pedagógica fundamentada em pilares capazes de corroborar para os signos de qualidade, deve-se criar situações as quais orientem importantes decisões sobre o que e como ensinar, o que e como avaliar, de modo a assegurar um factual processo educativo.

Na direção de efetivar pressupostos que embasam uma formação para a contemporaneidade, é importante estabelecer ações que possam consolidar a prática docente e a formação continuada em serviço, como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional (PRETI, 2005).

De acordo com Almeida (2005), a ação docente inovadora precisa contemplar a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, em especial os computadores e a rede de informação. Aos professores e aos

alunos, cabe participar de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica e encorajadora, que tenha como essência o diálogo e a descoberta. Com essa nova visão, compete aos docentes empreenderem competências que contemplem uma relação dialógica.

Para alicerçar uma ação docente, que venha atender as mudanças paradigmáticas da ciência, há a necessidade de se constituir uma aliança de abordagens pedagógicas, formando uma verdadeira teia de referenciais teóricos e práticos (BEHRENS 2005).

A proposta de formação analisada nesta pesquisa, se encaminha como uma possível referência de procedimentos para o processo formativo dos formadores para docência virtual. É fruto da minha experiência com outros responsáveis pela elaboração desse processo formativo.

A orientação metodológica adotada no Curso de T.A. permitiu, ao longo de sua trajetória, a revisão de vários aspectos concebidos em sua proposta inicial. Os dados das diferentes análises apresentadas bem demonstram o entendimento de que a formação dos formadores tem procurado atender os diversos aspectos constitutivos do fazer pedagógico.

Contextualizar a formação, no âmbito do processo de desenvolvimento profissional, decorre do entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico, indo além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos pelos sistemas, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelos formadores, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo (ALMEIDA, 2005).

Para Imbernón (2000), é num contexto específico que o conhecimento profissional se converte e um conhecimento experimentado por meio da prática.

No processo de formação dos *formadores*, aqui analisado, esse item foi contemplado, tendo em vista os apontamentos dos participantes sobre os aspectos fundantes como as orientações e formação promovidos no decorrer do curso.

Os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância devem redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos síncronos, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para interatividade por diferentes meios e diferentes condições (GATTI, 2005).

Nos resultados, os formadores demonstraram que foi possível estabelecer uma importante interação, baseada nos diferentes momentos de comunicação. Nesse contexto, a formação transcende os conteúdos didáticos, pois o ensino é um processo de comunicação consentida por todas as partes (IMBERNÓN, 2012).

Quando se tem a perspectiva de que o processo de formação possa garantir o desenvolvimento de competências profissionais, é importante pensar sobre duas condicionantes: a possibilidade de refletir sobre a prática e de ampliar o universo de conhecimentos.

Para Cuadrado (2011), as competências se inserem nas seguintes dimensões:

- 1. A dimensão de aprendizagem engloba a transformação da informação em conhecimento e sua aquisição;
- 2. A dimensão informacional abrange a coleta, avaliação e tratamento da informação em ambientes digitais;
- 3. A dimensão comunicativa abrange a comunicação interpessoal e social;
- 4. A dimensão da cultura digital engloba as práticas sociais e culturais da sociedade do conhecimento e a cidadania digital;
- 5. A dimensão tecnológica abraça a alfabetização tecnológica, o conhecimento e o domínio de ambientes digitais.

As dimensões tratadas acima desvelam a amplitude dos conhecimentos que um formador deveria absorver para um trabalho na EaD. De acordo com Lévy (1993), na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas e novas habilidades aparecem.

Para Bunk (1994), se o entendimento é que a competência profissional compreende a capacidade para agir profissionalmente, é preciso ter claro qual o objetivo da ação, demarcado de movimento ou atitude que se espera deste profissional.

Possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade e tem capacidade e disposição para participar de forma atuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho. (BUNK, 1994, pág.9).

A formação do curso de T.A. intentou para estas questões nos seus encaminhamentos, de modo a estabelecer uma cultura profissional própria, que pudesse promover diferentes tipos de competências para a docência virtual, e definiu alguns critérios que identificaram seus formadores, no decorrer de sua trajetória.

O Quadro 13 apresenta uma adaptação das competências indicadas pelos autores Cuadrado (2011) e Bunk (1994), em comparação com as competências dos *formadores* do curso em análise.

### Quadro 13: Competências

Competências Pedagógicas	Ter conhecimento teórico específico na área, se apropriar da abordagem metodológica, dos referenciais que fundamentam a abordagem do curso.
Competências Tecnológicas	Habilidades essenciais para gerenciar e utilizar todos os recursos tecnológicos necessários, para a concepção e desenvolvimento da docência virtual, de um ponto de vista técnico (Internet, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, autor de ferramentas, etc.) Conhecimento e uso da plataforma, com o objetivo de adaptá-lo para o aluno e do conteúdo
Competências para a Educação a Distância	Habilidades de utilizar diferentes linguagens, requeridas para os princípios educacionais e pedagógicos no <i>design</i> instrucional, ser comunicativo. Primar pela interação, utilizar uma linguagem afetiva, acolher os cursistas, estar junto virtual, sempre responder aos cursistas em um prazo de vinte e quatro horas, realizar mediação, motivando e instigando. Criar estratégias para que junto com os cursista possam superar as dificuldades.

Competências Colaborativas	Habilidades para trabalhar em equipe, responder aos chamados quando for solicitado, realizar um trabalho colaborativo, compartilhar, as estratégias, considerar as orientações, estar presente no ambiente; ser proativo.
Competências de Gestão	Habilidades para coordenar equipes de trabalho, definir prioridades, identificar necessidades de formação, de orientação, e exercer autonomia.

