

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADE:
[IM] POSSIBILIDADES NO PERCURSO FORMATIVO EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andriza Machado Becker

Santa Maria, RS, Brasil

2013

CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADE: [IM] POSSIBILIDADES NO PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD

Andriza Machado Becker

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Becker, Andriza Machado
CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADE: [IM] POSSIBILIDADES NO
PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD /
Andriza Machado Becker.-2013.
121 p.; 30cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Maciel
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Comunidade 2. Percurso Formativo 3. Formação de
Professores 4. EAD I. Maciel, Adriana Moreira da Rocha
II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADE: [IM] POSSIBILIDADES NO
PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD**

Elaborada por
Andriza Machado Becker

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)

Prof.^a Dr.^a Vera Elizabeth Prola Farias (UNIFRA)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribas Fialho (UFSM)

Santa Maria, 26 de Março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Este percurso formativo foi marcado por diferentes momentos e sentimentos, os quais [des] construíram-me de diferentes formas. Por esta razão tenho muito a agradecer.

Inicialmente sob a atmosfera de consternação que assolou a região de Santa Maria e tocou seres humanos de toda a parte do globo terrestre, não há como não agradecer pela minha existência ou sobrevivência até este momento, e à Força Divina que me dá forças nos momentos de angústia e incertezas.

À Universidade Federal de Santa Maria, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação, pelo espaço de formação público, gratuito e de qualidade no qual transitei, dialoguei, problematizei e refleti nos últimos dois anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oportunizou a bolsa demanda social durante oito meses deste percurso.

Aos meus pais, Arno e Gicelda, que me acolhem até hoje no seio familiar – minha comunidade de vida, sem dispensar esforço, amor e compreensão para que eu siga evoluindo como ser humano, mulher e estudante.

À minha querida amiga e orientadora Adriana Moreira da Rocha Maciel: um ser humano de sensibilidade ímpar, que me oportunizou a chance de ingressar no Mestrado em Educação, acreditando no meu potencial e na minha pesquisa e, sobretudo, dando todo o apoio necessário para que eu concluísse essa etapa tão importante.

À equipe do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas UAB/UFSM/EAD (colegas e estudantes) por oportunizarem minha vivência e permanência nesta modalidade de ensino pela qual me apaixonei. Em especial, aos professores Marcus Fontana e Vanessa Fialho, pelas experiências formativas que contribuíram imensamente para esta pesquisa.

À presença fundamental da minha amiga e eterna orientadora Vera Prola, que incentiva meus projetos de vida e sempre traz contribuições e inquietações essenciais para pensar o mundo a partir de si e do outro.

Ao professor Celso Henz pelas discussões auto-trans-formativas tecidas dentro e fora do espaço acadêmico, que tornam o mundo um lugar mais habitável e amoroso, pautado pelo diálogo.

Alguns ingressos e agora egressos da turma de Mestrado do PPGE/2011 com certeza formaram uma comunidade (de destino) e os indicadores disto são a fé que depositamos uns nos outros e o imenso carinho e empatia, sem os quais certamente nossa trajetória formativa não seria a mesma.

À Adriana Baccin, pelas trocas de experiências, pelas discussões, pelas problematizações e acima de tudo pela amizade compartilhada junto de uma 'pessoinha' tão especial: 'guigui'.

Ao Valmir da Silva, nosso referencial maior de parceria em todos os momentos – sempre disponível para animar todos com sua simpatia e espírito de união.

À Anelise Santos, parceria nos momentos de reflexões, especialmente virtuais, sempre uma troca, um incentivo e uma 'vibe' positiva.

Ao Gabriel Kehler, o amigo 'à primeira vista', um menino muito especial, de luta, de paz, de justiça, de sentimento.

Ao Clairton Contreira e ao Patric Paludett, pela simpatia e carinho sem iguais, pela 'dobradinha' dos meninos mais lindos e queridos do grupo.

Sendo a família nossa comunidade natural de origem, agradeço aos meus irmãos, Eduardo e Rafael, que na presença e na ausência trazem significados e energia vital para minha vida. Também à minha cunhada Eliane, exemplo de pesquisadora e de determinação, e o amigo de todas as horas João Diniz.

Às minhas amadas Edneia (prima) e Maria Luiza (avó) que partiram deste plano durante este período e que deixaram impressos em minh'alma o aprendizado, a coragem, a doçura, a fraternidade e o significado da efemeridade.

Às pessoas que se fizeram presentes de forma passageira ou permanente, seja por um auxílio, uma palavra, um gesto, e à tod@s que torceram pelo meu sucesso, para que eu me tornasse Mestre em Educação.

De coração, minha eterna gratidão!

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

(Cântigo Negro – José Régio)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADE: [IM] POSSIBILIDADES NO PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD

AUTORA: ANDRIZA MACHADO BECKER
ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL

O conceito de comunidade é amplo e apresenta diferentes dimensões históricas, sociais e culturais que repercutem no cenário educacional e nas trajetórias de formação docente contemporâneas, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EAD). Nesta modalidade, desenvolvem-se relações didáticas, pedagógicas e interpessoais potencialmente propícias à formação de redes colaborativas de formação e desenvolvimento profissional que, por sua vez, podem conduzir à constituição de uma comunidade. Entendendo o percurso formativo como a trajetória de formação nos grupos que são significativos ao professor, enquanto pessoa/profissional, o objetivo geral desta pesquisa é: investigar o percurso formativo inicial docente dos primeiros formandos do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM no sentido de compreender como se constitui (ou não) uma comunidade neste contexto de formação. Para tanto, a abordagem de pesquisa adotada é qualitativa, na qual se buscou, a partir de uma etapa exploratória, estabelecer o contato inicial com 78 sujeitos, a fim de conhecer o perfil dos estudantes e descrever suas concepções a respeito da modalidade EAD e suas relações didático-pedagógicas no âmbito do curso. A partir desta etapa exploratória, foram identificadas inferências que possibilitaram a construção de tópicos-guia para a realização de entrevistas narrativas com seis sujeitos. Baseando-se nas recorrências textuais apresentadas nos registros narrativos construídos, emergiram sub-tópicos, evidenciando momentos significativos do percurso formativo que denotam características de uma rede de formação e desenvolvimento profissional, especialmente no que tange à formação para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino. Em relação à constituição de comunidade, os procedimentos metodológicos adotados apontam que, neste contexto formativo docente em EAD, não há indicadores solidificados. No entanto há elementos significativos no percurso formativo que apontam para possibilidades que, se reforçadas, podem despertar o pertencimento e engajamento a um grupo formativo.

Palavras-chave: Comunidade. Percurso Formativo. Formação de Professores. EAD.

ABSTRACT

Master's Thesis
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

ESTABLISHMENT OF COMMUNITY: [IM] POSSIBLE IN THE FORMATIVE JOURNEY IN DISTANCE EDUCATION - EAD

AUTHOR: ANDRIZA MACHADO BECKER
ADIVISOR: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL

The concept of community is broad and has different historical, social and cultural dimensions that resonate in the educational setting and contemporary trajectories of teacher training, especially in the mode of distance education (*EAD*). In this mode, develop didactic, pedagogical and interpersonal relations potentially conducive to formation of collaborative networks of training and professional development that, in turn, can lead to the formation of a community. Understanding the formative journey as the trajectory of training in groups that are significant to the teacher, while person/professional, the general objective of this research is: investigate the initial teacher training course of the first graduates of the course Spanish and Literature/*EAD/UAB/UFSM* to understand how is (or not) a community in this context. For both, the approach adopted is qualitative research, in which it sought, from an exploratory step, establish the initial contact with 78 subjects, in order to meet the students profile and describe their conceptions about *EAD* and its didactic-pedagogical relations within the framework of the course. From this exploratory phase, were identified that enabled the construction of inferences threads-Guide to narrative interviews with six subjects. Based on textual recurrences presented in the narrative constructed records emerged showing significant moments subtopics of the formative journey that denote the characteristics of a network of training and professional development, especially with respect to training for the integration of information and communication technologies (*TIC*) in education. On the Constitution of the community, the methodological procedures used suggest that teacher training in de, no solidified indicators. However there are significant elements in the training path that point to possibilities which, if strengthened, can awaken the belonging and engagement to a group formation.

Keywords: Community. Formative Journey. Teacher Training. EAD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atribuições específicas dos tutores a distância	33
Quadro 2: Atribuições específicas dos tutores presenciais	34
Quadro 3: Projeção dos Tópicos-guia	80
Quadro 4: Quadro-resumo dos tópicos-guia e dos sub-tópicos	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Design da pesquisa	30
Figura 2: Interface inicial do questionário <i>online</i>	36
Figura 3: Sujeitos da Pesquisa – entrevistas narrativas	38
Figura 4: Aplicação da ferramenta <i>Google docs</i> – documento	41
Figura 5: Etapas da AC	43
Figura 6: Representação gráfica de uma rede	52
Figura 7: Representação gráfica de uma comunidade.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade.....	66
Gráfico 2: Sexo	67
Gráfico 3: Trabalho	67
Gráfico 4: Formação Profissional	68
Gráfico 5: Acesso à internet – Local	68
Gráfico 6: Tipo de conexão	69
Gráfico 7: Acesso à internet – Frequência	69
Gráfico 8: Participação em Redes Sociais Virtuais	69
Gráfico 9: Residência na mesma cidade do Polo.....	70
Gráfico 10: Experiência Prévia em EAD.....	71
Gráfico 11: Motivações para inserção na modalidade EAD	72
Gráfico 12: Sentimento em relação à ‘ausência física’ de professor/aluno	73
Gráfico 13: Regularidade de acesso ao AVEA do Curso	74
Gráfico 14: Realização de atividades – dinâmica.....	74
Gráfico 15: Comunicação com os colegas	75
Gráfico 16: Relação com os colegas.....	76
Gráfico 17: Conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso	76
Gráfico 18: Frequência de acesso ao Polo	77
Gráfico 19: Participação em grupos e/ou ações no Polo.....	77
Gráfico 20: Encontros Presenciais com os colegas	78
Gráfico 21: Avaliação da comunicação – Tutor a distância	79
Gráfico 22: Avaliação da comunicação – Professor	79
Gráfico 23: Avaliação da comunicação – Tutor presencial	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

EAD – Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Design Projeto Guarda-chuva	111
Anexo B – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria	113

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento Exploratório de Pesquisa	115
Apêndice B – Tópicos-guia para entrevista narrativa	121

SUMÁRIO

O MEU PERCURSO FORMATIVO	16
INTRODUÇÃO	24
1 DESIGN E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	29
1.1 Contexto da Pesquisa	32
1.2 Procedimentos metodológicos	34
1.1.1 Etapa Exploratória.....	35
1.1.2 Entrevistas narrativas com os professores em formação	37
1.1.3 Análise interpretativa dos resultados.....	42
2 O CENÁRIO DA EAD NA PERSPECTIVA DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONSTRUÍDA	45
2.1 Formação de Professores na Contemporaneidade	45
2.2 O Percurso Formativo em EAD: percepções e perspectivas	49
2.3 Comunidade: [des] construindo a palavra e o conceito	55
2.4 Constituição de Comunidades Virtuais.....	61
3 PRIMEIRAS INFERÊNCIAS	66
3.1 Perfil Sócio-Demográfico.....	66
3.2 Relações com a EAD.....	70
3.3 Relações didático-pedagógicas no curso.....	73
4 O PERCURSO FORMATIVO NARRADO POR SEUS PROTAGONISTAS .	81
4.1 Inserção e a Vivência na Modalidade EAD.....	81
4.1.1 Adaptação processual ao AVEA do curso.....	82
4.1.2 Auto-aprendizagem como base da formação.....	84
4.1.3 Interformação - conhecimento compartilhado com colegas	85
4.2 Elementos Significativos do Percurso Formativo	86
4.2.1 Momentos de destaque na trajetória de formação	87
4.2.2 Capacitação em formação para o uso das TIC no ensino.....	90

4.3 Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional na Formação Docente em EAD	91
4.3.1 Atuação e importância da Rede UAB/UFSM/Polos	92
4.3.2 Relação com os pares do percurso formativo	93
4.3.3 Trajetória formativa construída na modalidade EAD	95
 CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADE: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PERCURSO FORMATIVO EM EAD	 98
 REFERÊNCIAS.....	 102
 ANEXOS	 110
 APÊNDICES	 114

O MEU PERCURSO FORMATIVO¹

Todo processo de pesquisa imbrica-se à trajetória de vida do sujeito pesquisador, enquanto ser humano inserido em um tempo histórico e social e constantemente interpelado pelas formas como os sistemas culturais o condicionam. Sendo assim, antes de definir a temática desta dissertação e situá-la na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM, apresento elementos significativos do meu percurso formativo, os quais me conduziram a esta investigação científica.

No ano de 2003, ingressei no Curso de Letras/Português do Centro Universitário Franciscano. Iniciava, então, a minha trajetória acadêmica com muitas expectativas e curiosidades acerca da profissão professor. No final do primeiro semestre já poderia ser considerada uma “sobrevivente”, já que de uma turma de 40 ingressantes, mais da metade desistira. O curso, desde o início, exigiu muitas leituras e produção textual – características indispensáveis ao futuro professor de Letras, como afirmavam os professores.

Um momento marcante nesse período foi a aula inaugural do curso, quando a Reitora acolheu os calouros com um discurso, enfatizando a partir de nossa entrada na academia o nosso compromisso com a educação brasileira, que se encontrava (e ainda se encontra) carente de professores.

Durante toda a graduação, na qual as aulas ocorriam no período da noite, eu sempre exerci atividades no mundo do trabalho. No entanto, essas atividades haviam sido, até então, na área comercial. Em 2004, estando matriculada em um curso superior de licenciatura, consegui um estágio remunerado, por meio de um convênio celebrado entre o Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE e a Prefeitura, em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na Vila Maringá.

Foi minha primeira experiência docente em sala de aula, em uma turma de maternal – atendendo alunos na faixa etária dos dois aos três anos e nove meses. Essa experiência durou um ano e me permitiu uma compreensão maior da realidade escolar nas periferias, pois fatores como a falta de recursos humanos, físicos e

¹ Neste capítulo pré-introdutório, farei o uso de primeira pessoa para narrar a minha trajetória de formação e motivações para pesquisa. A partir do capítulo seguinte, será utilizado o modo impessoal.

didáticos, somados às condições de vida daquela população, me ensinaram que ser professora vai muito além do domínio de técnicas profissionais e exige uma compreensão humana de si e dos outros, além da capacidade de auto-avaliação.

A partir do primeiro semestre de 2005 dediquei-me mais intensamente à vida acadêmica, participando de atividades de pesquisa e monitoria. Tive a oportunidade de auxiliar professoras na área da linguística e também em estudos sobre educação especial. Era tempo de vivenciar experiências em diversos campos do conhecimento e ficava sempre na dúvida entre disciplinas específicas do curso e a área maior, relacionada ao campo da educação.

Nos anos de 2005 e 2006 realizei quatro estágios supervisionados obrigatórios, dois no ensino fundamental e dois no ensino médio. Foi uma época de muita insegurança, pesquisa, responsabilidade e aprendizado. Lembro que nas escolas, as professoras regentes ficavam muito contentes com a nossa chegada, por representar uma “folga” em seu trabalho e em contrapartida ficávamos apavoradas ao assumirmos turmas de 20, 30 ou 40 alunos.

Até então, as disciplinas que havia cursado no campo da literatura não se diferenciavam muito daquilo que eu já havia conhecido no Ensino Médio, ou seja, períodos literários, estilos, características, com exceção, é claro, das disciplinas de teoria literária, as quais tratavam da estrutura e composição das narrativas e poesias.

A grande diferença veio com a disciplina Crítica Literária, pois tive a oportunidade de conhecer uma nova abordagem a qual conceitualiza a literatura como um campo de natureza social e que, portanto, permite uma compreensão de mundo sob o ponto de vista histórico, ideológico e cultural.

Pela primeira vez no curso tive a sensação de pertencer a um grupo – que foi constituído por alguns colegas e a professora da disciplina. Vivenciamos, neste período, um sentimento muito bom de partilha e inclusive, fora das aulas nos reuníamos para discutir textos literários e também participar de saraus e peças teatrais.

Conhecendo um pouco mais sobre pesquisas, envolvendo os Estudos Culturais, tive a certeza de que queria desenvolver meu Trabalho Final de Curso (TFG) nesta linha. A noção de identidade, tempo, espaço e comunidade eram muito presentes nesse processo e buscava-se, através dos textos literários, a compreensão da cultura e a construção/desconstrução dessas categorias.

A minha formatura seria em 2007, mas, como nesse período eu havia me engajado em compromissos profissionais que exigiam horários diversificados, concluí o curso no ano de 2008. Então, apresentei o TFG, tendo como tema a construção de identidades culturais na pós-modernidade. Este trabalho foi desenvolvido a partir do texto “O Matador”, de Patrícia Melo, procurando evidenciar a influência do meio midiático na constituição identitária da personagem central – que se apresenta como um sujeito fragmentado, inserido no universo consumista típico do Século XXI.

Já no segundo semestre de 2008 ingressei no Curso de Especialização em Literatura Brasileira. Como o curso se realizou na mesma instituição, tive a sensação de um prolongamento da graduação, pois a maioria do corpo docente era o mesmo. Foi um período de inquietações e revisão de alguns conceitos, porque sentia, por mais que houvesse me identificado com o campo de pesquisa dos Estudos Culturais, que a linha específica do meu TFG encontrava-se em programas de pós-graduação muito distantes geograficamente de Santa Maria, representando uma barreira.

Explorando possibilidades e temas para pesquisa, descobri um Portal Virtual que ofertava cursos em diversas áreas (CENEDI), na modalidade a distância – algo inédito para mim, pois até esse momento eu desconhecia detalhes sobre o funcionamento de aulas em ambientes virtuais. Acabei cursando “Avaliação da EAD” e “Formação de Tutores”, pois me interessei bastante pela modalidade. Na verdade, este momento foi também o meu primeiro contato teórico com o tema Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas à Educação. Durante a graduação tive apenas uma disciplina tratando sobre as tecnologias (Educação Digital), cujo desenvolvimento se deu mais no nível das ferramentas e funcionalidades do pacote *Office*, do sistema operacional *Windows*.

Nesta direção, concluí o Curso de Especialização em Literatura Brasileira, no ano de 2010, apresentando uma revisão bibliográfica sobre o impacto das TIC na formação do leitor contemporâneo. Em especial, como as práticas letradas configuram-se diante da cibercultura.

Anterior a isso, em setembro de 2009, iniciei as atividades como tutora junto ao Curso de Graduação em Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, realizando a mediação pedagógica virtual com estudantes de seis polos. Foi um

passo importante no meu percurso formativo, sendo esta experiência responsável pela consolidação da minha escolha pela temática desta dissertação.

No início de 2010 busquei subsídios teóricos em outro curso de especialização – TIC aplicadas à Educação (UFSM) – a intenção era desenvolver práticas de pesquisa, visando a construção de um projeto de mestrado em que pudesse unir o assunto que já vinha investigando e o panorama do curso no qual estava atuando como tutora.

Em outubro de 2010, quando abriu o edital para ingresso no Mestrado em Educação da UFSM, para minha grata surpresa, percebi que havia sido inserida mais uma temática que tratava sobre a formação de professores em ambientes virtuais. Sendo assim, idealizei um projeto, pensando em ter como sujeitos os estudantes do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM e investigar questões de leitura e de escrita no ambiente virtual. Felizmente, minha futura orientadora gostou muito da proposta e assim começamos juntas essa caminhada no mestrado – pois ela também se credenciou este ano no programa.

A imersão na pós-graduação *Stricto Sensu* foi uma verdadeira avalanche de sensações: euforia, reconhecimento, maturidade, angústia, responsabilidade e transparência. Estava agora inserindo-me em outro grupo e trazia comigo experiências, assim como criava novas expectativas.

Logo no primeiro semestre as três disciplinas que mais se destacaram e que contribuíram para a minha completa imersão neste grupo, foram: “O Professor e seu Desenvolvimento Profissional”, “Bases Epistemológicas em Educação” e “Pesquisa em Educação”.

A primeira delas permitiu o contato com o referencial teórico da Linha de Pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional, evidenciando que o ser professor é um ser humano dotado de dimensões emocionais, familiares, culturais e técnicas e assim não pode ser visto somente pelo viés profissional. Ficou claro que existem ciclos de vidas profissionais dos professores, articulados aos seus movimentos construtivos na docência, em qualquer nível de ensino.

Nesta mesma disciplina, tratou-se também da identidade profissional e como ela tem se apresentado na vida dos professores contemporâneos – este ponto específico foi discutido no tema “Mal-estar docente”. Automaticamente estabeleci relação com o “mal-estar da pós-modernidade”, pois a imagem do professor vem tornando-se desgastada para ele mesmo, por não ver, muitas vezes, sentido em seu

trabalho numa sociedade que lhe cobra, ao mesmo tempo em que o torna descartável como se fora um produto. Tais mudanças sociais sugerem também mudança nos sistemas de ensino, fato que não ocorre. Dessa forma ainda estamos sobre os pressupostos da modernidade para trabalhar com sujeitos totalmente híbridos e com necessidades cada vez mais velozes de acesso a informação e ao conhecimento.

A segunda disciplina que menciono foi uma forma muito especial de repensar e desconstruir alguns conceitos. Os professores conduziram a disciplina sem amarras metodológicas e buscaram, na compreensão dos projetos individuais de cada colega, que construíssemos por nós mesmos o significado de epistemologia.

Em cada aula aconteciam movimentos e dinâmicas diferentes, a maioria conduzida pelos próprios estudantes, o que fortalecia o grupo. Os professores também trouxeram colaboradores (outros estudantes e outros professores) que compartilharam conosco as suas concepções e experiências epistemológicas.

A questão da experiência com o conhecimento foi revisitada e dialogada na interpretação e análise de textos filosóficos, desde o resgate histórico dos clássicos Platão e Aristóteles até Paulo Freire (1981), Boaventura de Souza Santos (2000), entre outros. Contudo, nesta disciplina formulei, em termos epistemológicos, que as investigações e as fontes que levam à validade do conhecimento são experiências subjetivas, (re) significando-se à medida em que compartilhamos com um grupo que tem os mesmos propósitos. Na mesma medida, o saber dito 'científico' só tem sentido quando a pesquisa parte do real para a teoria, firmando-se em uma contextualização social.

A terceira disciplina evidenciou o contexto histórico das formas de conhecimento e as motivações humanas que levaram o homem às atividades de pesquisa. Foram discutidas as categorias da evolução biológica e suas respectivas experiências com o conhecimento, ao longo da história – entendida como uma série de permanências e rupturas. Sendo assim, a primeira visão (homem > ser humano) se deu a partir do reconhecimento da racionalidade. A segunda (ser humano > cidadão) é uma construção epistemológica que vem dos gregos em seu projeto de cidadania alicerçado na pergunta: qual o sentido e significado da experiência humana? Para tanto, conceberam a Paideia – idealizando que a formação do ser humano deve abranger as dimensões física, intelectual, espiritual e moral. Na Idade Média (cidadão > semelhante a Deus) o poderio era da Igreja Católica e assim

somente os homens santos, puros e castos são iluminados por Deus, portanto estes poderiam tornar-se professores – daí surge a concepção de que professor é aquele que conhece a verdade, ou seja, conhece a Deus e assim pode professar para àqueles que não têm luz – os alunos (do Latim *alumni*).

Com a revolução do pensamento científico no qual fé e razão não eram mais antônimos, começando-se a criticar o poder da Igreja (semelhante a Deus > homem liberal), surge a modernidade - projeto fundado sob os preceitos da burguesia. O homem liberal é um sujeito crítico e neurótico: crítico, pois a partir de seu potencial racional pode tornar-se ético; neurótico porque é dotado de um inconsciente – espaço não controlado e que afeta o seu comportamento. Porém, o atual ultraliberalismo tornou o sujeito acrítico e psicotizante. Esse aspecto foi discutido a partir do texto de Dani-Robert Dufour (2005), “A arte de reduzir as cabeças”, o qual traz à tona a problemática da impossibilidade na atualidade do encontro evidente de referências.

Esse tema foi importante para a minha visão de pesquisa, pois o sujeito pós-moderno já havia sido problematizado na minha graduação e especialização na área de Letras. Na ocasião trabalhou-se com Zygmunt Bauman (“Modernidade Líquida”, 2001), autor que comunga muitas ideias com Dufour e concebe o pós-moderno como algo sob-rasura² – já que os preceitos da modernidade não nos servem mais. Nesse sentido, fiquei convencida de que qualquer prática de pesquisa hoje deve partir da consideração de que o homem, conforme visto antes nas evoluções históricas, já foi parte de um sistema histórico que permitia a ideia de pertencimento a um organismo uno. Na atualidade, porém, ele é projetado de forma fragmentada, transformando-se em um híbrido cultural, sendo obrigado a assumir várias identidades, dentro de um ambiente totalmente provisório e variável, estando sujeito às formações e às transformações contínuas.

² O termo ‘sob-rasura’ é utilizado por Stuart Hall (2000), retomando a ideia do filósofo francês Jacques Derrida o qual considerava um signo como um sinal que agrega o significado do que substitui e também do que não é - o que faz da própria linguagem uma estrutura instável. Para Hall, algumas categorias e conceitos, na contemporaneidade, não são mais “bons para pensar”, pois não se encontram reconstruídos sob a atmosfera de mudanças e fragmentações típicas deste início de século XXI. No entanto, como não foram dialeticamente superados e não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar utilizando as mesmas terminologias - embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não materializadas sob o paradigma no qual eles foram originalmente gerados. “As duas linhas cruzadas (X) que sinalizam que eles estão cancelados permitem, de forma paradoxal, que eles continuem a ser lidos” (HALL, 2000, p. 104).

Assim, ao final deste primeiro semestre as experiências formativas estavam em estado emergente, principalmente pela minha inserção no Grupo de Pesquisas Kosmos³, liderado por minha orientadora. Este grupo propõe desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão no contexto da formação e desenvolvimento profissional, priorizando os movimentos [trans] formativos que ocorrem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA), considerados como elementos mediadores significativos para/no percurso formativo.

O grupo agrega professores, pesquisadores e estudantes de diversas áreas do conhecimento que partilham experiências e identificam possibilidades de aplicação de recursos tecnológicos para a melhoria da qualidade do ensino, em seus diferentes níveis. Até o presente momento já participei de algumas iniciativas práticas e teóricas e destaco aqui a construção do Projeto “Docência, Tutoria e discência em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA): processos formativos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria”, ao qual intitulemos de “guarda-chuva”, pois é a partir dele que tem se idealizado outros projetos e ações. O design da pesquisa do projeto guarda-chuva se encontra no Anexo A do presente texto de dissertação.

No final de 2011, também concluí a especialização em TIC aplicadas à Educação, tratando do uso de AVEA na formação presencial a partir da análise do uso de uma ferramenta específica (Wiki) e discutindo conceitos que se alteram nos espaços virtuais de aprendizagem como o de autoria e colaboração.

Diante deste novo universo teórico, epistemológico e metodológico, senti a necessidade de rever a proposta de meu projeto inicial, percebendo que poderia resgatar alguns conceitos e autores da graduação e trazer uma configuração mais sociológica à pesquisa, bem como aprofundar as leituras dirigidas desenvolvidas pelo grupo. Para que as pesquisas caminhassem juntas e se tornassem complementares (minha e do GPKosmos), reformulei meu tema, questão e objetivos de pesquisa transformando meu projeto em um subprojeto do guarda-chuva.

Ainda assim, os sujeitos da pesquisa permaneceram os mesmos, ou seja, a primeira turma de estudantes egressos do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM – pois foram também os primeiros a despertarem em mim o gosto pela aprendizagem multimídia e me desafiaram várias vezes a construir e

³ Grupo de Pesquisas Kosmos – Educação Digital e Redes de Formação, certificado pela UFSM/CNPq. Disponível em <<http://www.ufsm.br/kosmos>>.

reconstruir meus saberes. Considero, inclusive, que o início de minha vida profissional docente começou neste curso e nesta turma, pois sempre fui tratada como professora, apesar de não o ser (pela legislação), tanto pelos estudantes, como pela coordenação, depositando confiança e respeito pelo meu trabalho.

Tive e permaneço tendo várias experiências nesse curso. Trata-se de uma construção iniciada no período de capacitação e vai se desdobrando em reflexões, críticas, planejamento, gestão, avaliação, orientação e reformulações. Enfim, é um outro grupo do qual pertenço e tenho participação ativa, por isso sinto a necessidade de trazer algum retorno a esses sujeitos.

Nesse processo de imersão na modalidade EAD venho compartilhando e construindo saberes com vários profissionais. Cabe ressaltar, que no âmbito deste curso também formou-se um grupo de pesquisa, intitulado “Tecnologias, EAD e E/LE”, que no ano de 2010 foi constituído no intuito de debater os recursos existentes para o ensino de Espanhol como língua estrangeira a distância e assim aprimorar o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas do curso. O grupo tem desenhado possibilidades e estratégias que vão além do ambiente virtual EAD – como a criação de laboratórios digitais para o ensino de línguas e repositório virtual de materiais didáticos. Atualmente, o grupo tem se voltado ao movimento de reforma curricular que surge como necessidade, a partir das experiências que temos agregado desde 2009 e da formatura da primeira turma neste início de 2013.

Nesta trajetória compreendi que, em se tratando da modalidade EAD, para engajar-se como professor, tutor ou aluno, é preciso apresentar um perfil que se difere totalmente das relações desenvolvidas em um curso presencial. Este perfil inclui as capacidades de comunicação e expressão clara e, visto que a linguagem verbal direta é o principal instrumento de trabalho, da mesma forma é importante motivar atitudes que instiguem a interação e a colaboração entre os participantes, tanto no sentido da fluência tecnológica (por meio de vários tipos de ferramentas e recursos disponíveis no AVEA), como no sentido afetivo e humano, capaz de minimizar a distância física.

Esboçados os elementos mais significativos de meu percurso formativo e as minhas motivações para a pesquisa, chego então a sua definição temática que versa sobre a **[im] possibilidade da constituição de comunidade em um curso voltado à formação de professores, na modalidade EAD.**

INTRODUÇÃO

Por meio do Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, foi criado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), possibilitando a parceria com diversas Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação na modalidade de Educação a Distância.

Essa modalidade de ensino está prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, que em seu artigo 80, institui: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Ainda, anterior à criação da UAB, a Portaria MEC Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, mencionava a possibilidade de introduzir na organização pedagógica e curricular de cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas a distância. Dessa forma, os cursos podem ofertar disciplinas integral ou parcialmente a distância “desde que esta oferta não ultrapasse 20 % da carga horária total do curso” (BRASIL, 2004) e também esteja prevista no Projeto Político Pedagógico.

Existem várias outras legislações que versam sobre a modalidade e certamente todas as iniciativas de regulamentação e normatização revitalizaram o conceito de EAD enquanto cultura educacional recente no contexto brasileiro, pois, sob o ponto de vista histórico, a modalidade data mais de um século de atividades no cenário mundial.

Em sua grande maioria, os cursos ofertados na modalidade EAD são voltados à formação de professores, seja inicial ou continuada, existindo uma demanda crescente desses profissionais na organização social contemporânea. Esta realidade é reconhecida e destacada inclusive no novo Plano Nacional de Educação (PNE), prevendo metas e estratégias para o decênio 2011-2020, as quais abrangem a elevação da taxa de matrícula na educação superior. Esta é uma das estratégias adotadas para alcançar esta meta à ampliação da oferta de vagas por meio da expansão e interiorização do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

No âmbito da UFSM o crescimento da EAD é evidente pelos indicadores quantitativos da instituição, possuindo atualmente 4.309 alunos matriculados em

cursos dos níveis pós-médio, graduação e pós-graduação, representando um percentual de 15,62% do total de alunos matriculados na instituição⁴.

A instituição oferta seis cursos de licenciatura em parceria com a UAB⁵. Estes desenvolvem suas atividades formativas por meio do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem livre *Moodle*⁶. Cada curso tem o seu elenco de disciplinas organizado em ambientes virtuais próprios, os quais contam com o apoio de ferramentas e recursos para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas de forma síncrona ou assíncrona.

Os cursos EAD agregam um grande número de participantes nos AVEA (estudantes, professores e tutores) e também na sua organização de apoio estrutural (polos e coordenação). Por esta razão poderiam contribuir para a formação de redes de formação e desenvolvimento profissional, conduzindo à constituição de comunidades – experiências formativas a qual podem favorecer a construção colaborativa do conhecimento, bem como fortalecer grupos de professores em formação, na esfera pessoal e profissional.

Utilizando a ferramenta de busca de produções científicas – Banco de Teses⁷ – integrante do Portal de Periódicos da Capes, foi realizada uma pesquisa sobre o assunto “EAD”. O resultado apontou 825 dissertações/teses produzidas entre os anos de 1995 e 2010, correspondendo a uma média de 55 produções por ano em uma linha temporal de 15 anos, evidenciando a recorrência da temática nas diversas problematizações levantadas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Ao direcionar a pesquisa para as palavras-chave propostas neste estudo, ou seja, “comunidade”, “percurso formativo”, “formação de professores” e “EAD”,

⁴ Essas informações foram coletadas no Portal Ufsm/Indicadores. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/indicadores>>.

⁵ Os cursos ofertados são: Educação Especial, Física, Letras/Espanhol, Letras/Português, Pedagogia e Sociologia.

⁶ “O MOODLE (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) é um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA). É um sistema de gestão de aprendizagem, na modalidade a distância, para auxiliar os educadores a criar, com facilidade, cursos online de qualidade”. Disponível em <<http://cead.ufsm.br/tutorial/index.php?id=1>>.

⁷ O Banco de Teses da Capes é um repositório digital que disponibiliza a consulta de resumos de teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação brasileiros, reconhecidos pela Capes, desde o ano de 1987. A pesquisa pode ser realizada por autor, assunto, instituição e ano da produção científica. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

localizaram-se 16 teses/dissertações com alguma dessas palavras-chaves em seu resumo. Destas, duas inserem-se na área da Ciência da Informação; quatro em Linguística Aplicada e 10 foram desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação, em diferentes linhas de pesquisa, entre os anos de 2001 e 2010.

Nesse filtro final, totalizam nove dissertações e uma tese que apresentam como foco de estudo os seguintes temas: a importância da afetividade em um curso EAD; o uso de blogs em comunidade educativo-educacionais; o reconhecimento da EAD como paradigma educacional; o processo comunicativo em um curso EAD; produções textuais coletivas em fóruns de discussão de AVEA; políticas públicas de formação de professores em EAD; a identidade do tutor na modalidade EAD; docência na educação online; interações didático-pedagógicas em EAD; processo de implementação de um curso EAD voltado à formação profissional.

Destaca-se que nenhuma dessas dissertações e tese contém todas as palavras-chave inseridas na busca e nenhuma delas foi desenvolvida na UFSM. Dessa forma, ainda considerando a possibilidade de produções acerca do tema nos anos de 2011 e 2012, não contempladas ainda no repositório da Capes na ocasião em que foi realizada a busca, o enfoque proposto nesta pesquisa é recente na área da Educação.

Esta dissertação foi desenvolvida sob os preceitos da Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM, a qual visa desenvolver pesquisas na área de formação de professores, em diferentes espaços e níveis, buscando-se nas trajetórias de formação os movimentos construtivos da docência. Assim, a pesquisa aqui apresentada pretende contribuir para a linha ao propor a **investigação do percurso formativo inicial do professor na modalidade EAD, buscando em sua trajetória de formação elementos que apontem à constituição (ou não) de comunidade – tendo como base esta categoria da experiência humana para a formação crítica e reflexiva dentro da profissão professor.**

O texto da dissertação aqui apresentada estrutura-se em cinco capítulos, assim intitulados: “1 Design e Desenvolvimento da Pesquisa”, “2 O Cenário da EAD na Perspectiva da Trajetória de Formação Construída”, “3 Primeiras Inferências”, “4 O Percurso Formativo Narrado por seus Protagonistas” e “Constituição de Comunidade: limites, possibilidades e desafios no percurso formativo em EAD”.

No primeiro capítulo apresenta-se a questão problematizadora e os objetivos (geral e específicos) que buscaram respostas para esta questão. Na sequência, é caracterizado o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a coleta de dados e análise interpretativa dos resultados.