A construção das competências, que pode ser considerada como um dos objetivos da formação, depende de como os formadores se apropriam e desenvolvem esses e muitos outros procedimentos relacionados ao contexto de atuação. Um professor do ensino presencial ou um formador da EaD é tanto ou mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema, maior sua competência.

O processo de formação pensado, definido e desenvolvido nos parâmetros, discutidos ao longo da tese, assimilou o conceito de que a prática formadora é uma atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o formador estabelece relações mútuas e formas de interpretar a educação (IMBERNÓN, 2010).

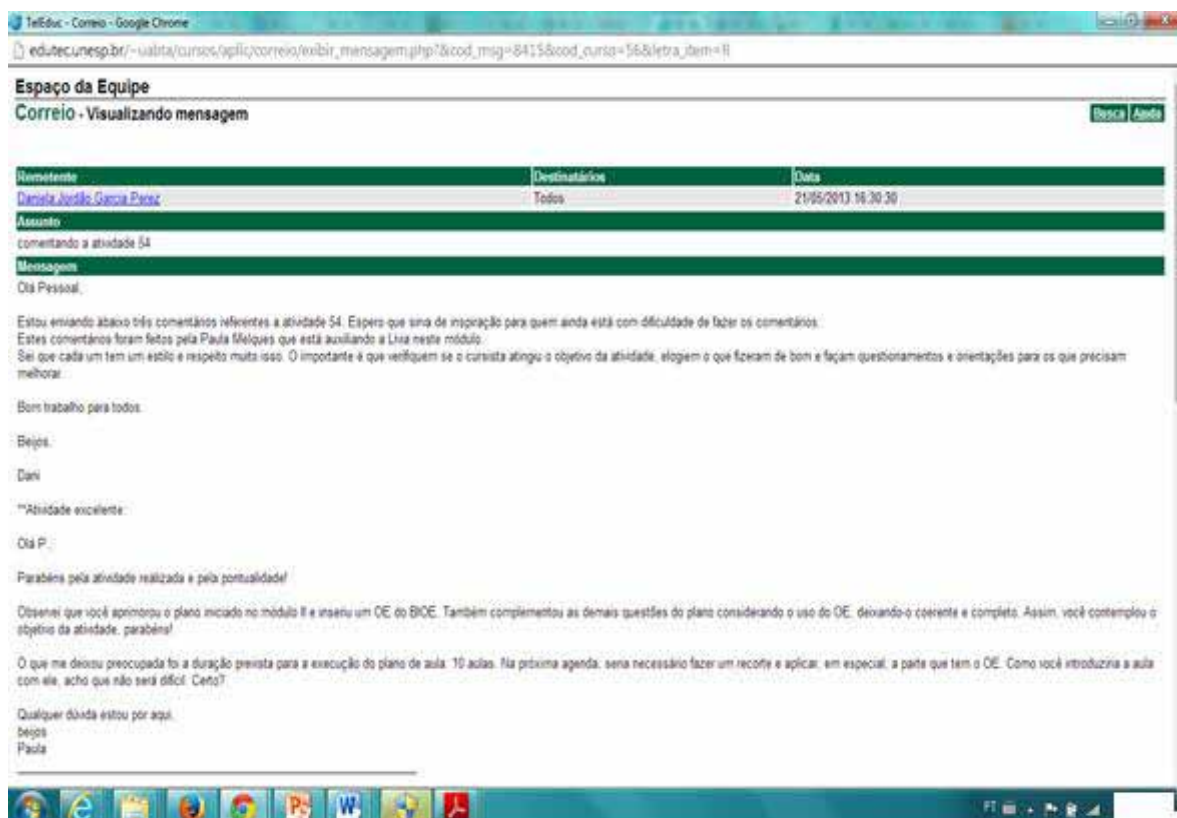
Uma formação deve ser avaliada em relação aos reflexos que produz na consolidação de práticas, na atuação dos formadores e no desempenho dos seus cursistas. Os resultados concretos são parâmetros para a continuidade e/ou reorientação de sua estrutura. Os dados apresentados revelaram que houve um resultado positivo nas edições oferecidas, quanto a aprovação dos cursistas, conforme Tabela 1 na pág. 39; com exceção da 3ª edição, com um número menor de aprovados. Na avaliação da referida edição, a justificativa para os dados apresentados, seria por ser a edição subsequente, a retirada da figura do tutor presencial, isso exigiu dos membros da equipe uma nova postura, pois o êxito da turma, bem como os problemas em relação a aprovação, evasão ou reprova, seriam creditados ao tutor e ao professor pesquisador, responsáveis diretos pela condução do trabalho.

A formação dos *formadores* do curso de T.A. foi pensada, articulada e desenvolvida através da unidade de princípios e fins que determinam as orientações para professores, originários do ensino presencial.

Neste paradigma, os professores constroem seu pensamento pedagógico, pelo meio da reflexão para a ação, em situações de ensino, situações complexas e que se convertem, ao longo do tempo, em pessoais e genuínas (RINALDI, 2009).

Assim, outro momento estabelecido na formação diz respeito à reflexão sobre a prática. Os *formadores* foram levados a repensarem suas ações, através de estratégias, como as orientações ministradas em diferentes oportunidades: nas reuniões, nos fóruns e nos exemplos de *feedback*. A Figura 10 é um exemplo de orientação, enviada pela coordenadora de Tutores, sobre modelos de comentários para uma atividade realizada pelos cursistas.

**Figura 10: Exemplo de Orientação**



Essa estratégia, demonstrada na Figura 10, tinha por objetivo orientar a equipe sobre a devolutiva para os cursistas. As ferramentas do AVA foram exploradas para melhor orientação no processo de formação.