No segundo capítulo desenvolve-se a matriz teórica e conceitual, tendo em vista os conceitos que envolvem a temática da pesquisa. Sendo assim, este capítulo foi subdividido em “Formação de Professores na Contemporaneidade”, na qual busca-se traçar o panorama atual de pesquisas, envolvendo a área de formação de professores, bem como discutir o perfil do professor no século XXI, tendo como referência principal os autores Romanowski (2010), André (2010), Nóvoa (1992; 2009), Imbérnon (2004), Garcia (1999), Garcia; Domínguez (2011) e Zabalza (2004; 2006). Na seção “O Percorso Formativo em EAD: percepções e perspectivas”, caracteriza-se a EAD como tendência atual na formação de professores e como espaço potencialmente formador de redes de formação e desenvolvimento profissional colaborativas, trazendo à tona as políticas públicas sobre a modalidade, bem como as discussões tecidas por Saraiva (2010), Moran (2005), Maciel (2006), Freire (1993; 2009). Assim, busca-se acenar para a possibilidade de a modalidade oferecer como vantagem a formação para a realidade contemporânea, a qual demanda um perfil profissional docente que domine recursos tecnológicos e faça uso destes para fins educacionais.

Na seção “Comunidade: [des] construindo a palavra e o conceito” realiza-se um resgate etmológico e sociológico do termo comunidade para compreender como ocorre a sua representação atual na “Constituição de Comunidades Virtuais”, tema tratado na seção conseguinte. Para tanto, o aporte teórico para discussão de comunidade no sentido sociológico está alicerçado na perspectiva de Durkeim (1985), Max Weber (1904), Bauman (2001; 2003; 2005) e Castelss (2008). Já o conceito de comunidade virtual é discutido pelo viés proposto por Rheingold (1996), Pallof; Pratt (2002), Kenski (2007) e Carvalho (2011).

No terceiro capítulo desta dissertação analisa-se as primeiras inferências sobre as informações buscadas no contato inicial com os sujeitos da pesquisa, por meio de estudo exploratório com questionário *online* dirigido aos estudantes, tendo os objetivos de conhecer perfil dos estudantes da primeira turma do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM e descrever suas concepções a respeito da modalidade EAD e suas relações didático-pedagógicas no âmbito do

curso. Partindo dos resultados desta etapa exploratória, construiu-se tópicos-guia para orientar as entrevistas narrativas com os professores em formação da primeira turma do curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, cuja análise de conteúdo (BARDIN, 1977) encontra-se desenvolvida no quarto capítulo.

Ao final deste texto dissertativo apontam-se algumas considerações sobre os limites, as possibilidades e os desafios da constituição de comunidade no percurso formativo em EAD, cuja extensão se deu a partir dos elementos teóricos e metodológicos mobilizados nesta pesquisa.

1 DESIGN E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Levando em conta a definição temática desta pesquisa, **a [im] possibilidade da constituição de comunidade em um curso voltado à formação de professores, na modalidade EAD**, elaborou-se o fluxograma (figura 1), no qual partiu-se da questão de pesquisa, definindo o escopo da investigação e o seu objetivo geral.

Desdobrando-se a questão de pesquisa, tendo presente o horizonte investigativo, ao mesmo tempo delimita-se a abordagem da pesquisa, por meio dos objetivos específicos.

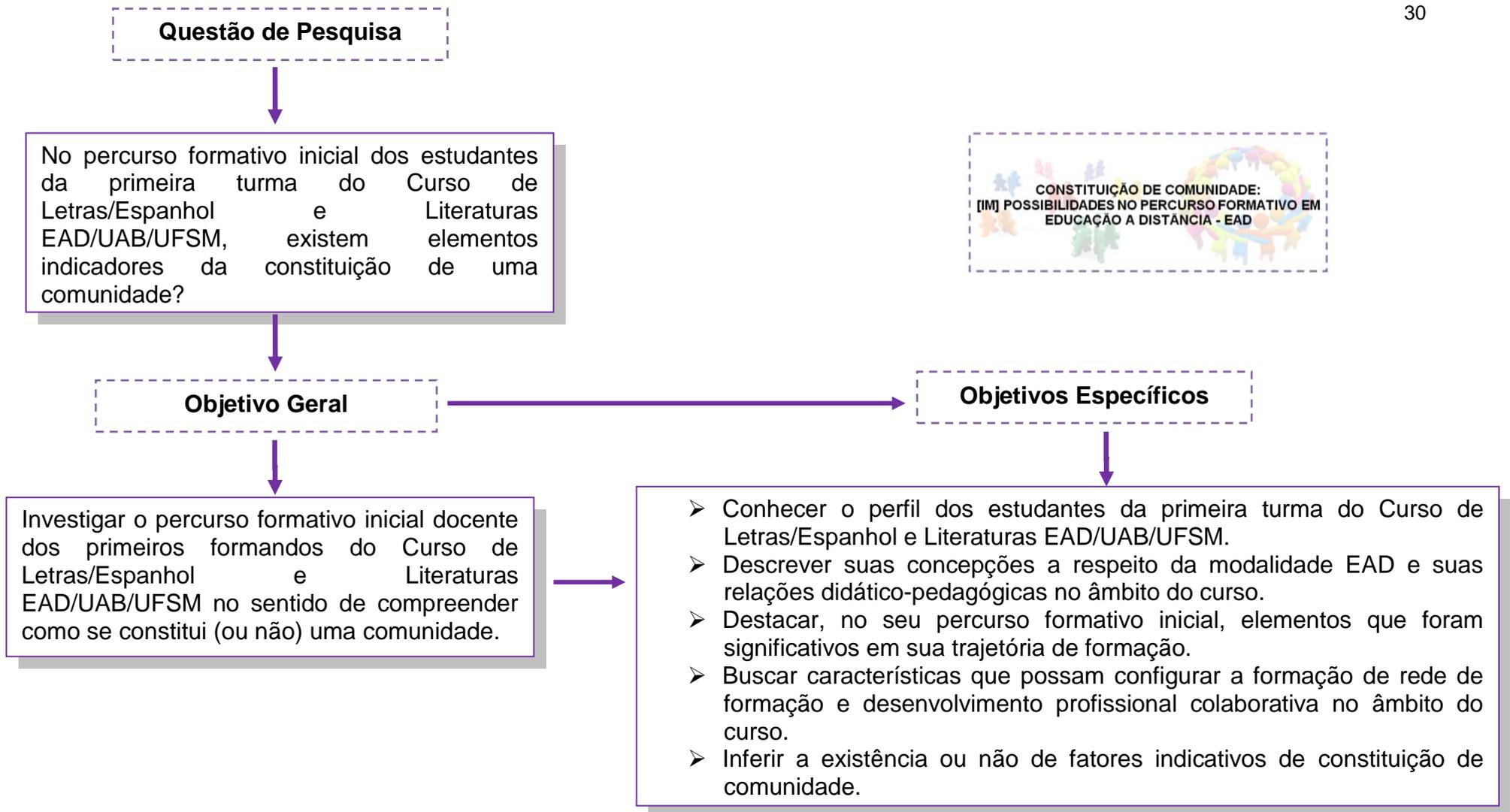


Figura 1: Design da pesquisa

Este estudo desenvolveu-se em um contexto no qual interagem vários sujeitos, estudantes de uma primeira turma de egressos; além disto, os objetivos almejados estão voltados à investigação do percurso formativo docente na modalidade EAD, destacando-se elementos significativos de uma trajetória formativa ímpar, em que não há outro percurso anterior estudado e passível de ser comparado. Conseqüentemente, adotou-se a pesquisa qualitativa em educação, definida por Gatti e André (2010, p.29), como um “mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos” para produzir conhecimento sobre o humano-social e o humano-educacional e, neste caso, sobre a ambiência humano-tecnológico⁸.

Lüdke e André (1986), ao traçarem um histórico da abordagem qualitativa nas pesquisas voltadas ao campo da Educação observaram que até pouco tempo havia “a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo” (p.4), conferindo um falso *status* de neutralidade e objetividade às pesquisas educacionais. No entanto, os estudos contemporâneos vem comprovando que a pesquisa em humanidades está imbricada ao processo histórico, cultural e social ao qual o sujeito pesquisador se encontra, bem como as motivações que o levaram ao tema e objetivos traçados.

Na pesquisa aqui apresentada, a motivação decorre da própria experiência da pesquisadora enquanto observadora-participante engajada em diversas ações no âmbito da estrutura didática, pedagógica e organizacional do *locus* da pesquisa, agregando três anos de experiências partilhadas com os sujeitos nele inseridos.

A fim de formular um constructo, levando em consideração a experiência dos sujeitos e da pesquisadora, trazendo à tona o espaço comum partilhado e verificando como essas experiências são [re] significadas no contexto da formação de professores na modalidade EAD, a pesquisa iniciou com um mapeamento exploratório. Este estabeleceu um contato inicial com o grupo a ser pesquisado, identificando pistas que permitiram indicar o caminho a ser seguido para a inserção no foco de pesquisa, conforme será descrito nas seções seguintes.

⁸ O GPKOSMOS vem desenvolvendo este conceito em pesquisas e produções acadêmicas, referindo-se ao AVEA como um biosistema formativo que envolve o aparato tecnológico e o humano, subjetividades e intersubjetividades passíveis de relações para além da conexão cibernética, a conexão humana. Sem esta a formação não teria lugar minimamente como rede colaborativa de formação e desenvolvimento profissiona e, possivelmente, em comunidades colaborativas de aprendizagem (MACIEL, 2013).

1.1 Contexto da Pesquisa

O curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM credenciou-se no Sistema UAB em 2008 e iniciou a primeira oferta em 2009. O corpo discente atual é composto por 268 estudantes, distribuído em 10 cidades-polos do Rio Grande do Sul e uma cidade-polo no estado de São Paulo. Esse total de estudantes também está distribuído em três turmas que ingressaram nos anos de 2009, 2010 e 2012. O curso destina-se à formação de professores em E/LE, organizando-se em oito semestres letivos com disciplinas didáticas, específicas da língua estrangeira espanhol, literaturas, estágios supervisionados e atividades complementares, totalizando 3.170 horas/aula.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os estudantes da primeira turma a egressar no Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, os quais atualmente representam 78 estudantes, ou seja, 29,10% do total de alunos matriculados no curso.

Esses estudantes estão vinculados a seis polos educacionais, localizados em diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, a saber: Itaqui; Jaquirana; Quaraí; São Francisco de Paula; São Lourenço do Sul e Tapejara.

Para atender aos estudantes, a equipe pedagógica do curso conta com o apoio de 20 professores-pesquisadores, 17 tutores a distância e 15 tutores presenciais. As atribuições específicas dos professores-pesquisadores estão estabelecidas na Resolução FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010, sendo elas:

- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua responsabilidade;

- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado (FNDE, 2010).

Já as atribuições específicas dos tutores a distância e tutores presenciais que atuam nos cursos da modalidade EAD na Universidade Federal de Santa Maria, estão definidas no Guia de Tutores UAB/UFSM (2011), conforme se pode visualizar nos quadros 1 e 2.

- Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso;
- Desenvolver as atividades estabelecidas pelo Coordenador de Tutoria e pelo professor-pesquisador;
- Estudar os conteúdos e atividades das disciplinas;
- Conhecer detalhadamente o Plano de Ensino da disciplina (exemplo: cronograma de atividades);
- Monitorar o acesso dos estudantes no Moodle;
- Monitorar a realização das atividades de estudo e o acesso aos recursos propostos pelo professor-pesquisador;
- Definir dois horários semanais de, pelo menos, trinta minutos para atendimento online com objetivo de esclarecer as dúvidas dos estudantes utilizando recursos de comunicação síncronos ou assíncronos.
- Elaborar relatórios de acompanhamento dos estudantes gerando indicadores que subsidiam a avaliação dos estudantes realizada pelo professor-pesquisador;
- Orientar os estudantes para que cumpram os prazos de realização das atividades conforme o cronograma proposto pelo professor-pesquisador no Plano de Ensino;
- Interagir nas atividades síncronas e assíncronas colaborando para que os estudantes:
 - a. aprofundem seus conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina;
 - b. sintam-se desafiados para o estudo crítico dos recursos disponibilizados pelo professor;
 - c. proponham resoluções e conclusões colaborativamente nas atividades de estudo.

Quadro 1 - Atribuições específicas dos tutores a distância

Fonte: Guia de Tutores UAB/UFSM, 2011, p. 15.

- Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso;
- Desenvolver atividades em colaboração com a Coordenação do Polo;
- Estabelecer os horários de atendimento presencial, em conjunto com a coordenação do polo, e cumpri-los com pontualidade e assiduidade.
- Estudar os conteúdos das disciplinas do curso;
- Realizar o acompanhamento individualizado do estudante no Polo;
- Organizar grupos de estudos;
- Auxiliar e orientar os estudantes na organização do Cronograma de Estudos individualizado à cada semestre;
- Auxiliar os estudantes no desenvolvimento das atividades de acordo com o Plano de Ensino de cada disciplina;
- Auxiliar os estudantes no desenvolvimento da fluência tecnológica;
- Orientar a realização das atividades conforme normas acadêmicas de linguagem e formatação (ABNT e MDT);
- Informar os tutores a distância e professor-pesquisador sobre dificuldades específicas dos estudantes na realização das atividades propostas;
- Participar das atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das disciplinas;
- Monitorar a frequência dos estudantes nas atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das disciplinas;
- Estabelecer contato com os estudantes que não comparecem às atividades presenciais do curso;
- Orientar os estudantes para utilização de todos os espaços do polo como as bibliotecas, laboratórios, salas de estudo, etc;
- Orientar os estudantes no preenchimento correto de formulários, requerimentos, solicitação de atestados ou cartas de aceite para realização de atividades práticas quando compatíveis e/ou exigidas no Plano de Ensino das disciplinas;
- Orientar e auxiliar os estudantes na efetivação da matrícula via Portal do Aluno de acordo com o calendário letivo;
- Zelar pelo bom funcionamento do polo de apoio presencial e do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca de acordo com o princípio da economicidade.

Quadro 2 – Atribuições específicas dos tutores presenciais

Fonte: Guia de Tutores UAB/UFMS, 2011, p. 14-15.

1.2 Procedimentos metodológicos

Considerando o número de participantes em potencial para participar da pesquisa (78 estudantes), idealizou-se inicialmente a aplicação de um instrumento exploratório para conhecer o perfil dos estudantes desta primeira turma do curso e descrever concepções a respeito da modalidade EAD e relações didático-pedagógicas no âmbito do curso.

1.1.1 Etapa Exploratória

Na etapa exploratória utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário, composto por 37 questões, sendo a maioria objetivas (Apêndice A). Essas questões foram subdivididas em três partes:

- **I Perfil Sócio-Demográfico:** questões que buscaram conhecer o perfil dos estudantes no sentido social (faixa etária, sexo, atuação profissional e formação profissional, bem como a forma de acesso à internet) e no sentido demográfico (residência e localização em relação ao polo ao qual pertencia).
- **II Relações com a EAD:** questões que pretendiam descrever as experiências prévias dos estudantes com a modalidade EAD, bem como suas motivações para inserção na mesma.
- **III Atividades didático-pedagógicas no curso:** questões que objetivaram compreender a dinâmica de atividades dos estudantes no curso, tanto no nível de relações interpessoais (entre colegas, professores e tutores), como no nível das relações didáticas no AVEA e no polo (forma de realização de atividades, frequência de acesso ao polo e engajamentos em ações no mesmo).

O instrumento foi previamente validado por três professores doutores que compõem o corpo docente do CE/UFSM e do PPGE/UFSM, no sentido de verificar a adequação das questões ao que foi proposto em seus objetivos. Da mesma forma, também foi validado por quatro estudantes do curso, os quais não participariam como sujeitos da pesquisa, a fim de verificar: o tempo médio para responder todas as questões; a coesão e coerência textual; o *layout* das fontes utilizadas e as dificuldades/facilidades no manuseio da ferramenta utilizada.

Para viabilizar a aplicação de um questionário com 78 estudantes geograficamente distantes, utilizou-se como recurso a ferramenta *Google docs* – formulário. A ferramenta integra as funcionalidades do *Gmail*⁹ e pode ser criada a partir do cadastro de e-mail de um usuário.

⁹ Serviço de correio eletrônico da empresa Google que agrega várias ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.

Algumas características que se destacam no *Google docs* – formulário são: (1) número ilimitado de inserção de questões; (2) indicação de data e hora em que o formulário foi respondido; (3) possibilidade de formatos variados de questões (texto, múltipla escolha, caixas de seleção, escolha de uma lista, escala ou grade); (4) disponibilidade de *link* para o envio por e-mail, não necessitando que o respondente tenha conta no *Gmail*; (5) resumo dos dados coletados em forma de planilha ou gráficos; (6) diferentes possibilidades de aplicação, tais como: avaliações, cadastros, enquetes e pesquisas.

Na página inicial do questionário foi inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando a forma de contribuição do sujeito à pesquisa, o compromisso na preservação do anonimato e as formas de contato com a pesquisadora. A figura 2 ilustra a interface inicial do questionário:

Instrumento Exploratório de Pesquisa

Leia o Termo de Consentimento abaixo antes de começar:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa "Docência, Tutoria e Docência em AVEA: Processos Formativos nos Cursos de Licenciatura da UFSM" (Registro CAP/CE nº. 005264), por ser aluno do Curso de Letras: Espanhol e Literaturas LAD/ UFSM/ UAB. A presente pesquisa está sendo conduzida pela mestrandia Andriana Machado Becker (MATEJÍCULA 201160320), sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Maciel (SIAPE 3442282).

Na sua participação você poderá contribuir de acordo com os seguintes procedimentos:

- 1) Ao acessar o endereço web fornecido, ler este Termo de Esclarecimento.
- 2) Após a leitura, assinalar a opção "Li e estou de acordo", se decidir participar da pesquisa.
- 3) Responder o Formulário Eletrônico que segue, com questões gerais sobre o seu perfil e a seguir, questões específicas buscando a narrativa de sua experiência docente. Para preencher o formulário, basta clicar nas opções indicadas de acordo com cada característica descrita ou então clicar no quadro correspondente a cada tópico narrativo. O sistema salvará e arquivará as respostas dos formulários respondidos.

Sua participação é muito importante para nós, mas o/a deixamos livre para parar de responder o formulário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum ganho ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa e você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ser solicitada ao pesquisador antes ou após o preenchimento do formulário pelo e-mail andriamhbecker@gmail.com.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Andriana Machado Becker, pelo e-mail já fornecido ou pelo telefone (51) 9672-8924.

Atenciosamente,

Prof.ª, Dr.ª, Adriana Moreira da Rocha Maciel
Mestranda Andriana Machado Becker
*Obrigatória

Li e estou de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Sim

[Continuar >](#)

Tecnologia Google Docs
[Desmarcar Abaixo - Termos de Ferrico - Termos Adicionais](#)

Figura 2: Interface inicial do questionário *online*
Fonte: captura de tela da ferramenta *Google docs* - formulário

Após ser confeccionado, validado e reformulado, o questionário *online* foi enviado por e-mail aos sujeitos da pesquisa, no mês de novembro de 2011. Tendo acesso diário às respostas, constatou-se que os sujeitos participaram desta etapa até o final do mês de dezembro de 2011. Ainda assim, procurou-se reforçar o contato via e-mail e aguardou-se um período de mais quarenta dias na expectativa de mais participações.

O índice de retorno foi de 51,3% respondentes, ou seja, 40 participantes dentre os 78 estudantes que receberam o questionário. Deste índice, destacam-se dois fatores importantes para a definição do critério de inclusão/exclusão dos sujeitos na segunda etapa da pesquisa, ou seja, a construção de registros narrativos. O primeiro deles é que alguns estudantes não responderam à totalidade de perguntas propostas, incidindo na análise destes dados. O segundo é que não houve um equilíbrio de participação entre os polos, destacando-se, especialmente dois polos, na seguinte ordem: Quaraí (15), Itaqui (11), Jaquirana (6), São Francisco de Paula (3), Tapejara (3) e São Lourenço do Sul (2).

A última pergunta do questionário (de múltipla escolha) tinha por objetivo verificar o índice de estudantes que aceitariam realizar uma entrevista narrando sua experiência como aluno EAD, proposta do segundo instrumento desta pesquisa. Vinte e quatro alunos responderam “sim” e 13 “não sei, vou pensar”, os demais responderam “não” (dois) e um estudante não respondeu a esse questionamento.

Portanto, o índice de estudantes que se comprometem em seguir na pesquisa é de 60% do total de respondentes (40). Diante deste cenário, optou-se por buscar os registros narrativos com **seis** estudantes, professores em situação de formação no curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM.

1.1.2 Entrevistas narrativas com os professores em formação

A fim de perceber uma visão mais ampla da trajetória de formação no curso, a intenção inicial era de que fosse entrevistado preferencialmente um estudante de cada polo. No entanto este objetivo não pode ser alcançado, pois ao contatar novamente os 24 sujeitos que se comprometeram em seguir na pesquisa, os que

retornaram e colocaram-se a disposição não representaram todos os polos do curso. Dessa forma, as entrevistas narrativas foram realizadas com: dois estudantes do polo de **Itaqui**, dois estudantes do polo de **Quaraí**, um estudante do polo de **Jaquirana** e um estudante do polo de **Tapejara**, nos quais os perfis podem ser visualizados na figura 3.

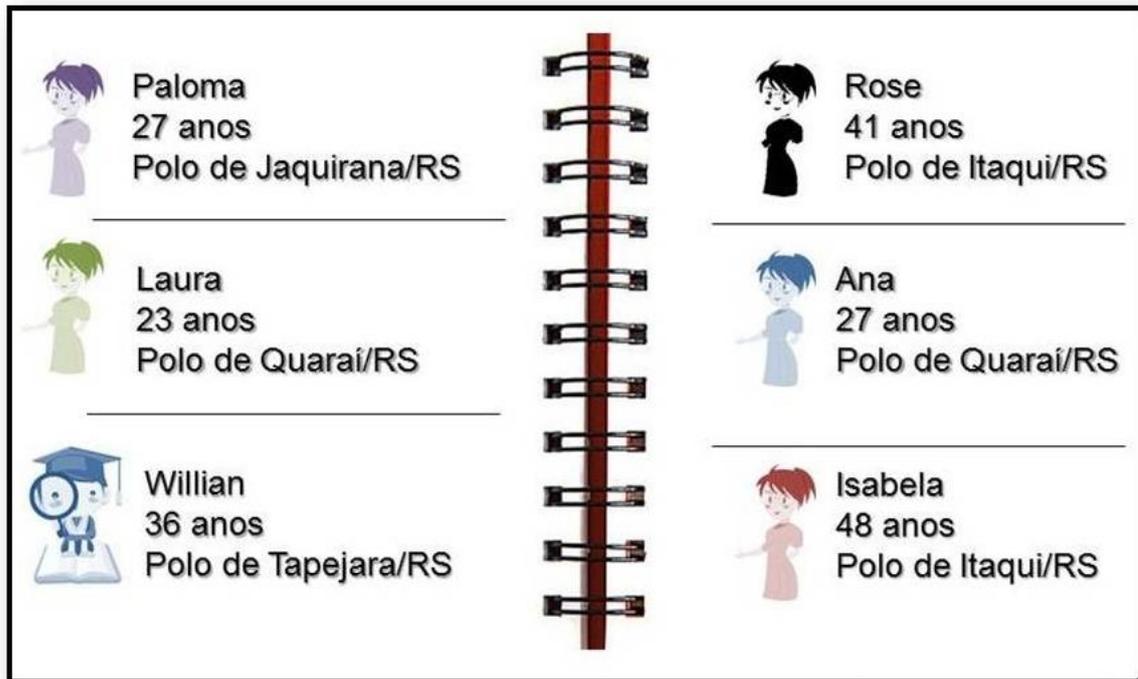


Figura 3: Sujeitos da Pesquisa – entrevistas narrativas

A segunda etapa proposta de coleta de dados no escopo desta pesquisa foi a realização das entrevistas narrativas, guiadas por tópicos-guia (Apêndice B), projetados a partir das questões que mais se destacaram na aplicação do instrumento exploratório, ou seja, àquelas que permitiram inferências a respeito do percurso formativo inicial dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Bardin (1977), “a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma (etapa) à outra” (p.39).

Neste sentido, as inferências passaram aos tópicos-guia e estes representaram o ponto de partida para a tessitura do diálogo, incitando à construção dos registros narrativos dos participantes da pesquisa. O foco central passou à identificação de elementos que foram significativos na trajetória de formação, buscando assim características configurativas da formação de uma rede de

formação e desenvolvimento profissional colaborativa no âmbito do curso e a partir disto, inferir a existência (ou não) de fatores indicativos da constituição de comunidade.

Cabe ressaltar que registros narrativos tem sido frequentemente utilizados nos estudos sobre experiências educativas e o motivo, segundo Connelly e Clandinin (1995) é que

los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo¹⁰ (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11).

Nesta perspectiva, ao narrar a sua experiência, o sujeito está refletindo e reavaliando o significado da trajetória realizada – movimento que se priorizou nesta pesquisa a partir do resgate da experiência formativa. A entrevista narrativa enfatiza a colaboração e, portanto, não se vale de questões pré-estabelecidas, sendo essencial que se desenvolva uma comunidade de atenção mútua entre pesquisador e sujeitos (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

Para tanto, a realização das entrevistas ocorreu também com o apoio de ferramentas tecnológicas bastante utilizadas na atualidade: a rede social *Facebook* e o programa de conversas instantâneas *Skype*, onde a pesquisadora manteve o contato direto com os sujeitos antes, durante e após o término das entrevistas, no intuito de criar um diálogo prévio mais informal, esclarecer a dinâmica da pesquisa e agradecer a participação e envolvimento na mesma.

No panorama tecnológico atual existem diversos recursos para a captura de dados. Alguns deles ainda não apresentam significativa expressão nas pesquisas acadêmicas, mas, corroborando com o pensamento de Santos (2009):

Diante das aceleradas mudanças da sociedade da informação é necessário ter flexibilidade para a descoberta de formas diferentes de realizar o trabalho científico, incorporando as novas tecnologias desenvolvidas no mundo virtual, em especial, os recursos digitais e audiovisuais (SANTOS, 2009, p. 121).

¹⁰ “Nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que nós seres humanos experimentamos o mundo” (tradução livre).

Assim, a ferramenta adotada para registrar as entrevistas narrativas foi o *Google docs* – documento, mais um dos recursos do *Gmail* que tem como proposta a prática de escrita colaborativa, pois, conforme descrito por Nogueira (2012):

Permite que mais de uma pessoa possa escrever no mesmo documento, identificando com o cursor cada participante por cores na hora da escrita, funcionando de forma síncrona e assíncrona. Desse modo, na maioria das entrevistas, pode-se acompanhar a escrita dos sujeitos, a elaboração das respostas, o seu ritmo e desenvolvimento. O recurso conta também com um bate-papo localizado ao lado direito do documento, permitindo o diálogo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa durante a entrevista (NOGUEIRA, 2012, p. 26).

A ferramenta apresenta *layout* e funcionalidades semelhantes ao editor de texto *word*¹¹ e pode ser compartilhada e editada por um grande número de usuários, dependendo das configurações desejadas. Todos os registros publicados no documento são salvos automaticamente no *Google Drive*¹² e a ferramenta indica qual usuário está editando e em qual parte do texto. Assim como o *Google Docs* – formulário, é gerado um *link* para o envio por e-mail, independente de o usuário ter conta no *Gmail*, o que facilita o acesso direto à ferramenta de forma síncrona ou assíncrona.

Nesta pesquisa, foram criados seis documentos diferentes (um para cada sujeito participante) e as configurações de edição e compartilhamento restringiram-se à pesquisadora e ao participante. Diante do cenário em que é preciso agilidade e acesso dinâmico à informação, considera-se ferramentas tecnológicas, especialmente em pesquisas desta natureza, um grande avanço para a realização de entrevistas, visto que tradicionalmente é comum a utilização de gravadores de áudio e depois o processamento das transcrições das falas dos sujeitos. Agora se pode minimizar o tempo, já contando com a transcrição literal direta e mais focada aos objetivos do instrumento de coleta de dados.

¹¹ Do pacote office da empresa Microsoft.

¹² “Serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado ao Google em 24 de abril de 2012. Google Drive agrega ao Google Docs um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive>.

Na figura 4, pode ser observada a aplicação da ferramenta nesta pesquisa:

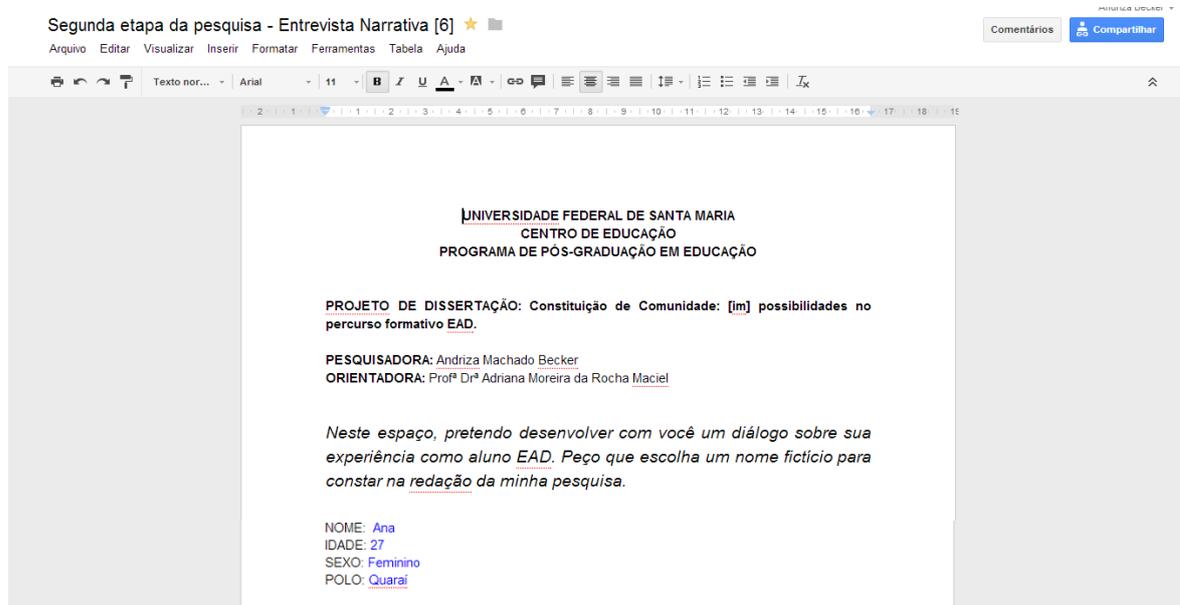


Figura 4: Aplicação da ferramenta *Google docs* – documento
Fonte: captura de tela da ferramenta *Google docs* - documento

Para conferir confidencialidade da pesquisa foi solicitado ao sujeito participante a escolha de um nome fictício de sua preferência para que constasse no corpo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2012. Isto com a intenção de que os registros narrativos fossem construídos no período mais próximo à conclusão do curso - ou seja, na fase em que os professores em formação já tivessem vivenciado os estágios supervisionados e concluído os trabalhos finais de conclusão, integralizando o percurso formativo de oito semestres.

1.1.3 Análise interpretativa dos resultados

A etapa de análise interpretativa dos dados obtidos na pesquisa científica é o momento em que o pesquisador busca articulá-los aos elementos teóricos já preconizados, a fim de relacionar ambas as partes e destas formular respostas ao que delimitado como problema do estudo. Nesse sentido, para Ludke e André (1986):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45).

Nesta pesquisa foram propostos dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista narrativa. Como o primeiro refere-se a uma etapa exploratória, permitindo verificar inferências para a construção de tópicos-guia para a viabilização do segundo, ambos conectam-se em um *continuum* que visa à mobilização e sensibilização de experiências dos sujeitos da pesquisa.

Dentro desta perspectiva, a técnica interpretativa utilizada foi a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (1977), na qual os primeiros registros de utilização datam do ano de 1787. No entanto, sua emergência, enquanto método de estudo, ocorreu nas décadas de 1940 e 1950, do século passado, a partir do desenvolvimento das ciências sociais, sendo aplicada nas inferências do discurso político da época. Bardin (1977) define a AC como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 41).

Nas pesquisas contemporâneas, a AC tem sido muito utilizada no âmbito das ciências humanas e sociais. A técnica apresenta algumas peculiaridades, sendo uma delas a ênfase no conteúdo das mensagens, privilegiando, assim, a linguagem escrita. Esta, enquanto gênero estável constitui um material ao qual é possível retornar à sua estrutura quantas vezes for necessário para o pesquisador. Na AC destacam-se as recorrências textuais que, nas mesmas categorias ou em categorias diferentes, têm papel de destaque como inferências no processo de interpretação.

Na figura 5 observam-se as etapas que compõem o desenvolvimento da técnica nesta pesquisa:

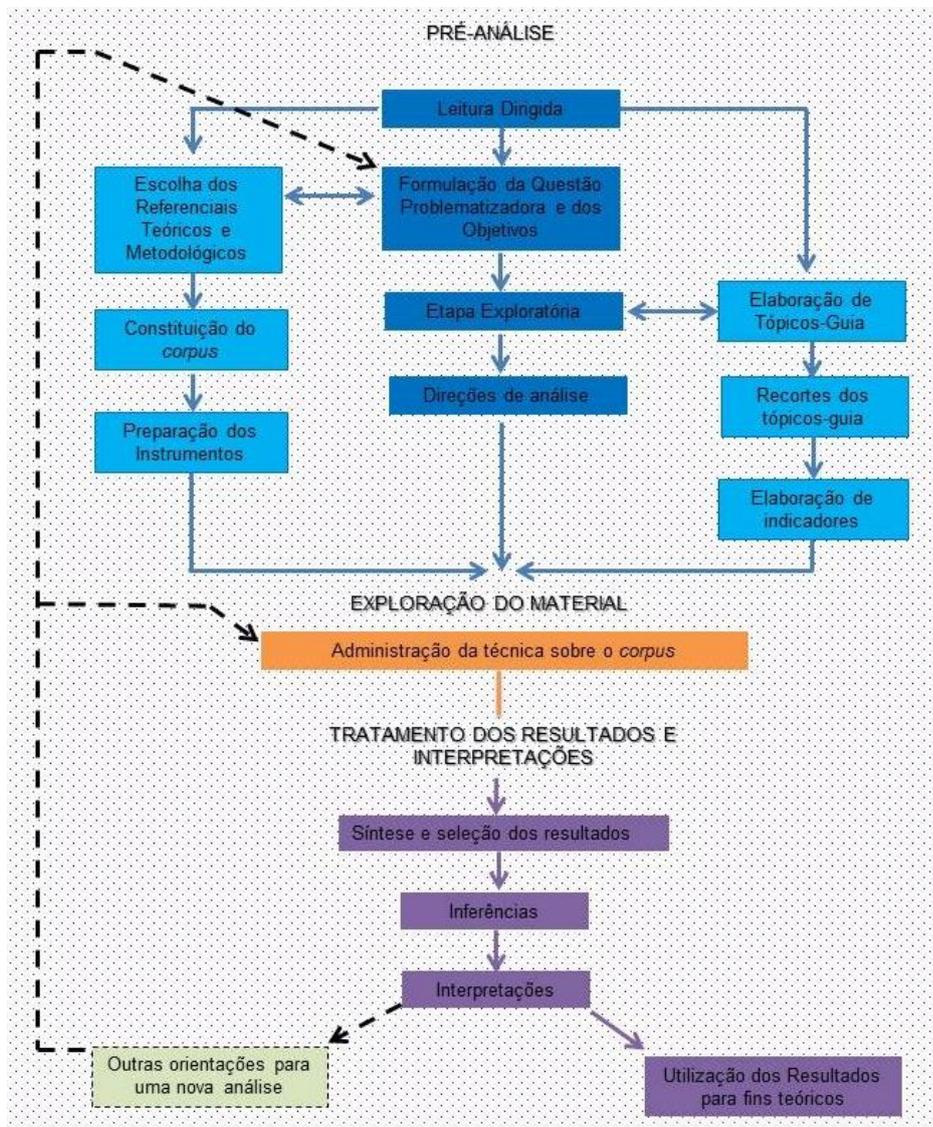


Figura 5: Etapas da AC

Fonte: Adaptado da síntese desenhada por Lawrence Bardin (1977, p. 102).

A etapa de **Pré-análise** refere-se ao ponto de partida, norteado por leituras dirigidas sobre a temática de pesquisa. A partir disto, foram elencados os referenciais teóricos e metodológicos, bem como se formulou a questão problematizadora e os objetivos. Nesta direção, foi constituído o *corpus* de análise e o preparo dos instrumentos para a coleta dos dados.

Com o desenvolvimento da etapa exploratória, visualizou-se direções para a análise dos resultados que dela emergiram. Em um segundo momento, construiu-se os tópicos-guia que nortearam as entrevistas narrativas que, por sua vez, geraram sub-tópicos (indicadores) – elaborados a partir de recortes nos tópicos-guia iniciais.

Todos os processos realizados na primeira etapa convergem na segunda etapa, intitulada **Exploração do Material**, na qual se concretizou os passos definidos na etapa anterior. E, na última etapa, **Tratamento dos resultados e interpretação**, buscou-se apresentar e discutir os dados coletados, baseado nas recorrências textuais sinalizadas no conteúdo nos registros narrativos que foram construídos nas entrevistas.