Para Moran (2005), um bom curso de educação a distância procura ter um planejamento bem elaborado, que possibilite um movimento necessário para o trabalho pedagógico, e ainda:

- permite menos improvisações, mas também deve evitar a execução totalmente hermética, sem possibilidade de mudanças, sem prever a interação dos alunos;
- é preciso aprender a equilibrar o planejamento e a flexibilidade (que está ligada ao conceito de autonomia, de criatividade);
- não valoriza só os materiais feitos com antecedência, mas como eles são pesquisados, trabalhados, apropriados e avaliados;
- traça linhas de ação pedagógica maiores (gerais), que norteiam as ações individuais, sem sufocá-las;
- respeita as aprendizagens individuais e as diversidades de cada um;
- personaliza os processos de ensino e aprendizagem, sem descuidar do coletivo;
- permite que cada formador encontre seu estilo pessoal de mediar, em que ele se sinta confortável e consiga realizar melhor os objetivos, com avaliação contínua, aberta e coerente ( MORAN, 2005).

De acordo com os dados levantados, o processo de formação em questão atendeu aos requisitos acima mencionados. Ao organizar uma formação dessa natureza, é importante ter claro que ações isoladas não caracterizam um processo. Assim, é preciso pensar na diversidade de estratégias de formação articuladas entre si, que possam garantir a unidade, a identidade e os objetivos definidos, de modo a atingir as metas estabelecidas.

Nesse sentido, Garcia (2009) menciona que existem múltiplas evidências que nos mostram certos “arquétipos”, que os profissionais em formação têm sobre a sistematização dos processos formativos; são questões que se entrelaçam entre os conhecimentos e as crenças.

A distinção apresentada por Pajares *apud* Garcia (2009), revela que o conhecimento de um tema se diferencia dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema, e definiu da seguinte forma a crença dos professores:

1. As crenças se formam em idade precoce e tendem a se perpetuar, superando contradições causadas pela razão, o tempo, a escola ou a experiência;
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que estrutura todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural;
3. Os sistemas de crenças têm uma função adaptativa, ao ajudarem o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmos;
4. Conhecimento e crenças estão interrelacionados, mas o carácter afetivo avaliador e episódico das crenças se converte em um filtro, através do qual todo novo fenômeno é interpretado;
5. As subestruturas de crenças, como são as crenças educacionais, devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema;
6. Devido à sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras;
7. Quanto mais antiga é uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudanças;
8. A mudança de crenças nos adultos é um fenômeno muito raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimento incompleto ou incorreto;
9. As crenças são instrumentais, ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação. (PAJARES *apud* MARCELO 2009, pág. 120).

Os discursos apresentados e analisados foram interpretados a luz dessa abordagem; foram importantes, na medida em que revelaram a percepção dos formadores sobre a formação recebida. Vale também destacar

que os formadores expressaram o impacto das representações que construíram sobre o significado do “seu” papel e sobre sua prática educativa, através das experiências proporcionadas no processo formativo.

Nesse sentido, o modo como o processo formativo foi estruturado, com momentos distintos mas convergentes, indicaram que a organização adotada obteve resultados positivos e efetivos para um melhor preparo dos formadores para a docência virtual.

Essa formação foi almejada de modo a considerar se as análises aqui apresentadas conseguiram atingir seus propósitos. Um curso de qualidade depende muito da possibilidade de uma boa interação entre seus participantes, do estabelecimento de vínculos e de fomentar ações de intercâmbio (MORAN, 2005).

O autor aponta alguns princípios fundamentais para a EaD:

- depende, em primeiro lugar, de educadores maduros, intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque vamos sair enriquecidos. O grande educador atrai não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz, nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir;
- depende também dos alunos/cursistas. Alunos/cursistas curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador;
- para ter cursos a distância de boa qualidade, é necessário coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação
- um bom curso a distância não depende, finalmente, de ambientes ricos de aprendizagem, de ter uma boa infraestrutura física: salas, tecnologias, bibliotecas... a aprendizagem não se faz só na sala de aula, mas nos inúmeros espaços de encontro, de pesquisa e de interação Moran (2005, pág. 147).

Os participantes da pesquisa indicaram em seus discursos a importância da formação continuada e em serviço e em exercício vivenciadas no curso de T.A., para uma atuação que possibilitasse uma atuação de qualidade.

E finalmente, outro ponto que destaco, diz respeito à avaliação. Não pretendo me aprofundar nesta questão, pois, para tanto, seria necessário aprofundar sobre a temática. Por não se tratar do escopo deste estudo, vou procurar apenas elucidar como foi pensada e em que bases a avaliação se pautou no processo de formação.

A avaliação considerada teve a perspectiva de um processo de formação, que pudesse garantir o desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, assumiu um papel relevante, pois trata-se de um recurso mais importante para aferir conquistas, potencialidades, obstáculos, limitações e dificuldades. Nesse caso, a avaliação destinava-se à atuação dos formadores no AVA, de modo a acompanhar seu percurso e regular as ações de formação.

Para tanto, foram utilizadas planilhas de avaliação e acompanhamento com critérios das atividades desenvolvidas pelos formadores (anexo II, pág.243). A avaliação seguia um fluxo, no qual todos os segmentos eram avaliados:

1. Coordenação avalia Professor Conteudista;
2. Professor Conteudista avalia Professor Pesquisador;
3. Professor Pesquisador avalia Tutor;
4. Tutor avalia Professor Pesquisador.

Os resultados das planilhas eram avaliados pela coordenação, e caso algum membro não estivesse correspondendo aos critérios, era “chamado”, e era realizado um trabalho de orientação mais próximo. Os resultados foram positivos, porém, ao término de cada edição, aproximadamente de 5% a 10% dos formadores foram substituídos.

A avaliação em processo, integrada aos trabalhos educacionais do programa proposto, dialogada, utilizada pedagogicamente para a progressão dos participantes, mostra-se como fator importante na formação que se está construindo interativamente (GATTI, 2005).