As etapas interconectadas permitiram que fossem sendo alcançadas as inferências necessárias para cumprir os objetivos da pesquisa e assim apontar análises que “podem servir de base à outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (BARDIN, 1977, p.101).

2 O CENÁRIO DA EAD NA PERSPECTIVA DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONSTRUÍDA

2.1 Formação de Professores na Contemporaneidade

O tema da centralidade do professor no discurso contemporâneo é trazido por António Nóvoa (2009). O autor avalia que isto ocorre depois de um longo período de apagamento, no qual as discussões tinham foco nos objetivos, nas estruturas curriculares, nas gestões e administrações e nos processos educativos, ou seja, temáticas que isolavam a figura do professor até mesmo enquanto ser humano. Na atualidade volta-se o foco de interesse para professor como pessoa/profissional.

Embora Nóvoa teça reflexões no campo da Educação Básica, é possível também fazer uma correlação com a formação docente em nível superior, a exemplo de Maciel (2000), pois muitos estudos neste outro campo tem tradicionalmente apresentado focos que se distanciam da investigação acerca do **percurso formativo**¹³ e seu significado no desenvolvimento profissional.

Cabe destacar que Nóvoa (1992), tendo como referência os estudos de Paulo Freire¹⁴, também foi um dos precursores do modelo da prática reflexiva. A partir deste conceito a formação de professores, seja inicial, em serviço ou continuada passou a ganhar outra dimensão nos rumos de sua investigação no sentido de propor e estimular práticas reflexivas no espaço de formação (ou atuação). Reforça

¹³ Nesta Pesquisa, entende-se por percurso formativo a articulação do conceito de '**percurso vital**', proposto por Maciel (2000), ao conceito de '**trajetórias de formação**', proposto por Isaia (2006). Tais conceitos imbricam-se na abordagem do professor como pessoa/profissional em espaços formativos, nos quais o "professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa" (ISAIA, 2006, p. 368). O percurso formativo, portanto, é um *continuum* iniciado desde a opção pela profissão e perpassa a formação inicial, os primeiros espaços de atuação profissional e outros movimentos de construção da docência. No entanto, como os sujeitos da pesquisa são professores em fase de conclusão da formação inicial, será considerado o percurso formativo até então construído.

¹⁴ Para Freire a reflexão é elemento essencial na prática pedagógica docente, sendo um assunto que perpassa várias obras do autor e é construída a partir do movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no "pensar para o fazer" e no "pensar sobre o fazer". Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa (SILVA; ARAÚJO, 2005).

ainda a ideia de que o professor se torne consciente de seus saberes, problematizando-os e melhorando a sua atuação profissional, em um processo de formação permanente – que para Freire se assenta no inacabamento antológico do humano, na possibilidade de “ser mais”.

No Brasil, as pesquisas envolvendo formação de professores tem uma longa trajetória no campo da investigação científica. Nesse contexto, uma das referências é Joana Romanowski, participando de pesquisas que tratam do tema ‘estado da arte’ na formação de professores. Segundo a autora, a partir de produções científicas mapeadas em teses de doutorado, dissertações de mestrado e publicações em periódicos¹⁵, existe uma tendência em isolar-se a formação pedagógica do professor – especialmente nas pesquisas envolvendo cursos de licenciatura, os quais em geral, têm apresentado enfoque para uma disciplina. Sendo assim, esses estudos “indicam a permanência da estrutura universitária departamentalizada, impedindo discussões coletivas para a superação das dicotomias existentes” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 62).

Em palestra proferida no I Congresso de Educação, Pesquisa e Contemporaneidade do PPGE/UFSM (2011), Joana Romanowski também destacou que no âmbito destas pesquisas o enfoque para a formação docente na modalidade EAD é ainda pouco expressiva. Fato este comprovado também em pesquisa realizada no banco de teses da Capes, no qual se encontra um total de 14.339 teses/dissertações produzidas entre os anos de 1987 a 2010, destas 825 envolvem a temática EAD, conforme já exposto na introdução desta dissertação – representando, portanto, 5,75% desse total.

Marli André (2010), também um nome de referência na área de formação de professores, igualmente apresenta um estudo que traça o panorama da temática nas produções científicas, revelando que durante certo tempo a questão da formação estava fortemente inserida no campo da didática. A partir dos anos 1990 começa a delinear-se um campo de estudos independente sobre formação de professores, o que tem sido fortalecido pela inserção de linhas de pesquisas em programas de pós-

¹⁵ Especialmente àqueles oriundos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os quais organizam grupos de trabalho (GTs) específicos sobre formação de professores.

graduação, eventos e periódicos específicos em nível nacional, o que confere também a constituição de uma comunidade científica da área.

Com base em cinco indicadores propostos por Garcia (1999)¹⁶ para a configuração de um campo de estudos, André (2010) analisou 298 dissertações e teses sobre formação de professores, defendidas no ano de 2007, e identificou elementos significativos à delimitação de um campo próprio que vem ganhando espaço. Destes indicadores, destacam-se o emprego de metodologias recorrentes que têm como foco as representações, saberes e práticas do professor, utilizando-se principalmente a coleta de dados por meio de depoimentos escritos e orais e também de autobiografias, evidenciando a participação ativa dos sujeitos na pesquisa.

Francesc Imbérron (2009) enfatiza que “tenemos un modelo escolar del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI, ésta es una combinación muy peligrosa”¹⁷. Nesta direção, pode-se inferir que o professorado atual é moderno, porém os alunos são pós-modernos e esta ambivalência provoca um desencontro entre ambos. Da mesma forma, poderão ser observados tantos outros desencontros históricos, sociais e culturais nos ambientes escolares e na própria formação docente.

Para o autor a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, termo empregado em substituição à formação inicial e continuada, que abrange diferentes fatores e espaços como: salário, estruturas hierárquicas, condições de trabalho e incidindo no nível individual e coletivo do professor enquanto pessoa.

Na avaliação de Imbérron (2012) a Universidade, enquanto espaço formativo, ainda tem deixado a desejar na formação de professores que necessitam estar preparados para a escola do Século XXI, pois se observa em geral “una formación

¹⁶ Existência de objeto próprio; metodologia específica; uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999).

¹⁷ “temos un modelo escolar do Século XIX, profesores do Século XX e alumnos do Século XXI, esta é uma combinação muito perigosa” (**tradução livre**).

compartimentada em múltiplas disciplinas y desconectada de los problemas prácticos profesionales reales”¹⁸ (Idem, p. 271).

Para Miguel Zabalza (2004), “a universidade é considerada um espaço de tomada de decisões formativas” (p. 9). Nesse sentido, o autor problematiza algumas questões que emergem de um novo cenário em que as relações com o conhecimento e o saber são flexíveis e velozes e portanto tendem a enfrentar dilemas formativos, tais como: sentido e relevância, conteúdo, destinatários, agentes e organização da formação.

Sob esta ótica a formação docente na contemporaneidade vincula-se ao ciclo de vida dos professores em um processo estreitamente imbricado à realização pessoal e profissional. Zabalza (2004) compreende, assim, que a trajetória de formação é perpassada não só por conteúdos didáticos e pedagógicos, sendo a construção dos saberes docentes um movimento integrado à vivência do sujeito professor, enquanto indivíduo inserido numa história e cultura.

O ciberespaço¹⁹, apresenta possibilidades para a formação de professores em diferentes níveis de ensino. Sendo assim, é interessante refletir e problematizar como esse novo cenário virtual de formação, apoiado pelo uso de tecnologias digitais, pode contribuir para a capacitação de professores às demandas do ensino contemporâneo, bem como quais são os elementos mais significativos neste percurso formativo.

Segundo Lévy (1998), qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve apoiar-se em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. O autor acredita que, nessa análise, deve-se levar em consideração a velocidade do surgimento e a renovação dos saberes, alertando para o fato de que o que uma pessoa aprende no início de sua profissão pode tornar-se obsoleto ao final de sua carreira.

Diante deste cenário, percebe-se que a formação do professor do século XXI pressupõe um desenvolvimento profissional capaz de abarcar a realidade potencialmente tecnológica. Especialmente na área das licenciaturas, há uma preocupação recorrente de que professores em formação familiarizem-se e

¹⁸ “uma formação compartimentada em múltiplas disciplinas e desconectada dos problemas práticos e reais da profissão” (**tradução livre**).

¹⁹ Termo definido por Lévy (2000) como a instauração de uma rede informatizada que abriga um novo espaço de interação humana que já tem importância nos planos econômicos e científicos podendo se ampliar a vários outros campos.

apropriem-se das TIC para as incorporarem em suas propostas didáticas futuras, uma vez que, em maior ou menor proporção, essas tecnologias atingem diretamente a vida de todos os seres humanos.

Neste sentido, a formação de professores na modalidade EAD representa a articulação do (re) conhecimento das TIC e a utilização ativa das mesmas, representando assim um avanço na educação superior e desenhando novas trajetórias e percursos formativos, assunto que será tratado na próxima seção.

2.2 O Percorso Formativo em EAD: percepções e perspectivas

A formação docente apoiada por tecnologias foi preconizada pela LDB N.º 9394/96, nos parágrafos 2º e 3º do Artigo 32, os quais mencionam a utilização do que atualmente se define como TIC:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Já o artigo 80 da LDB, mencionou, pela primeira vez na legislação brasileira, a possibilidade do ensino a distância: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, três iniciativas de políticas públicas buscaram regulamentar o artigo 80 da LDB no sentido de descrever as características da modalidade EAD e os procedimentos de reconhecimento, credenciamento e credenciamento das IES: o Decreto MEC N.º 2.494 (regulamenta o artigo 80 da LDB definindo a EAD como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem e caracterizando atividades da modalidade); a Portaria MEC N.º 301 (normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância) ; e o Decreto MEC N.º 2.561 (delega

inteiramente ao MEC a promoção dos atos de credenciamento das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas para a oferta de cursos a distância).

Mais adiante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, reforçaram o uso de TIC no contexto da formação de professores. Neste documento normativo, o termo tecnologia da informação e da comunicação é citado três vezes:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

VI - o uso de **tecnologias da informação e da comunicação** e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de **tecnologias da informação e da comunicação**;

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com **tecnologias da informação**, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (**grifos nossos**).

O grande *boom* da EAD pública e gratuita no Brasil foi em dezembro de 2005, com a criação do Programa UAB, o qual possibilitou a oferta de cursos nas IES públicas, com apoio governamental. A legislação que antecedeu o Decreto 5.266/2005 foi a Portaria 2.201, de 22 de junho de 2005, na qual várias instituições se apoiaram para a oferta de cursos de licenciatura em EAD, em caráter experimental.

Apesar das legislações preverem inclusive a oferta de cursos de pós-graduação em nível *Stricto Sensu* na modalidade EAD, no contexto atual existe a oferta de somente um mestrado profissionalizante apoiado pela CAPES em parceria com a UAB, em regime semipresencial. O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) é voltado para aprimoramento da

formação de professores em exercícios da educação básica e iniciou a oferta no ano de 2011, em IES públicas de diversas regiões brasileiras, inclusive na UFSM.

Ao lançar o olhar para a inserção da EAD na perspectiva da expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito, observa-se com destaque que as iniciativas são voltadas à formação de professores, seja inicial ou continuada, pois “embora a UAB não ofereça apenas cursos para a formação de professores, ela demonstra a sua prioridade, pois 72% de suas graduações são licenciaturas, sendo o restante dividido entre bacharelados (23,5%) e tecnólogos (4,4%)” (SARAIVA, 2010, p. 125).

Essa realidade reforça a construção de novas trajetórias de formação e a atribuição de novos sentidos e significados ao percurso formativo e ao desenvolvimento profissional docente, pois as motivações que levam à escolha da profissão perpassam também pela [des] construção do aprender e ensinar a partir de lugares estáticos e delimitados.

Faz-se necessário destacar que a EAD, enquanto modalidade de ensino que utiliza variadas tecnologias para a planificação, aprendizagem e comunicação, proporciona ao professor em formação a vantagem de estar recebendo a capacitação para o uso das TIC no ensino já inserida em seu percurso formativo inicial. Esse processo tende a ser construído por meio de uma rede de formação colaborativa que agrega vários participantes: a própria UAB, enquanto instituição promotora da modalidade EAD, suas parceiras (as IES públicas), viabilizadoras de espaços físicos e virtuais de formação, os professores que planificam a aprendizagem, os tutores que realizam a mediação pedagógica e os estudantes em situação de formação.

Na concepção de Moran (2005), a internet é uma grande rede que dissemina muita informação e possibilidades de aprendizagem, portanto, vem provocando mudanças profundas na educação. O próprio conceito de rede, enquanto espaço de integração e compartilhamento, desenraiza o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado no qual historicamente os pressupostos da educação presencial residem. Da mesma forma, o surgimento e reconhecimento da educação virtual agrega uma nova visão de aprendizagem que pode alternar formas individuais e coletivas para a construção do conhecimento.

As redes também estão provocando mudanças profundas na educação a distância. Antes a EAD era uma atividade muito solitária e exigia muito auto-disciplina. Agora com as redes, a EAD continua como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas de educação a distância, e a EAD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre flexibilidade e a interação (MORAN, 2005, p.89)

Estar interligado em rede pressupõe a existência de uma ligação comum entre os que nela estão envolvidos. No caso de um curso EAD, o ambiente virtual pode gerar essa potencialidade agregadora, uma vez que é o ponto de chegada e de partida para diferentes ações didático-pedagógicas ou institucionais, agregando também diferentes sujeitos com diferentes papéis (professor, tutor, coordenação, suporte).

A figura 6 ilustra graficamente a ideia de rede, onde os envolvidos, distinguidos por cores, representam a diversidade de participantes que podem ser em número maior ou menor de acordo com sua atuação.



Figura 6: Representação gráfica de uma rede

Fonte: Vicissitudedeser's Weblog (<http://vicissitudedeser.wordpress.com/>). Título: Networking

Uma rede virtual de formação está relacionada à dinâmica das atividades que nela são realizadas, bem como à potencialidade desta rede para contribuir no desenvolvimento profissional, tal como compreende Maciel (2006):

Rede Virtual de Formação: contexto construído a partir de um complexo cognitivo, potencializado pela acessibilidade às ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação, tornando-se suporte à inovação profissional, institucional e social. Como instância criadora, exige o conhecimento e otimização das relações que unem a mente humana, como processador de informações natural e o computador, processador artificial de informações. Notas: a rede virtual constitui-se em um espaço propício ao desenvolvimento profissional docente envolvendo o processo formativo dos professores e viabilizando novos modos de aprendizagem docente (MACIEL, 2006, pp. 380-81).

Na formação docente mediada por tecnologias, a construção de uma rede de formação e desenvolvimento profissional colaborativa se traduz como a malha tecida entre os colaboradores envolvidos na estrutura de um curso EAD. Neste caso, trata-se de uma rede institucionalizada que depende da participação multidirecional para a viabilidade de seus propósitos.

Na perspectiva de Imbernón (2004), o desenvolvimento profissional docente pressupõe o exercício de habilidades cognitivas e afetivas que busquem ultrapassar a fronteira entre os campos pessoal e profissional. O autor destaca cinco importantes linhas de atuação que devem permear esse processo: (1) reflexão entre prática-teoria; (2) troca de experiência entre os pares; (3) união; (4) incentivo crítico, e; (5) desenvolvimento profissional do centro educativo.

Reportando-se ao campo afetivo, como elemento importante na formação mediada por tecnologias, destaca-se as reflexões de Paulo Freire (1993) a respeito do diálogo na perspectiva da construção de um movimento amoroso e coletivo. A tessitura de uma rede também “empreende atitudes de respeito, tolerância, participação, envolvimento e reconhecimento das ideias dos outros e, para tanto, demanda contemplar processos de interação, comunicação, comunhão e amor” (BEHRENS, 2010, p. 57).

Em um contexto de formação no qual a linguagem verbal direta é o elemento mediador não só da aprendizagem como também das construções das relações humanas, o diálogo ganha uma dimensão grandiosa que implica na possibilidade ou não de uma rede, que por sua vez poderá constituir (ou não) comunidade (s). Neste sentido, Behrens (2005) sugere que a criação de uma rede deve estar alicerçada sob três abordagens:

- Progressista, que leva ao diálogo, à argumentação e à vivência coletiva;
- Holística, que busca a visão de totalidade; e
- Ensino com pesquisa, instrumentalizando o aluno para investigar as informações e transformá-las em conhecimento.

Como modalidade recente, a EAD por meio de AVEA situa-se como contexto de transição entre concepções vigentes e concepções emergentes, sendo importante a experiência de problematizar, refletir, investigar e interpretar essa realidade (FREIRE, 2009). Neste sentido, em consonância com o pensamento de Imbernón, “se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente” (IMBERNÓN, 2004, p. 8).

As relações construídas no percurso formativo em EAD, seja na dimensão didática, pedagógica, pessoal ou profissional, formam um constructo de novas experiências de formação que, por sua vez, tendem a habilitar “professores a responder, de forma adequada, às demandas sociais, cognitivas, tecnológicas e, portanto, educacionais do momento” (FREIRE, 2009, p.17). Diante deste cenário formativo promissor em que interagem vários sujeitos, a rede de formação colaborativa estabelecida em um curso EAD voltado à formação de professores poderá, supõe-se, constituir também uma comunidade; enquanto convergência dessa rede em grupo(s) constituído(s) durante a trajetória de formação.

Na próxima seção desenha-se um breve resgate do conceito de comunidade a fim de discutir a desconstrução da noção de indivíduo como ser universal, preconizado pela Modernidade, bem como a fragmentação e a transitoriedade contemporâneas que incidem na durabilidade e constituição de comunidades e seu significado no percurso formativo docente.

2.3 Comunidade: [des] construindo a palavra e o conceito

A palavra comunidade deriva do latim *communis*, que significa “comum, partilhado por muitos ou todos, público”. O dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001) apresenta as seguintes definições do termo:

“(1) estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos, comunhão (2) concordância, concreto, harmonia (3) conjuntos de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural ou histórico (3.1) conjunto de indivíduos organizados num todo ou que manifestam, geralmente de maneira consciente, algum traço de união (4) população que vive num dado lugar ou região, geralmente ligada por interesses comuns (5) essa região ou lugar (6) qualquer agrupamento populacional (6.1) grupo monástico ou qualquer grupo de religiosos, com hábitos de vida e ideais comuns, codificados numa regra, ordem, congregação (7) qualquer grupo de indivíduos unidos pela mesma profissão ou que exerça uma mesma atividade (8) conjunto de indivíduos com determinada característica comum, inserido em um grupo ou sociedade maior que não partilha suas características fundamentais (8.1) grupo de indivíduos que partilha uma crença econômica ou social particular e vive em conjunto (8.2) conjunto de indivíduos, inclusive de nações diferentes, ligado por determinada consciência histórica ou por interesses sociais, culturais, econômicos ou políticos comuns (9) conjunto de populações que habitam uma mesma área ao mesmo tempo; biocenose. Conjunto de indivíduos que falam um mesmo idioma. Associação vegetal bem definida por uma combinação característica de espécies” (HOUAISS, 2001, p. 782).

Diante da etimologia e da semântica da palavra, percebe-se que seu significado e contexto de uso são assinalados por fatores sociais, históricos, culturais, ideológicos, econômicos e biológicos, sendo possível a existência de variados tipos de comunidades nas quais os participantes estão inseridos de maneira voluntária ou por outros fatores condicionantes.

Geralmente, uma das primeiras experiências que o ser humano vivencia em comunidade refere-se ao espaço de convívio familiar, pois é a referência primeira de compartilhamento, de espaço comum. Sob esta mesma ótica, a experiência vai se ampliando nas comunidades de bairro, no espaço escolar e em diversos outros espaços em que está presente o sentimento de pertencimento em algum dado momento.

Na antiguidade clássica, o filósofo Platão idealizou em “A República”, obra composta entre os anos de 380 e 370 a. C., uma comunidade ideal por meio de

diálogos entre seus discípulos: Sócrates, Glauco, Polemarco, Trasímaco, Adimanto e Céfalo.

Na visão platônica da República²⁰ todas as classes sociais realizariam o que fazem de melhor e estariam, assim, unificadas em uma única comunidade de interesses mútuos. Neste sentido, embora cada classe fosse diferente, elas seriam todas amigas e seriam justificadas as diferenças sociais e econômicas por trazerem benefícios a todas as posições sociais.

Nesse contexto, a educação (Paideia²¹) seria o viés de seleção e avaliação destas aptidões – sendo assim, cada um reconheceria seu lugar na República de acordo com o desenvolvimento, em maior ou menor grau, de cada parte da alma (Psique) humana: apetite, coragem e razão.

Platão negava a justiça como valor universal, pois segundo ele a justiça nada mais seria do que o interesse do mais forte e, portanto, não traria vantagem a toda comunidade. Assim, para que fosse garantida a ideia de bem comum, a República deveria ser governada por filósofos – homens sábios, virtuosos e livres de facções – somente estes poderiam evitar conflitos internos e garantir a harmonia e a amizade.

Durante séculos, as relações em sociedade tem sido teorizadas, em busca da compreensão de sua totalidade. No entanto, esse movimento foi fortemente marcado por uma visão de homem universal – um ser pleno e unificado desde o nascimento até a morte. O próprio discípulo de Platão, Aristóteles criou o conceito de *Polis* como um lugar não só de trabalho, mas, sobretudo, de diálogo, encontro interpessoal e celebrações. “A esfera da *polis* era política e se constituía por uma vida entre pares. Mas o conceito de igualdade, na época, em nada tem a ver com o conceito dos dias atuais” (CARVALHO, 2011, p. 32).

No século XIX Émile Durkheim foi um dos pioneiros a reconhecer os fatos sociais, com a obra “As Regras do Método Sociológico” (1895): são modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior, com existência própria, independente das manifestações individuais. Este pensamento foi um marco importante nos estudos sociológicos, os quais passaram a investigar a sociedade

²⁰ **Internet Encyclopedia of Philosophy (IEP)**. Concept: Community to Plato. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/platopol/>>.

²¹ O ideal educativo grego que visa não só formar o homem, mas também o cidadão.

condicionando seus elementos constitutivos, o que conferiu à sociologia o *status* de “ciência”.

Durkheim também introduziu o conceito de socialização, concebendo o processo educativo como elemento mediador da relação entre indivíduo e sociedade. Para o autor, a educação é o viés para a preservação e manutenção da sociedade e desenvolve a capacidade dos indivíduos influenciarem no comportamento uns dos outros, construindo um processo interativo.

Mais adiante, Max Weber (1904) também analisou a relação entre indivíduo e sociedade, concluindo que as raízes da sociedade encontram-se nas comunidades por ela instituídas naturalmente – pois o agir do indivíduo em comunidade remete à expectativa deste ao comportamento de si e do outro. Já o comportamento em sociedade tem como base os regulamentos vigentes. Assim, este autor também trouxe como contribuição à Sociologia a análise da sociedade a partir de suas partes (indivíduos) – ou seja, construindo um movimento contrário do que vinha sendo realizado até então.

A respeito da educação, Weber apresenta um pessimismo em relação a esta categoria, pois, segundo ele, a educação estaria a serviço do Estado Moderno na medida em que serve de treinamento para a racionalização e a burocratização, confeccionando profissionais nos moldes capitalistas de produção.

A partir da consolidação da sociologia, como área do conhecimento, Trindade (2001) avalia que:

A noção de comunidade como o lugar pautado por um ‘engajamento de natureza moral e por uma adesão comum a um grupo social’ é retomada pela Sociologia justamente para dar sentido ao que ela compreende como sociedade: uma coletividade movida por relações pessoais, cuja unicidade é pautada pela pluralidade, pela convivência entre os diferentes. Ou seja, os laços comunitários são reforçados como sendo norteadores das relações na sociedade (TRINDADE, 2001, p.167).

Observa-se então que os estudos envolvendo o termo comunidade, como espaço de diferentes relações dentro da sociedade, tiveram emergência no final do século XIX e início do século XX. A noção mais recente de comunidade surge por meio de estudos que levantam à fragmentação das relações humanas e a dificuldade de encontrar ‘lugares’ de identificação e pertencimento.

Com a queda dos valores da modernidade (crença na Razão, no Progresso e na História Universal), movimento que ganhou ênfase especialmente no início do século XXI, os estudos no campo da sociologia começam a problematizar um novo sujeito que busca constantemente uma forma de identificar-se na sociedade em que vive. Os principais problemas para que isso aconteça são as várias transformações que sua identidade cultural sofreu ao longo dos anos. Assim, hoje, o homem é um ser com uma identidade híbrida e vive sob o signo da pós-modernidade:

O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2001, p.12-3).

Stuart Hall (2001) apresenta as principais mudanças ocorridas no sujeito e na identidade modernos, já que, antes da Era Moderna, o indivíduo encontrava sua identidade ancorada em apoios estáveis (tradições, estruturas), o que deixa de acontecer com a modernidade, emergindo então uma concepção mais social do sujeito.

Já na modernidade tardia ou pós-modernidade, termo empregado pelo autor para denominar a contemporaneidade, a concepção de identidade passa por transformações substanciais: o sujeito passa por um profundo processo de descentramento. Este não cresce mais ouvindo histórias sobre os grandes heróis de seu povo e sim as grandes aventuras da televisão, que não tem como objetivo centrá-lo na sua região, mas abrir novas portas para que ele queira e possa se integrar à aldeia global.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman, os laços humanos encontram-se completamente fragilizados. O entendimento das noções de pertencimento, comunidade e identidade estão em constante mudança, na contemporaneidade, tempo que o autor denomina “modernidade-líquida”²² – lugar onde a prioridade a relacionamentos em “redes”, tecidas ou desmanchadas com igual facilidade, desconstitui a possibilidade de se manter laços em longo prazo.

²² O autor utiliza termos designadores dos estados físicos da matéria (líquido e sólido) para estabelecer analogia com a temporalidade, a forma e a instantaneidade com as quais os sujeitos moldam-se em relação a infinitas estruturas, nas quais as dissoluções dos laços afetivos e sociais são o centro da questão.

Identidade, para Bauman, é entendida como um círculo de pertencimento, ao qual estamos inseridos ou não:

Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (BAUMAN, 2005, p.32).

Pertencer a uma comunidade agrega sempre um sentimento bom, pois remete a um local de segurança, compreensão, empatia. “Comunidade produz uma sensação boa em virtude dos significados que a palavra carrega” (BAUMAN, 2003, p.7). Ou seja, comunidade sempre remete a um ponto comum, de partilha, um lugar confortável e aconchegante.

No entanto, com o ‘derretimento’ dos sólidos da Modernidade, as formas de se relacionar com o outro se tornaram mais instáveis do que nunca; não só é difícil constituir uma comunidade, mas manter-se nela e preservá-la. Assim, hoje, uma comunidade realmente existente, segundo Bauman (2003):

se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo (BAUMAN, 2003, p. 19).

Uma exemplificação de idealização de comunidade apresentada por Bauman (2001) é o projeto do arquiteto inglês George Hazelton – idealizador do *Heritage Park*, uma área de 500 acres de terra na África do Sul. O *slogan* principal é a recriação de um espaço que, conforme o arquiteto, ‘tínhamos no passado’, uma comunidade. Assim essa cidade “ideal” seria a perfeita união de claustro e fortaleza – reflexo das conturbadas interpelações entre indivíduos. Isto reforça que a noção de comunidade representa atualmente a última ideia de uma vida melhor, é a sobra dos sonhos, logo a “comunidade é um bom argumento de venda” (BAUMAN, 2001, p.108).

Em entrevista concedida à Alba Porcheddu (2009), a respeito dos desafios pedagógicos que se apresentam na modernidade líquida, Bauman analisa que:

Em uma modernidade líquida, contudo, a relação entre a vida e o mundo sofreu uma reviravolta; se parte agora do argumento contrário, no qual a vida do indivíduo, relativamente longa, é dedicada à sobrevivência em condições frágeis e voláteis através de uma série de “novos inícios” sucessivos. Os praticantes de uma vida fatiada em episódios, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não têm necessidade de uma educação que busque lhes fornecer os instrumentos idôneos para um mundo invariável (ou para um mundo que se move a uma velocidade inferior em relação àquela do conhecimento ao qual deveria estar ligada) (PORCHEDDU, 2009, p. 669).

Essa ideia é compreendida também por meio do impacto das tecnologias na vida dos seres humanos já que:

A partir do momento em que a informação passa a viajar independentemente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte, a fronteira entre o "dentro" e o "fora" não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida (BAUMAN, 2003, p.18-9).

Diante da velocidade de acesso ao conhecimento estamos diante do que Castells (2008) define como novo Paradigma da Tecnologia da Informação. Este momento histórico-social apresenta cinco características principais: a primeira delas é que as tecnologias surgem para **agir sobre a informação**; a segunda característica trata da indissociabilidade entre informação e atividade humana; sendo assim o novo paradigma reflete de modo a incidir na **penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias** no comportamento de todos os indivíduos e daí decorre a terceira característica, pois como as tecnologias estão presentes em todas as relações, há uma **lógica de redes**. A quarta característica é a **flexibilidade** - traço marcante desta fase e, por fim, a última é a **tendência à convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado**.

Neste cenário de compreensão das relações sociais, o ciberespaço também se apresenta como um *locus* potencialmente promissor à formação de comunidades virtuais, assunto que será tratado na seção seguinte.

2.4 Constituição de Comunidades Virtuais

Howard Rheingold (1996) foi um dos pioneiros a conceitualizar o termo comunidade virtual, impulsionado pela experiência própria de participante ativo há mais de uma década na WELL²³. O autor relata uma série de atividades desenvolvidas virtual e fisicamente pelos membros desta comunidade, bem como suas regras, seus níveis hierárquicos e a forma como se relacionam e colaboram para manter esse espaço em permanente atualização.

As considerações tecidas pelo autor constituem marco importante de uma nova cultura que incidiu em vários estudos que tratam das relações tecidas no ciberespaço, incluindo o campo da educação, pois as “comunidades virtuais são lugares onde as pessoas se encontram, mas também um meio para atingir diversos fins” (RHEINGOLD, 1996, p. 76).

A constituição de uma comunidade virtual não é um ato deliberado, bem como não existem regras gerais para sua existência, como assinala o autor:

As comunidades virtuais – uma experiência social não planejada - são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço (espaço conceptual onde se manifestam palavras, relações humanas, dados, riqueza e poder dos utilizadores da tecnologia de CMC) (RHEINGOLD, 1996, p.18).

As comunidades virtuais devem ser discutidas, pensadas e identificadas a partir do *locus* onde se estabelecem. Assim, ao buscar elementos significativos no percurso formativo inicial em EAD, estará sendo mapeada aí a existência de uma comunidade constituída em torno de um processo educativo; podendo envolver a totalidade de participantes de um curso ou a segregação de alguns membros que estabeleceram entre si laços mais fortes e colaboração mútua, por exemplo. Kenski (2007) define comunidade virtual como:

²³ A WELL (Whole Earth Lectronic Link) é um sistema de teleconferência por computador que permite aos participantes espalhados pelo globo a participação em conversas públicas e a troca de correspondência privada via correio eletrônico (RHEINGOLD, 1996, p. 13).

Agregações sociais formadas por várias pessoas ligadas em rede, em longas discussões, com suficientes emoções humanas para formar teias de relações pessoais em ambientes virtuais, alterando de algum modo o comportamento e o sentimento dos que participam. No plano concreto, ocorrem interações face a face, ao passo que, na comunidade virtual, as pessoas interagem por meio de representações (contato humano mais abstrato) (KENSKI, 2007, p. 134).

Neste sentido, uma comunidade virtual é ponto de aproximação e manutenção de um grupo que nela está inserido por haver um sentimento de pertencimento que nutre a continuidade da participação.

Litto (2010) define como comunidades de aprendizagem “grupos não muito grandes de pessoas interessadas num determinado assunto, que se envolvem em muita discussão, troca de ideias e de opiniões” (p.62). Recuperando o sentido de comunidade, enquanto grupo que partilha os mesmos propósitos, Pallof e Pratt (2002) enfatizam que a formação de comunidades é um processo inerente à própria comunicação humana e que as tecnologias reforçam essa ideia:

Vivemos em comunidade e estamos sempre à procura dela. Na verdade, nossas tentativas de comunicação são tentativas de construir uma comunidade. A necessidade de conexão com o outro influenciou o desenvolvimento da comunicação eletrônica, que, por sua vez, também influenciou tal necessidade (PALLOF; PRATT, 2002, p. 49).

Por esta razão, frequentemente encontra-se, nos estudos que tratam sobre comunidades virtuais, a afirmação de que ambientes virtuais de ensino-aprendizagem são propícios à constituição de comunidades, por serem ambientes que agregam um grande número de participantes, sendo assim, natural a necessidade de comunicação. Ainda assim, é preciso assinalar que somente o fato de certo número de sujeitos estarem conectados em um mesmo AVEA não é prerrogativa para que haja uma comunidade, visto que esta organização virtual implica em elementos indicadores, relacionados a diferentes aspectos de relacionamento entre seus membros.

Carvalho (2011) trata das categorias redes virtuais e comunidades virtuais, concebendo a rede como um espaço que é estabelecido anterior à comunidade que, por sua vez, seria um processo mais complexo e dependente de indicadores. Dessa forma, infere-se que uma rede de formação se constitui anterior a uma comunidade

virtual de aprendizagem, assim como uma rede social vem antes da comunidade virtual.

Diferentemente de uma rede, em que se observa a interligação de participantes ou de um grupo, ligados pelo envolvimento em comum em algum espaço, na comunidade todos estes sujeitos estariam estreitamente entrelaçados e partilhando dos mesmos propósitos, assim pertencendo a um mesmo grupo, como ilustrado graficamente na figura 7.



Figura 7: Representação gráfica de comunidade

Fonte: <<http://queconceito.com.br/comunidade>>. Título: Team Unity and Cooperation

No estudo desenvolvido por Carvalho (2011), no qual ela atuou como observadora-participante de uma comunidade virtual²⁴ foram formulados seis elementos indicadores de formação de comunidade em situação de aprendizagem, sendo eles:

- (1) *Reciprocidade Permanente* – é um dos principais indícios de formação de uma comunidade virtual e refere-se à correspondência mútua, a comunicação que se estabelece permanentemente entre os participantes da comunidade (enquanto ela existir).
- (2) *Colaboração* – havendo a reciprocidade, a colaboração surge como consequência. Neste sentido, em uma dimensão filosófica mais ampla em que as

²⁴ Nesta pesquisa, a comunidade a que se refere foi um curso intitulado “Ensinando em Ambientes Virtuais 1” (EAV1), oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrado pela professora Vani Moreira Kenski, desenvolvido nos meses de março a junho de 2008, reunindo 31 participantes.

ações dos participantes sejam realizadas em conjunto, com o envolvimento deles em todo o processo.

(3) *Compromisso Implícito* – seguindo um raciocínio vertical em relação aos indicadores já apresentados, o compromisso diz respeito ao comprometimento que os pares assumem, tacitamente, em se corresponder com o outro, em responder às necessidades, em não deixá-los “abandonados” em ambiente virtual.

(4) *Iniciativa* – refere-se à predisposição em contribuir com os propósitos da comunidade, sendo assim, os indicadores levantados dependem desta iniciativa que parte, individualmente, de cada participante.

(5) *Informalidade* – é a utilização de uma linguagem despojada, muitas vezes com o uso de *emotions* ou outros recursos de escrita *online* que expressem o sentimento do ato comunicativo.

(6) *Intervenção pontual do educador* – quando da existência concreta da reciprocidade, colaboração, iniciativa e compromisso implícito entre os participantes, a participação do educador se dá num nível de supervisão e intervenção ocorre somente quando necessária.

Ressalta-se que estes indicadores decorrem principalmente da análise de mensagens trocadas pela comunidade virtual, que segundo a autora da pesquisa, por apresentar um número expressivo (mais de 1.500 em quatro meses de curso) evidenciou o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Seja no contexto virtual ou presencial uma comunidade de aprendizagem colaborativa refere-se a um espaço de:

Auto-organização de um grupo de pessoas que desejam aprender juntas, mediando-se reciprocamente, a partir de suas experiências e saberes. Parte de um contexto principal, articulador das relações e exige uma permanente mediação pedagógica, alimentada pela participação autônoma de seus membros (MACIEL, 2006, p. 379-80).

Ao analisar dois estudos pontuais e distintos; sobre a constituição de uma comunidade virtual, verifica-se que no primeiro, a comunidade, não voltada a fins educacionais perdura por longo período (RHEINGOLD, 1996), enquanto que no segundo, uma comunidade de aprendizagem, a constituição e término teve tempo breve (CARVALHO, 2011).