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados, a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e também a auto avaliação, precisam ser esclarecidos e divulgados, pois favorecem a compreensão por parte dos formadores sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento.

Para Gatti (2005), na metodologia adotada, aos participantes devem ser propiciadas condições de inserção consciente, num processo com visão da totalidade, de metas, de processos envolvidos, de modo que ele possa fazer escolhas, no sentido de investir em seu próprio desenvolvimento, de se sentir verdadeiramente inserido num processo no qual seja valorizado por ele.

Os resultados apresentados assinalaram que a formação proposta no curso de T.A, possibilitou entre outras questões, o desenvolvimento de competências, uma reflexão sobre a prática, e uma atuação significativa dos formadores.

As práticas de formação devem se pautar pelo compromisso de formadores com o desenvolvimento das competências, que são objetivos da formação: não se trata de punir os que não alcançaram o que se pretendia, mas sim de levar cada um a identificar melhor as suas necessidades de formação, e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Embora tenham sido pensadas situações de estudo, leitura, discussão e reflexão, que favorecem a apropriação dos conteúdos e o avanço da prática pedagógica, houve uma parte dos resultados que estava relacionada ao processo de construção/reconstrução do conhecimento, que os formadores realizavam individualmente e também colaborativamente, e que influenciaram as decisões a serem tomadas, no que se refere à permanência ou não dos membros na equipe.

As considerações expressas no decorrer desta tese, levaram-me a acreditar que os resultados, observados neste estudo, constituíram subsídios importantes, para ações que possam consolidar um processo de formação continuada, em serviço e em exercício para a docência virtual. Os encaminhamentos metodológicos, os referenciais teóricos, as ideias debatidas, as percepções reveladas e os discursos dos participantes, poderão contribuir para a indicação de pressupostos para uma abordagem de formação para a docência virtual, que venha ao encontro da qualificação da ação docente, de uma concepção de sistema de formação na qual a autonomia se construa pela colaboração, interação e comunicação, e na articulação da mediação pedagógica.

A seguir, vou expor uma síntese dos principais resultados que resumem os conceitos abordados no decorrer da pesquisa:

- Processo de Formação Continuada, em serviço e em exercício:
- a formação, é imprescindível à profissão docente e portanto, precisa estar integrada ao trabalho do professor;
- significa mediar o conhecimento que o professor possui e aquele necessário para possibilitar avanços em sua prática pedagógica;
- é fundamental que o professor aprenda a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que está enraizado nas aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional
- o conhecimento não se constrói somente com estudos sobre a realidade; demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenções
- um processo formativo para a docência virtual , deve contemplar aspectos como:
  - as orientações; comunicação e interação; formação. De modo a estabelecer uma cultura profissional própria, que pudesse promover diferentes tipos de competências;
  - reflexão sobre a prática;
  - estratégias, como as orientações ministradas em diferentes oportunidades: nas reuniões, fóruns, exemplos de feedback;

- entendimento sobre o significado do papel de formador e sobre sua prática educativa através das experiências proporcionadas no processo formativo;
- situações de estudo, leitura, discussão e reflexão que favorecem a apropriação dos conteúdos e o avanço da prática pedagógica;
- A avaliação teve a perspectiva de um processo de formação que pudesse garantir o desenvolvimento de competências profissionais;
- Ao organizar uma formação dessa natureza, é importante ter claro que ações isoladas, não caracterizam um processo, assim é preciso pensar na diversidade de estratégias de formação articuladas entre si, que possam garantir a unidade, a identidade e os objetivos definidos, de modo a atingir as metas estabelecidas;
- critérios para o desempenho da equipe;
- exigir o mesmo grau de comprometimentos para todos;
- envio dos materiais para os cursistas e para a equipe;
- fortalecer os laços dos subgrupos;
- as práticas de formação devem se pautar pelo compromisso de formadores com o desenvolvimento das competências que são objetivos da formação;
- planejamento de curso;
- qualificação para a docência;
- identificar perfil para a EaD;
- acompanhamento da equipe, no que se refere: atuação, comprometimento, mediação;
- formação processual que venha ao encontro da qualificação da ação docente; de uma concepção de sistema de formação na qual a autonomia se construa na prática e pela prática.

Encerro este capítulo, esperando ter esclarecido as questões formuladas, as quais busquei responder na pesquisa. A seguir, apresentarei os comentários finais do meu estudo.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações deixadas neste capítulo, serão no sentido de sintetizar minhas ideias sobre a temática tratada no decorrer desta pesquisa.

Gostaria de apresentar uma citação, que muito me motivou no transcorrer da pesquisa:

Declaro que não desenvolvi, especificamente, ideias sobre a importância das tecnologias da informação e sobre a ação comunicativa na atividade de formação docente. Eu o fiz adequadamente, pensando que aqui inundariam todas as ideias que cada vez mais estão introduzidas na nossa vida pessoal e profissional, as quais já fazem parte da estrutura social e profissional e que são instrumentos necessários para a sociedade atual e elementos importantes na formação. Talvez seja um pensamento errado, mas se assim é, deixo a outros analistas (IMBERNÓN, 2010).

A citação acima, me leva a acreditar que o autor permite que outros possam utilizar suas concepções para outras investigações. Particularmente, penso que é um grande desafio e que deve ser realizada uma análise adequada, de modo a não se distanciar dos conceitos defendidos pelo autor.

Uma das abordagens teóricas que fundamentou este estudo foi, incorporada pelas referências de Imbernón. Esse autor traz, em suas obras, uma significativa contribuição sobre a formação docente continuada ou permanente. Apropriei-me desse arcabouço teórico para defender minha teoria, de que a formação destinada aos professores do ensino presencial deve também fomentar os processos formativos dos formadores para a docência virtual.