A fim de conhecer o perfil dos estudantes da primeira turma do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, bem como descrever as suas concepções a respeito da modalidade EAD e suas relações didático-pedagógicas no âmbito do curso, no capítulo seguinte são discutidos os primeiros resultados obtidos referentes à etapa exploratória que, no âmbito da pesquisa, foi entendida como ponto de partida para a construção dos tópicos-guia para registros narrativos sobre a trajetória formativa docente em EAD.

3 PRIMEIRAS INFERÊNCIAS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados coletados por meio da aplicação do questionário *online* – instrumento proposto na etapa exploratória da pesquisa, conforme mencionada no capítulo dois desta dissertação.

A seguir, apresentam-se as questões que mais se destacaram nesta etapa, desdobrando-se em três partes: Perfil Sócio-Demográfico, Relações com a EAD e Atividades didático-pedagógicas no curso.

3.1 Perfil Sócio-Demográfico

A etapa exploratória da pesquisa tinha como proposta, na primeira parte, traçar o perfil sócio-demográfico dos sujeitos. Os dados dos gráficos evidenciam esse perfil, como se pode observar a seguir.

No gráfico 1, visualiza-se que a primeira turma do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM é composta por estudantes de variadas faixas etárias, estando a maioria entre os 26 a 35 anos. São, portanto, estudantes com defasagem de uma década de ingresso ao Ensino Superior, isto se for contabilizada a faixa etária de conclusão do Ensino Médio, que é de, em geral, 16 -17 anos.

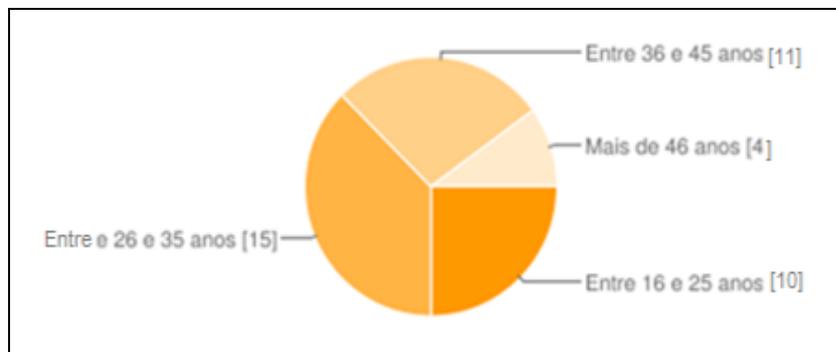


Gráfico 1: Idade

No gráfico 2 percebe-se a predominância do sexo feminino, uma realidade recorrente em alguns cursos de licenciaturas, sendo também um traço histórico-cultural da profissão-professor, levantado por vários autores, como Nóvoa (1995), o qual aponta um movimento de feminilização do magistério principalmente no final do século XIX.

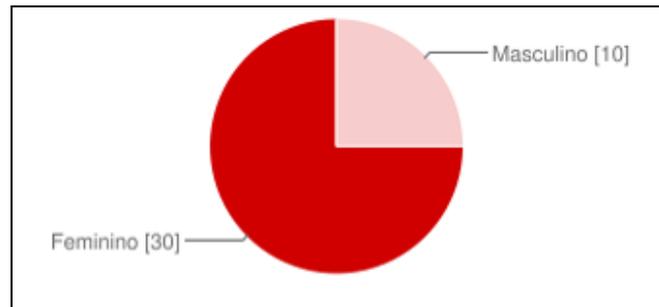


Gráfico 2: Sexo

O gráfico 3 revela que a maioria dos estudantes trabalha. Neste mesmo questionamento solicitou-se que fosse mencionada a carga horária de trabalho, em forma de pergunta aberta, verificando-se que a jornada predominante é de oito horas diárias.

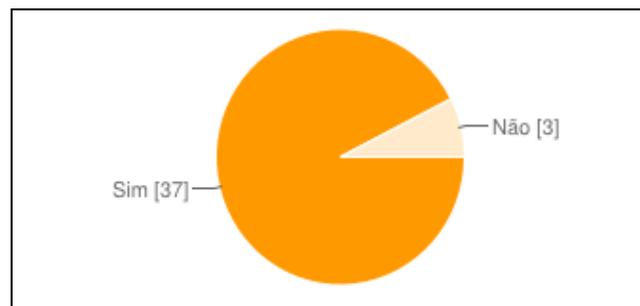


Gráfico 3: Trabalho

Pouco menos da metade dos participantes da pesquisa (45%) revelam não possuir formação profissional, mas, há presença de estudantes com formação pós-graduada, além de graduados e técnicos de nível médio, ilustrado no gráfico 4:

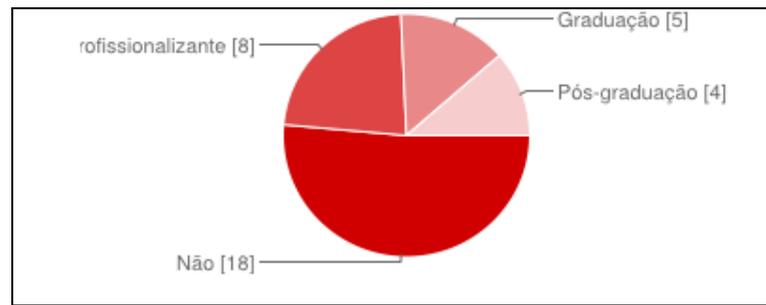


Gráfico 4: Formação Profissional

O perfil até agora registrado confirma a descrição de Gilbert (2001) citado por Palloff e Pratt (2004), ao caracterizar o ‘típico’ estudante virtual:

Geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino (p. 23).

Quanto ao acesso à internet, gráficos 5 e 6, quase a totalidade dos sujeitos entrevistados possuem conexão de alta velocidade a partir de casa. Isto também, segundo Palloff e Pratt (2004), é pré-requisito para o sucesso do estudante virtual que “precisa ter acesso a um computador e a um *modem* ou conexão de alta velocidade e saber usá-los” (p. 25). Esta estrutura tecnológica é necessária porque, como os cursos operam em plataformas virtuais é preciso que o estudante agregue um mínimo de exigências e fluência tecnológica para o acesso e interação, utilizando as ferramentas e recursos dos AVEA.

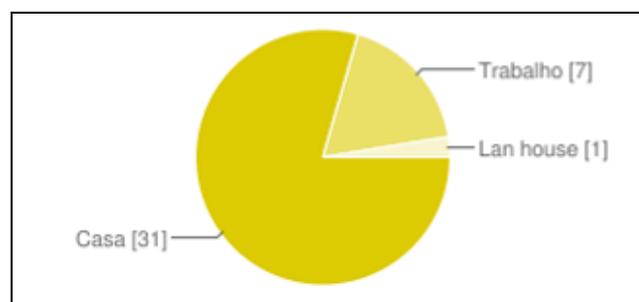


Gráfico 5: Acesso à Internet – Local

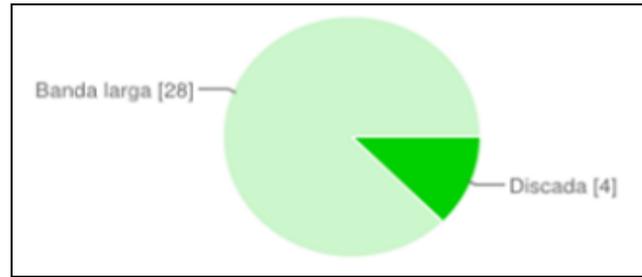


Gráfico 6: Tipo de conexão

O percentual de 93% dos estudantes, gráfico 7, costuma manter acesso regular à internet mais de três vezes por semana, integrando-se aos dados do IBGE (2008) os quais apontam uma população de 56 milhões de internautas brasileiros com idade a partir de dez anos, dado que aumentou 75,3% de 2005 para 2008²⁵.

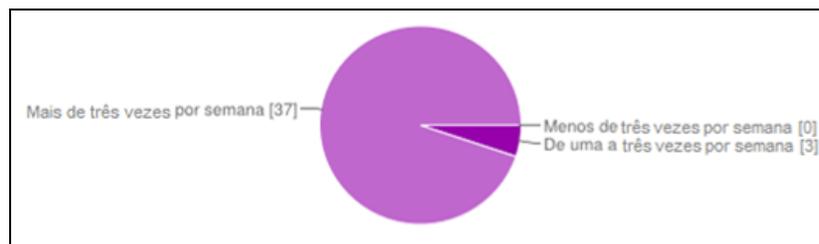


Gráfico 7: Acesso à internet – Frequência

Da mesma forma, a participação em redes sociais é expressiva entre os estudantes do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, representando 83% dos dados indicados no gráfico 8:

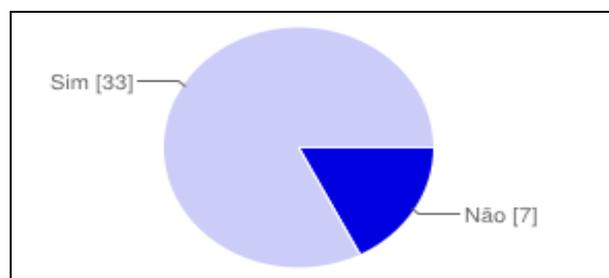


Gráfico 8: Participação em Redes Sociais Virtuais

²⁵ A pesquisa baseou-se no acesso por meio de um computador. Fonte: <<http://www.ibge.gov.br>>.

A respeito deste dado, pode-se refletir que os sentimentos despertados nas redes sociais interligam-se à noção de pertencimento, base para a constituição de uma comunidade; no entanto uma diferença pode residir no fato das redes sociais apresentarem a possibilidade da não-identificação real do usuário, enquanto que na comunidade virtual institucionalizada, como no caso da EAD, a identidade do participante está exposta a todo momento.

Quanto à residência, quase totalidade dos sujeitos entrevistados residem na mesma cidade do polo ao qual estão inscritos, conforme o gráfico 9. Inseridos, portanto, na comunidade local e reforçando a ideia de 'Interiorização e democratização do ensino público superior', *slogan* adotado na defesa da implementação da modalidade EAD, o qual advém dos objetivos propostos no Plano Nacional de Educação, instituído no ano de 2001:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia (PNE, 2001, p. 46).

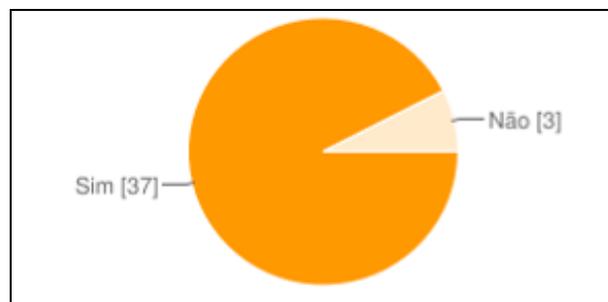


Gráfico 9: Residência na mesma cidade do Polo

3.2 Relações com a EAD

A segunda parte do instrumento exploratório objetivava conhecer as experiências prévias dos estudantes com a EAD, as suas motivações para a inserção na modalidade e como eles posicionavam-se frente às relações didático-pedagógicas a distância.

O gráfico 10 revela que 68% dos estudantes desta turma não haviam tido nenhum tipo de experiência anterior com a EAD e 15% revelou ter experiência prévia. A experiência refere-se à outros cursos de formação profissional, o que pode ser cotejado aos dados do gráfico 4, mencionado anteriormente.

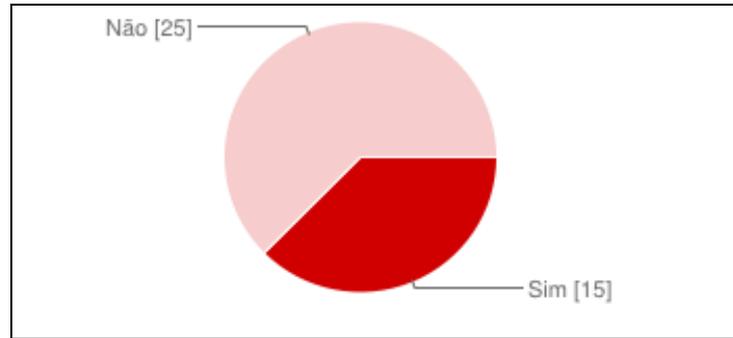


Gráfico 10: Experiência prévia em EAD

Com relação aos motivos de opção por um curso EAD, era permitido assinalar mais de uma alternativa e os resultados podem ser visualizados no gráfico 11. Os respondentes apontam predominantemente para o quesito “flexibilidade de horários” (76%), em segundo e terceiro lugares a “ausência de universidades em minha região” e a “dificuldade de deslocamento até a universidade”. Essas duas últimas, são afirmativas aproximadas e complementares, pois a flexibilização de horários que a EAD proporciona pode resolver a questão do deslocamento (seja pela distância física ou até mesmo pela incapacidade motora) e da ausência de IES na região em que o estudante habita.

As atividades virtuais trazem vantagens temporais e até mesmo financeiras – tanto para o estudante como para o Estado. Inclusive esse é um dos motivos que contribuiu para a consolidação da modalidade EAD em nosso país, pois “além da vantagem óbvia de não incorrer em despesas de viagem, a aprendizagem online oferece muitas outras vantagens para o aluno, próprias ao estudo via redes eletrônicas” (LITTO, 2010, p. 53).

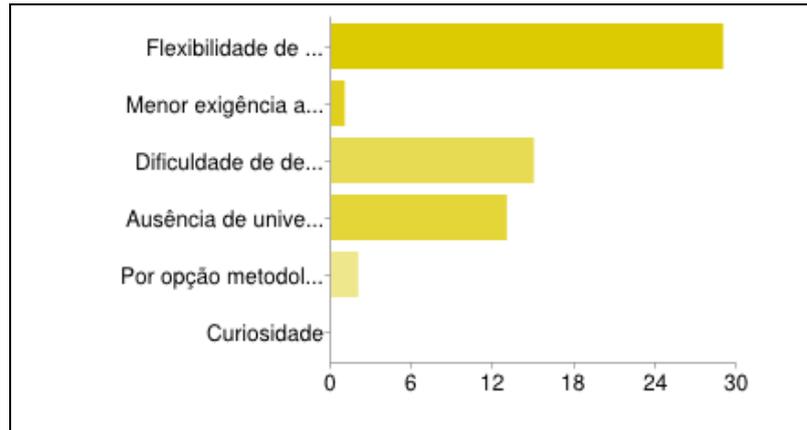


Gráfico 11: Motivações para a inserção na modalidade EAD

A EAD é uma modalidade em que professor e estudante atuam mediados por tecnologias, conforme definida no art. 1º do Decreto nº 5.622/2005, o qual regulamentou o art. 80 da LDB Nº 9394/96:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Ainda assim, como modalidade e experiência recente é comum o sentimento de ausência, devido às práticas de ensino, no âmbito escolar terem sido realizadas por muito tempo de forma exclusivamente presencial. Confirmando essa afirmativa, o gráfico 12, revela que mais da metade dos estudantes sentem faltam “de uma explicação presencial personalizada pelos professores” (53%) e sentem faltam “de ter professores e colegas por perto” (10%), enquanto que os demais 35% não se sentem prejudicados por esta ausência, “devido às ferramentas de comunicação”.

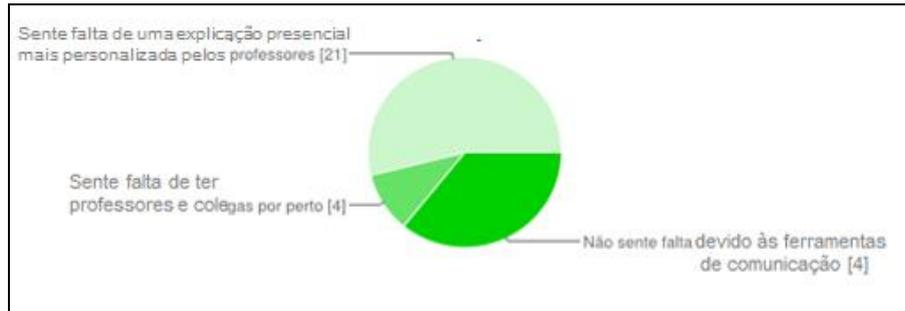


Gráfico 12: Sentimento em relação à 'ausência física' professor/aluno

No entanto, estando imersos no Paradigma da Tecnologia da Informação (CASTELLS, 2008) no qual o sentido de lugar, tempo e espaço assumem uma conotação não-linear, cabe ressaltar que o estudante EAD imprime sua presença virtual na regularidade e qualidade de acesso ao AVEA do curso ao qual está vinculado, onde pode estabelecer comunicabilidade com professores, tutores, coordenação e colegas de forma síncrona ou assíncrona, também via outras ferramentas tecnológicas.

3.3 Relações didático-pedagógicas no curso

A última parte do questionário *online* trazia questionamentos que buscassem revelar a compreensão dos professores em formação acerca dos processos de ensino-aprendizagem na modalidade EAD.

A presencialidade virtual dos estudantes no AVEA do curso apresenta uma frequência média de mais de três vezes por semana em 83% dos entrevistados, conforme o gráfico 13. Confrontando com a frequência de acesso à internet, expressada no gráfico 7, verifica-se que este índice é de 10% a menos.

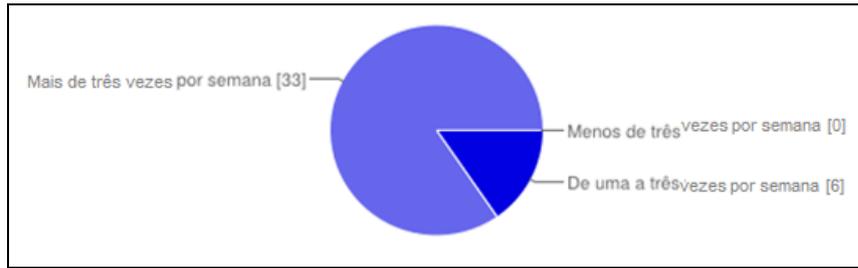


Gráfico 13: Regularidade de acesso ao AVEA do Curso

Em relação à dinâmica de realização das atividades, 68% dos estudantes apontam a preferência para as atividades individuais no âmbito das disciplinas, expresso no gráfico 14. Neste ponto, verifica-se que um indicador de formação de comunidade, formulado por Carvalho (2011), a *colaboração*, não pode ser inferido neste processo, uma vez que é necessário o envolvimento dos participantes em atividades de participação mútua.