Conforme assinala Imbernón (2010), apesar de nem tudo ter funcionado, muitas coisas deram certo sim, e talvez esta época seja um começo de novos tempos para o professor e sua formação, possibilitando gerar novos processos para o futuro.

O futuro se apresenta aqui, agora, e em todos os contextos, pois a educação é assim, precisa inovar a cada dia, a cada época.

Entre as mudanças vividas pela formação de professores está a dos docentes da EaD; novas formas de ensinar e de aprender foram geradas e, portanto, há uma demanda para profissionais com um novo perfil. Essa nova lógica de ensino e aprendizagem, requerida pela era da informação, contrasta com a carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias (MILL E JORGE, 2007).

Partindo do pressuposto de que formação tem o compromisso de favorecer as ações que irão nortear as práticas pedagógicas, deve-se então considerar, nesse processo, que as competências profissionais desenvolvidas são reflexos do processo formativo e, portanto, parte integrante dos critérios estabelecidos para a atuação deste profissional.

A formação e o desempenho dos docentes são, sem dúvida, fatores-chave para a melhoria da qualidade de ensino (PRETI, 2005).

Todos os procedimentos que referenciaram o processo formativo dos formadores, apresentados nesta pesquisa, foram essenciais para fundamentar as considerações sobre como deve ser uma formação para a docência virtual.

São muitas as inquietações sobre a temática aqui abordada. A formação e o desempenho dos formadores que atuam no AVA são fatores fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino, nessa modalidade de educação. Esses não são aspectos isolados, que podem ser abordados de forma independente; são a engrenagem de um processo de formação permanente, que visa a eficiência do profissional em serviço e em exercício. Daí a complexidade e a necessidade de se conseguir atingir metas, que possam ancorar um processo de formação de qualidade.

Para Casadei (2010), isso quer dizer que a prática docente e a formação continuada em serviço se justificam como parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, no que se refere a seu processo de formação profissional.

Discutir a formação de formadores que atuam na EaD, na perspectiva de uma atuação comprometida com a reconstrução e ressignificação de um modelo de docência virtual, que prime pelo espaço de construção coletiva, pela apropriação dos conhecimentos e pela trabalho

contextualizado, colaborativo e significativo, essa era a pretensão desta pesquisa.

A partir da análise realizada, considero que o processo de formação contínua, em serviço e em exercício, é o ponto crucial para a transformação de conceitos sobre a atuação dos formadores da EaD.

A necessidade dessa formação, estar fundamentada em ações que permitam reflexões, emerge sobre como as práticas pedagógicas possam ser efetivadas, dentro dos parâmetros de qualidade que identificam a educação no nosso país.

Se existem competências básicas imprescindíveis a conquistar, existem também, do ponto de vista de cada professor em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Assim, as diferenças de percurso precisam ser consideradas e respeitadas; mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa interage com elas segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem.

Articular uma formação continuada, nessa dimensão, é assumir como responsabilidade um efetivo processo formativo para a docência virtual, significando desmistificar paradigmas que circundam a Educação a Distância; é romper barreiras em busca do melhor desenvolvimento dos profissionais e também do desencadeamento de outras ações, para que a EAD possa se alicerçar nos pilares de uma educação de qualidade, acessível e comprometida com o fazer pedagógico.

Temos um grande desafio por vir: formar formadores competentes para a docência virtual, que sejam capazes de:

- se comprometerem com a formação de outros,
- entenderem a necessidade de trabalhar em grupo, em uma perspectiva colaborativa;
- assumirem uma postura própria que os identifique como singular, mas que saibam ouvir;
- estabelecer relações pessoais e interpessoais,
- se comunicar;
- que possam criar estratégias e compartilhar.

E ainda um desafio de formar um profissional que seja capaz de identificar-se, mas que se integre ao diferente, formar pessoas preparadas para entender que as regras são parâmetros, pessoas proativas e que tenham desejo de mudar, de transformar e de inovar.

É no cerne desses desafios que nos encontramos, pois formar nessa perspectiva implica, abandonar os ranços que impedem de avançarmos, e vislumbrar um futuro que aguarda ansioso por uma nova Educação.

Espero que esta tese possa ter um significado especial para aqueles que acreditam que é sempre hora de mudar, de acreditar, de aprender. Certamente não pararei aqui. Há uma grande jornada pela frente e quero cumpri-la. Muitas mudanças ocorreram. Devemos estar prontos para compreendê-las e incorporá-las ao nosso cotidiano docente.

## 8. REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**, 2012.

ABREU, N. R. DE, BALDANZA, R. F., GONDIM, S. M. G. **Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual**. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação Journal of Information Systems and Technology Management, Vol. 6, No. 1, 2009, p. 05-24.

ABREU-E-LIMA, D. M , ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

AMARAL R.C.B.M., FIGUEIREDO, M.A. Planejamento e Gestão das disciplinas na modalidade a distância em Cursos de Graduação Presencial: Conteúdo, Aprendizagem e Construção do Conhecimento. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro Volume 1, Nº 1 • 2013, inseer.ibict.br/cafsj, Pg. 23-97.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. ALARCÃO, I. (Org. (pp.171-189). Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). **Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE**. São Paulo: PUC/SP. 2001, p. 20 – 40.

\_\_\_\_\_. Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 113 – 114.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA/Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia. **Relatório Final.**, Fundação Victor Civita, 2012.

ALMEIDA M.I. Formação Contínua de Professores. In: **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. Boletim 13, Brasília, 2005.

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/ SEED, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. MEC/CNE. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5622/2005**. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer 6303/2007**. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. MEC/SEED. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.513/2011**. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino**. MEC/SEED. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação** (FNCE, 2012), reunido na XVIII Reunião Plenária. 2012.

BRASIL, **Portal do Ministério da Educação**. Brasília, 2013.

CANÁRIO R. Fazer da formação um projecto Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?. **Revista Portuguesa de formação de professores**. Vol. 1, 2001.

BUNK, G. P. Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA. Formação profissional, **Revista CEDEFOP**, Europa, nº1, 1994.

CASADEI S. F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 33, 2010.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**. Conferência promovida pelo Presidente da República, 4 e 5 de Março de 2005 | Centro Cultural de Belém.

CHAGAS, I. Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.). **Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento** (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final, Plano Nacional de Educação: Diretrizes e Estratégias de Ação**, Brasília, 2010.

CRUZ, D.M. A mediação pedagógica e formação docente para a EaD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino Convergências e tensões no campo na formação e do trabalho docente: Educação a Distância**. DALBEN, A.I.L.F. et al (Org). Belo Horizonte :Autêntica, 2010..

CUADRADO A.M. Desarrollo de las competencias informáticas y la ciudadanía del siglo XXI In: **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. BARROS, D.M.V. et al (ORG). Lisboa, 2011.

CURY, C. R. J. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 160.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

DUARTE. A.B.S. Grupo Focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.17, n.1, p.81-95, jan./abr. 2007

FLEURY, A.; FLEURY M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FURTADO V.A. **A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade**. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2009.

FUSARI, J. C., FRANCO, A.P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola. In: **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. Boletim 13, Brasília, 2005.

GONDIM, S. M.G e FISCHER, T. **O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural cadernos gestão social**. Salvador, v.2, n.1, p.09-26, set.-dez. 2009.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores, volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009.

GATTI, B. Critérios de Qualidade. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA/Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coords.). **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. **Como elaborar projetos**. São Paulo. Atlas, 1996.

GOULÃO, M. F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. BARROS, D.M.V. et al (ORG). Lisboa, 2011.

GOULART, Í. Estudos exploratórios em Psicologia organizacional e do Trabalho. In: GOULART, Iris Barbosa; SAMPAIO, Jader dos Reis (orgs.) **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

HACK, J.R. **Mediação multimidiática do conhecimento: um repensar do processo comunicacional docente no ensino superior**. Tese de doutorado em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo. Ed. Cortez, 2012.

KENSKI, V.M. Novas tecnologias: redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, **Revista Brasileira de Educação**, setembro de 1997.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: Kenski, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KITZINGER J. Focus group research: using group dynamics to explore perceptions, experiences and understandings Holloway I. (ed.) (2005) **Qualitative Research in Health Care Maidenhead**: Open University Press 56-69.

KREUGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Group: a practical guide for applied research**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

LANCELLA, F., SANCHEZ, A. Competencias de utilización de la tecnología en la educación: propuestas de formación continúa en – línea para docentes

franceses. In: **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. BARROS, D.M.V. et al (ORG). Lisboa, 2011.

LE BOTERF, G. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1994.

LEFEVRE F., LEFEVRE, A. M. C. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LEFEVRE F., LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília, 2005.

LEVY, P. O tempo real. In: **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. tecnologias do imaginário. **Revista FAMECOS**, nº 9. Porto Alegre dezembro 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUZZI, D. A. O papel da educação a distância na mudança no paradigma educativo: a visão dicotômica ao continuum educativo. 2007. 400 p. **Tese de Doutorado** - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo.

MAPPER. CARMO, A.F.C.; VANI, B.C.; FERREIRA, E.R.A.; SHIMABUKURO, M.H.; SCHLUNZEN, K., "Information Visualization to support decision making in the context of distance learning: A study with VLE TelEduc," **Informatica** (CLEI), 2012 XXXVIII Conferencia Latinoamericana En , vol., no., pp.1,9, 1-5 Oct. 2012 doi: 10.1109/CLEI.2012.6427217

MARQUES, M. O. **Formação do profissional de educação**. Ijuí: Ed. Unijui, 2000.

MARTINS .J.S. O Trabalho com Projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, SP. Papyrus, 5ªed. 2005. In. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural.** / Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. – João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica num ambiente de EAD. In ALMEIDA, F.J. (Org.) **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem; Projeto Nave.** São Paulo: PUC/SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Mediação Pedagógica e uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2012.

MASON, R. **Models of Online Courses. Networked Lifelong Learning: Innovative Approaches to Education and Training Through the Internet.** edited by L. Banks, C. Graebner and D. McConnell. University of Sheffield, 2004. Acesso em 08/01/2013, [http://www.ricesu.com.br/colabora/n9/artigos/n\\_9/id04c.htm](http://www.ricesu.com.br/colabora/n9/artigos/n_9/id04c.htm)

MATOS, K. S. L.P.M; LERCHE; LERCHE, S. V.. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MAYAN, M. **Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Un Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales:** una nota introductoria de César A. Cisneros Puebla, de la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Mexico, 2001.

MEDEIROS, I. R. P. M. Um olha sobre a temática: formação docente. Rio Grande: **Momento**, 1999.

MILL, D.. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação.** Belo Horizonte: FAE/UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

\_\_\_\_\_. **EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino Convergências e tensões no campo na formação e do trabalho docente: Educação a Distância**. DALBEN, A.I.L.F. et al (Org). Belo Horizonte :Autêntica, 2010..

MIZUKAMI, M.G.N., et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MONOLESCU D. SCHIFTER C. Online Focus Group: A Tool to Evaluate Online Students' Course Experience. **The Internet and Higher Education**. Copyright D., 2000. Elsevier Science Inc.

MOORE, M. KEARSLEY,G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomsom Learning, 2007.

MORGADO M.J.L. **Formação de professores de matemática para o uso pedagógico de planilhas eletrônicas de cálculo: análise de um curso a distância via internet**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2003.

MORGAN, D. L. Focus groups as qualitative research (2nd ed.). **Qualitative research methods series**. Volume 16. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 60. 1997

MORAN. J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/ SEED/ TV ESCOLA/Salto para o Futuro, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOSCOVICI S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro (RJ): Zahar; 1978.

NEVES C. M. de C.. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/ SEED/ TV ESCOLA/Salto para o Futuro, Brasília, 2005.

NÓVOA A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA A. **Formação Contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Profissão professor. NÓVOA, A (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. In: **Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002.

NÚÑEZ, I.B. & RAMALHO, B.L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V.Q.S.F. (org.) **O sentido das competências no projeto políticopedagógico**. Natal/RN: EDUFRRN, 3:13-33, 2004.

OILO, D. **De lo tradicional a lo virtual**: las nuevas tecnologías de la información. Paris: UNESCO, 1998.

OLIVEIRA. A. M. **Corpos associados: Interatividade e Tecnicidades nas paisagens da arte**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, M. R. G., MILL, D., RIBEIRO, L.R.C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de educação a distância. **Anais do IX congresso internacional sobre gestão universitária**. Florianópolis, 2009.

ONO T. A. **O processo de construção do conhecimento por meio das novas tecnologias no contexto da conexão sem fio**. Tese de doutorado em Educação e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2010.

PASQUALOTT, A., LOPES, P. A. **Probabilidade & Estatística**. Rio de Janeiro: Reichman & Affonso Editores, 1999.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2000.

PERRENOUD, P.. **A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETERNELLI, L.A.; MELLO, M.P. Conhecendo o R – Uma visão estatística. **Caderno didático 118**. Viçosa: Editora UFV, 2007. 181p.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo, Ática, 1987.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIMENTEL N. M. **Educação Aberta a Distância: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal**. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2006.

PRADO, M.E.B.B., VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. IN: **Educação a distância: fundamentos e práticas**. MORAES, M. C. Campinas (Org.), SP:UNICAMP/NIED, 2002.

PRADO, M.E.B.B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA/Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

PRETI, O. Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico. In: ALMEIDA, M.E.B, MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA/Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

PRETTO, N. D. L.; LAPPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. 404NotFound, n. 45, 2005. Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und/404\\_45.htm](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und/404_45.htm)>. Acesso em 19/02/2014.

RANGEL F. O. **Mediação pedagógica em EaD: a falta de tempo como sintoma**. Tese de doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2009.

REIS, S.C. **Do Discurso à Prática: Textualização de pesquisas sobre o Ensino de Inglês mediado por Computador**. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: **Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício: contribuições de um programa online**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- (UFCCar), 2009.

RODRIGUES, A. B., ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Editora Portugal, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: Escola Básica. Campinas: Papirus: **Cedes**, São Paulo, 1992

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas.** Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, K. J. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **Revista Educação Temática Digital (ETD)**, v. 10, n. 2, Campinas, 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto alegre, Artmed, 2000.

SILVA, M. A pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência online. IN: **Cibercultura: o que muda na educação.** Salto para o Futuro, TV Escola, Ano XXI Boletim Abril 2011

SOUSA, E. C. B. M. Panorama internacional da educação a distância. **Em Aberto**, Brasília, n.70, 1996.

TERÇARIOL A.A.L. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

UNESCO. Padrões de Competência em TIC para professores. Diretrizes de implementação. Versão 1.0. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Brasil, 2009.

VALENTE, J.A. Curso de Especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J.A., PRADO, M.E.B.B., ALMEIDA, E.B. **Educação a distância via internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il.1. Educação a distância 2. Tecnologias 3. Multimeios. I. Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKY, Joana P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. (Org.). **XII**

**ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 57-81

VILARINHO, L. R. G., SANDE, L.C.; NOGUEIRA J., LUIZ A. A. **Formação Continuada de Professores em cursos à distância:** Novas perspectivas do processo ensino-aprendizagem. 1º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância: "Habilidades e Talentos em EaD, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## ANEXO I

**➤ AVALIAÇÃO**

**Avalie o módulo(formador)**

**TURMA: Cursistas substituídos**

**LISTAR NOTAS**

Adiciona  
/ Altera  
Aluno  
Material

Atenção! Todos os campos são de preenchimento obrigatório.

**Você ainda precisa responder os seguintes questionários:**

- **Módulo I - Introdução à Educação a Distância**
- **Módulo II - Tecnologia Assistiva**
- **Módulo III - Objetos Educacionais**
- **Módulo IV - Projetos para a inclusão escolar**

**Módulo a avaliar**

Módulo I - Introdução à Educação a Distância ▼

**Formulário de avaliação do curso - preenchimento dos Formadores**

As orientações realizadas pelo pesquisador do módulo e as agendas do ambiente da equipe contemplaram suas necessidades semanais?

Sim  Em partes  Não

As agendas e Materiais de Apoio deste módulo estavam totalmente claras e satisfatórias?

Sim  Em partes  Não

Você teve alguma dificuldade para entender o conteúdo deste módulo?

Sim  Em partes  Não

Você teve dificuldade em orientar os tutores em alguma atividade?

Sim  Em partes  Não

Os tutores das suas turmas tem realizado as tarefas que estão atribuídas à eles na agenda da equipe?

Sim  Em partes  Não

O coordenador de tutores tem orientado de forma eficaz?

Sim  Em partes  Não

As secretárias do curso atenderam suas solicitações?

Sim  Em partes  Não  Não precisou fazer contato com elas

O Suporte Técnico do curso atendeu suas solicitações?


Sim  Em partes  Não  Não precisou fazer contato com ele


Minhas aprendizagens ao longo do Módulo como formador:


Como você avalia: o conteúdo trabalhado no módulo, as estratégias de orientação na agenda da equipe, nas reuniões com pesquisador etc. Justifique.


Elogios, Críticas ou pontos a serem melhorados e Sugestões


Enviar Cadastro














## AVALIAÇÃO

Avalie o módulo(tutor)

LISTAR NOTA:

TURMA: **Cursistas substituídos**

Adicioni  
/ Alter  
Alunc  
Materia

Atenção! Todos os campos são de preenchimento obrigatório.

Você ainda precisa responder os seguintes questionários:

- Módulo I - Introdução à Educação a Distância
- Módulo II - Tecnologia Assistiva
- Módulo III - Objetos Educacionais
- Módulo IV - Projetos para a inclusão escolar

### Módulo a avaliar

Módulo I - Introdução à Educação a Distância ▼

### Formulário de avaliação do curso - preenchimento dos Tutores

As orientações realizadas pelo pesquisador do módulo e as agendas do ambiente da equipe contemplaram suas necessidades semanais?

Sim  Em partes  Não

As agendas e Materiais de Apoio deste módulo estavam totalmente claras e satisfatórias?

Sim  Em partes  Não

Você sentiu-se seguro ao corrigir todas as atividades dos cursistas neste módulo?

Sim  Em partes  Não

Você teve alguma dificuldade para entender o conteúdo deste módulo?

Sim  Em partes  Não

Os cursistas tiveram alguma dificuldade para entender o conteúdo deste módulo?

Sim  Em partes  Não

Você teve dificuldade em orientar os cursistas em alguma atividade?

Sim  Em partes  Não

A Secretaria de Educação responsável por sua turma tem atendido aos pedidos de ajuda da equipe?

Sim  Em partes  Não

O formador da sua turma tem realizado as tarefas que estão atribuídas à ele na agenda da equipe?

Sim  Em partes  Não

O coordenador de tutores tem orientado de forma eficaz?

Sim  Em partes  Não

As secretárias do curso atenderam suas solicitações?

Sim  Em partes  Não  Não precisou fazer contato com elas

O Suporte Técnico do curso atendeu suas solicitações?

Sim  Em partes  Não  Não precisou fazer contato com ele

Descrição de breves relatos/depoimentos dos cursistas que tinham pouco ou nenhum contato com a tecnologia antes do início do curso e como esse contato mudou suas concepções para a realização do módulo [coloque o nome do cursista, a turma, a ferramenta de onde tirou o relato e a data. Por exemplo: Fulano de Tal, São Paulo 2, Fórum de discussão, 12-06-2010].

Elogios, Críticas ou pontos a serem melhorado e Sugestões

Enviar Cadastro



## ANEXO II

Ferramentas	Critérios
<b>Encontro Virtual</b>	Ajudou a elaborar a pauta no fórum do formador.
	Participou do encontro virtual questionando e interagindo.
	Postou a Ata no Material de Apoio da turma.
<b>Fórum da Turma</b>	Participou diariamente do fórum, demonstrando pontualidade nas respostas.
	Buscou mediar as discussões com questionamentos pertinentes, promovendo diálogo entre os professores cursistas.
	Orientou as dúvidas e argumentou com os professores cursistas.
<b>Fórum da Equipe</b>	Participou apresentando dúvidas, estratégias e dados da turma (levantamento semanal)
<b>Questionário</b>	Enviou o gabarito do questionário (atividade 24) para os professores cursistas ao final da agenda.
<b>Portfólios</b>	Pontualidade nos comentários.
	Fez comentários pertinentes, levando em conta a proposta da atividade.
	Foi crítico nos comentários, orientando e incentivando quando necessário a complementar ou refazer a atividade.
<b>Notas</b>	Postou as notas no sistema de avaliação e enviou devolutivas aos professores cursistas.
<b>Controle de Acesso</b>	Entrou em contato com os professores cursistas ausentes.

## APÊNDICE I

### Roteiro de Questões do Grupo Focal

- 1) Mediadora: Qual a concepção de vocês sobre o papel do formador no AVA
- 2) Mediadora: Quais suas concepções sobre Competências em relação à: conhecimento, habilidade, atitudes sobre o papel do formador?
- 3) Mediadora: O que vocês têm a dizer sobre a questão da apropriação de um conhecimento, criação de algum tipo de estratégia ou alguma habilidade diferenciada e a importância de estabelecer relações com o conteúdo do curso, para trabalhar nesse processo formativo?
- 4) Mediadora: Quais parâmetros poderiam ser definidos para uma atuação de formadores em EAD em uma perspectiva qualitativa, ou seja, o que seria uma educação de qualidade na EAD?
- 5) Mediadora: Quais concepções sobre o processo de formação permanente e em serviço e em exercício
- 6) Mediadora: O processo de formação no transcorrer do curso de T A provocou mudanças sobre suas concepções ou práticas no AVA
- 7) Mediadora: em que momentos houve possibilidades de diálogos: interação, comunicação entre os diferentes segmentos da equipe?
- 8) Mediadora: quais estratégias destacariam como sendo importantes para melhor orientação ou formação da equipe?
- 9) Mediadora: Nesse sentido quais pontos positivos ou avanços importantes para uma formação em serviço e em exercício?
- 10) Mediadora: Repensando a prática pedagógica no Ava quais momentos foram importantes para sua atuação?
- 11) Mediadora: vocês consideram que houve oportunidade para atuarem com autonomia?
- 12) Mediadora: quais as dificuldades, que apontariam no processo de mediação pedagógica?
- 13) Mediadora: ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas no ava?
- 14) Mediadora: Estamos em um processo de resignificação da docência em uma perspectiva virtual, o que seria importante para termos profissionais com as competências necessárias, na ead?
- 15) Mediadora: Então, partindo do princípio que profissional na EaD deveria ter várias competências, qual a concepção de vocês sobre eficácia?
- 16) Mediadora: quais elementos foram essenciais no processo de formação, para uma transformação nas práticas pedagógicas no Ava?