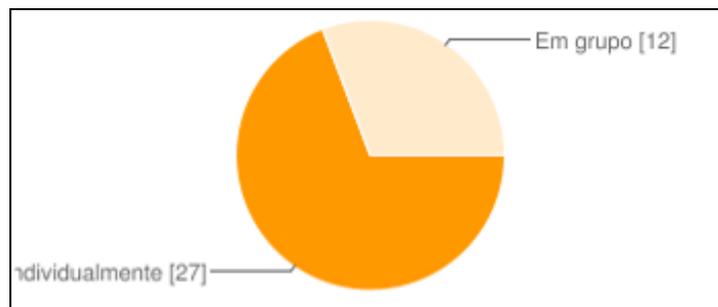


Gráfico 14: Realização de atividades – dinâmica

A comunicabilidade é um fator essencial numa comunidade virtual, pois as relações em AVEA são centradas na comunicação (síncrona ou assíncrona) e é:

Participando, colaborando, reconhecendo e sendo reconhecida pelos seus pares, que a pessoa que atua intensamente na comunidade virtual sente seu poder, desenvolve suas potencialidades comunicacionais, libera seus talentos. Mais ainda, socialmente integrada na equipe, a pessoa dimensiona sua participação de acordo com os valores e regras em jogo, realiza trocas e aprende muito mais do que o foco específico de seu interesse. Aprende a conviver em grupo, a colaborar e respeitar as pessoas, a falar e a ouvir (ainda que, na maioria das vezes, ocorram apenas intercâmbios escritos), a superar conflitos, expor opiniões, trabalhar com pessoas que não conhece presencialmente, mas com as quais se identifica no plano dos interesses e ideias (KENSKI, 2001, p. 27).

A comunicação incide também sobre os indicadores da *reciprocidade permanente*, *compromisso implícito*, *colaboração*, *iniciativa* e *informalidade*, propostos por Carvalho (2011). Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa comunicam-se, em sua grande maioria (85%) com colegas do mesmo polo, gráfico 15, o que pode ser um indício de que comunidades virtuais sejam formadas no âmbito dos polos e não de todo o curso.

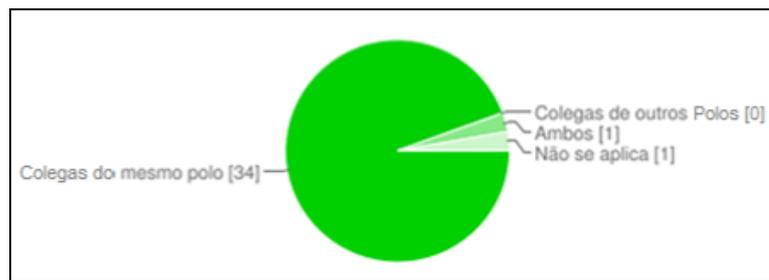


Gráfico 15: Comunicação com colegas

Ao questionar-se o tipo de relação estabelecida entre os colegas (e neste caso não se especificou colegas do mesmo polo), metade (50%) afirma ter desenvolvido relação social e acadêmica, enquanto que 23% só acadêmica, 18% só social e 8% afirmam não ter nenhum tipo de relação extracurso, conforme o gráfico 16. Portanto, 68% dos entrevistados construíram laços mais fortes com seus colegas, sendo também um fator que contribui para a constituição de comunidade no sentido do entendido por Bauman (2003) como um lugar confortável e aconchegante, em que podemos ‘relaxar’, muito embora o autor desenvolva a tese de que na contemporaneidade a fragilidade das relações humanas torna praticamente impossível a constituição de comunidades duráveis. Ainda assim, esse é um dado importante nos resultados obtidos, pois significa que a participação no mesmo espaço de formação, estabeleceu vínculos também sociais.

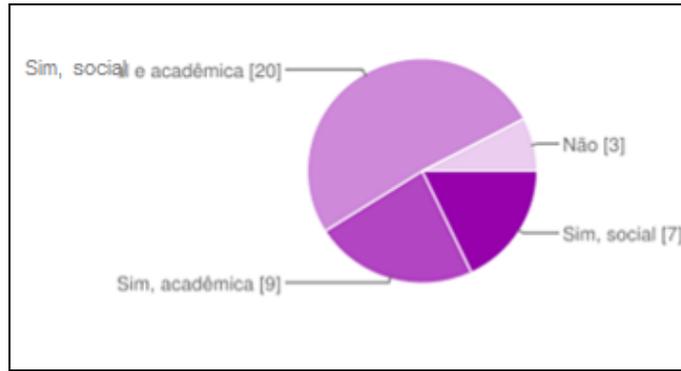


Gráfico 16: Relação com colegas

Toda comunidade, enquanto grupo que partilha dos mesmos propósitos, possui regras para o desenvolvimento de dinâmicas relacionais entre seus envolvidos. Especificamente em um curso EAD – como qualquer curso institucionalizado de uma IES, o Projeto Político Pedagógico (PPP) representa o documento norteador. No gráfico 17 observa-se que 43,5% dos estudantes entrevistados não possuem o conhecimento do PPP do curso em que estão inseridos.

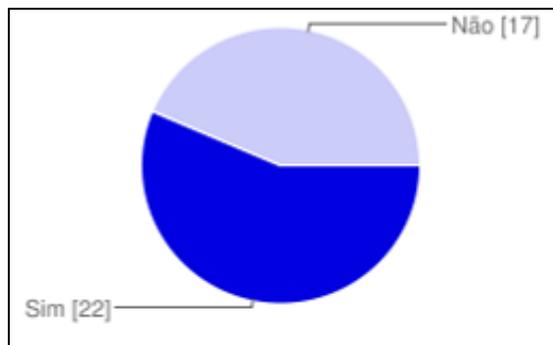


Gráfico 17: Conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso

Os polos de apoio presenciais dos cursos EAD podem ser *locus* colaborativos, tanto de uma rede de formação, quanto de uma comunidade virtual no sentido de reforçarem o envolvimento do grupo em atividades que se expandem além do AVEA. Pela legislação vigente, o estudante EAD deve ter frequência obrigatória ao polo ao qual está inscrito somente na ocasião das avaliações finais das disciplinas, bem como na apresentação de trabalhos de conclusão de curso:

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados (BRASIL, 2005).

Ainda assim, é sabido que alguns estudantes frequentam os polos não só nas avaliações, mas também para o acesso tecnológico ou para a participação em grupos de pesquisa ou outras ações de natureza social. No gráfico 18, observa-se que 23% frequentam o polo somente para realizar as avaliações, enquanto que 33% o frequentam semanalmente e também 33% o frequentam em algum outro momento que não seja destinado às avaliações.

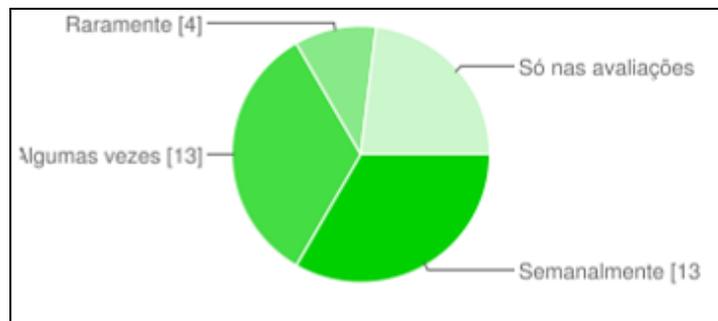


Gráfico 18: Frequência de acesso ao polo

Quanto ao engajamento no polo em grupos ou outras ações, tais como: grupos de pesquisa, jornadas acadêmicas, palestras, atividades sociais no município, verificou-se que 60% dos estudantes do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM tem participação ativa, conforme gráfico 19:

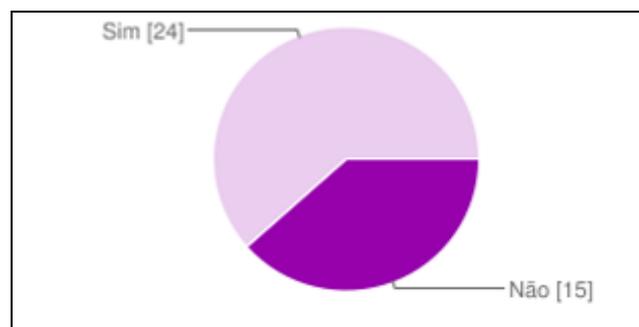


Gráfico 19: Participação em grupos e/ou ações no polo

Enquanto espaço propício à construção de redes de formação, a organização de um curso EAD, por meio desses momentos de encontros voltados à construção de outros conhecimentos que não os didáticos-pedagógicos desenvolvidos no AVEA, podem introduzir no percurso formativo, o significado de formação docente mais integral e colaborativa. Como compreende Maciel (2010):

Uma rede de formação é um espaço/lugar real ou virtual, onde se constrói conhecimentos, atendendo de modo especial a pessoa que aprende, considerando a situação ou espaço onde atua, promovendo a interação e a apropriação dos meios que facilitam a aprendizagem docente. Organiza-se como uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós) (MACIEL, 2010, p. 19).

Independentemente do acesso e engajamento em ações no polo, os estudantes podem sentir a necessidade de encontros presenciais com colegas, podendo também ser elemento indicativo de reforço de um grupo que se estabeleceu no virtual e expandiu-se também no presencial. No gráfico 20 constata-se que 20% destes estudantes reúnem-se presencialmente com os colegas para realizar atividades do curso e 57%, algumas vezes.

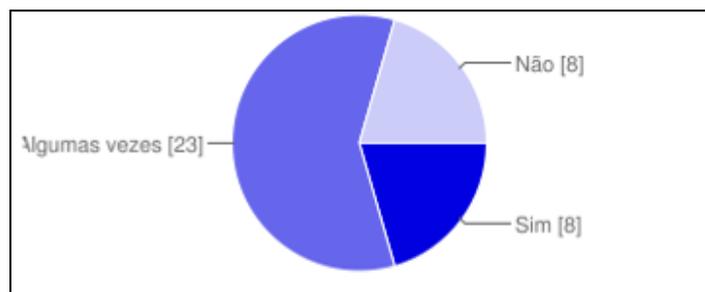


Gráfico 20: Encontros presenciais com colegas

Os participantes de um curso a distância estão inseridos em ambientes nos quais a comunicação tem sua centralidade na leitura e interpretação de mensagens e materiais alocados em diversos suportes, tais como fóruns, *chats*, *wikis*, *blogs*, etc. Nesses ambientes interagem vários sujeitos e isso denota conviver com uma pluralidade de experiências e papéis no mesmo espaço.

Sendo assim, os elementos humanos mediadores da comunicação em um curso EAD são principalmente três: o tutor a distância, enquanto responsável direto pela mediação do conteúdo didático-pedagógico; o professor que elabora esse conteúdo e que por sua vez, poderá realizar intervenções mais pontuais; e o tutor presencial, enquanto sujeito mediador da fluência tecnológica.

Nos gráficos 21, 22 e 23 são avaliadas as comunicações estabelecidas por esses mediadores com os estudantes, considerando a opinião geral no âmbito do curso:

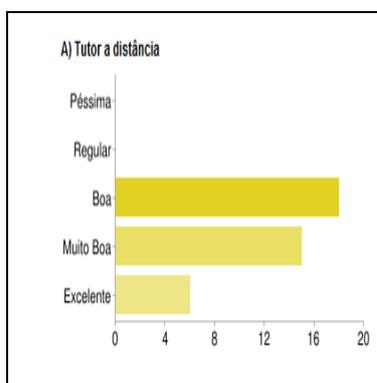


Gráfico 21: Avaliação da comunicação – Tutor a distância

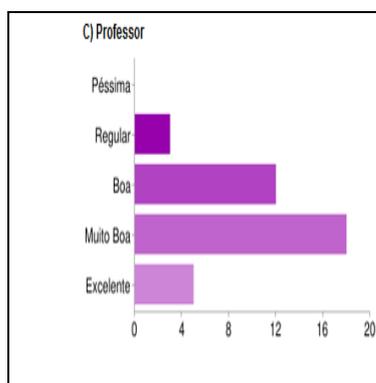


Gráfico 22: Avaliação da comunicação – Professor

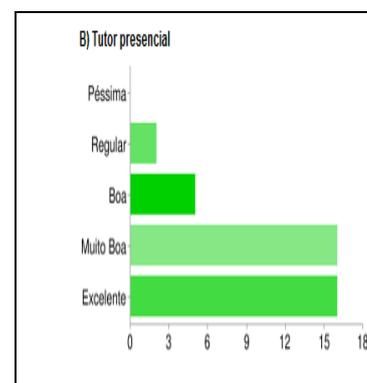


Gráfico 23: Avaliação da comunicação – Tutor presencial

Em uma análise comparativa, a avaliação “boa” predomina para tutores a distância em 45% da opinião dos estudantes entrevistados. Já os professores tem avaliação, em sua maioria, “muito boa”, representando também 45% das opiniões. O destaque maior é para o tutor presencial, avaliado igualmente (40% e 40%) com “muito boa” e “excelente” comunicação, representando a satisfação de 80% dos estudantes que responderam a este questionamento.

Cabe ressaltar que esses dados foram apresentados e discutidos com a coordenação, professores e tutores do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, em ocasião de uma reunião geral, realizada no mês de dezembro de 2011. Merece destaque o fato de que até o presente momento em que foi aplicado o questionário *online*, não havia sido realizada nenhuma pesquisa com este propósito.

Assim, este estudo exploratório também serviu como um mapeamento do perfil sócio-demográfico dos estudantes da primeira turma do curso, bem como suas motivações para a escolha do mesmo e suas dinâmicas de aprendizagem e construção do conhecimento.

A partir do modo como o questionário foi dividido e das questões que mais se destacaram, foram projetados três tópicos-guias para dar sequência à construção dos registros narrativos com os seis professores em formação da primeira turma do curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, conforme já explicitado.

No quadro 3, apresentam-se os tópicos-guias a partir das inferências identificadas no questionário *online*:

ETAPA EXPLORATÓRIA - Inferências -	ENTREVISTAS NARRATIVAS -Tópicos-guia-
I Perfil Sócio-Demográfico: Identificação do perfil típico do aluno EAD.	A) Inserção e Vivência na Modalidade EAD: Adaptação na modalidade e estilos de aprendizagem
II Relações com a EAD: Singularidade da experiência na modalidade EAD.	B) Elementos Significativos do Percorso Formativo: Momentos que se destacaram na trajetória de formação
III Atividades didático-pedagógicas no curso: Indicativos de desenvolvimento interrelacional no âmbito do polo.	C) Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional na Formação Docente em EAD: Construção da trajetória formativa na modalidade EAD

Quadro 3: Projeção dos Tópicos-guia

No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os registros narrativos construídos a partir dos tópicos-guia projetados nesta etapa exploratória.

4 O PERCURSO FORMATIVO NARRADO POR SEUS PROTAGONISTAS

Como esta pesquisa parte de um plano metodológico de abordagem qualitativa, torna-se possível “*a presença ou ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1977, p. 21). Portanto, para proceder à análise de conteúdo dos registros narrativos construídos nas seis entrevistas realizadas com os professores em formação, sujeitos nesta etapa investigativa, inicialmente serão apresentados os três tópicos-guia projetados a partir das questões que mais se destacaram na aplicação do instrumento exploratório, que são:

- A inserção e a vivência na modalidade EAD;
- Os elementos significativos do percurso formativo;
- A rede de formação e desenvolvimento profissional na formação docente em EAD.

A seguir, serão apresentados e discutidos os sub-tópicos delineados a partir dos destaques nos registros narrativos dos sujeitos entrevistados, que emergiram a partir da análise das recorrências narrativas nos diálogos tecidos.

4.1 Inserção e a Vivência na Modalidade EAD

Neste tópico buscou-se discutir sobre a adaptação ao AVEA do curso – no sentido de verificar as facilidades e as dificuldades de acesso e domínio de ferramentas, as quais predispõem o desenvolvimento da fluência tecnológica.

Partindo dessa experiência também foi discutida a forma como os estudantes conduziram a sua aprendizagem no decorrer do curso, identificando como os mesmos refletiram sobre a colaboração entre os pares durante o percurso formativo.

4.1.1 Adaptação processual ao AVEA do curso

No início do diálogo tecido com os sujeitos entrevistados tomou-se como ponto de partida o período inicial de ingresso no curso, no qual os estudantes depararam-se com o AVEA Moodle – espaço virtual no qual grande parte das relações didáticas, pedagógicas e interpessoais foram desenvolvidas ao longo de um percurso de quatro anos de formação.

Nesse sentido, buscou-se refletir em torno da adaptação processual, como pode ser observado nos excertos que seguem.

“Mesmo já tendo feito uma faculdade a distância não havia tido contato com o AVEA Moodle. No início obtive algumas dificuldades mais com o passar de algumas atividades consegui me adaptar com esta nova ferramenta”.



Paloma
27 anos
Polo de Jaquirana/RS

“Demorei um pouco para me adaptar aos novos recursos, até me atrapalhava um pouco de início, mas depois com o tempo e com a ajuda da tutora presencial e dos próprios colegas fui conseguindo manobrar melhor as ferramentas do AVEA”.



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

“A adaptação ocorreu de forma natural e sem maiores dificuldades, pois além de um contato anterior com o sistema, as ferramentas usadas no AVEA são bastante intuitivas e permitem uma adaptação com relativa facilidade”.



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

“Num primeiro momento tudo é diferente, não somos curiosos, temos medo de clicar em algo que possa dar errado, ou até mesmo pela falta de domínio de um computador, então a adaptação foi um pouco lenta”.



Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

“Em um primeiro momento achei um pouco diferente, mas não tive muitas dificuldades em me adaptar ao ambiente”.



Ana
27 anos
Polo de Quaraí/RS

“Logo nas primeiras semanas já estava bem ambientada, claro que sempre surgem novas formas que são novidades para nós, aí temos que ir avançando também”.



Isabela
48 anos
Polo de Itaqui/RS

Percebe-se que apenas um sujeito (William) já possuía experiência prévia com o AVEA Moodle e a isso atribui uma adaptação sem maiores dificuldades, quando do ingresso no curso. Os outros cinco sujeitos, mesmo sem contato prévio com o AVEA, igualmente demonstram tranquilidade na adaptação inicial, tornando-se um elemento importante no contexto de um curso EAD, para que a fluência tecnológica possa também ser desenvolvida, evitando as barreiras para diferentes formas de aprendizagem, pois

Em EAD, almeja-se a promoção da inclusão social, mas para isto precisa-se investir na formação de profissionais, para que estes futuros mediadores possam ter a oportunidade de desenvolver estruturas cognitivas que permitam o aflorar de competências e que possam se constituir em ‘sujeitos efetivamente mais experientes’ capazes de mediar o processo de construção de outros sujeitos (MELO; NETO; SPANHOL, 2009, p. 16).

Assim, é essencial sentir-se incluído tecnologicamente para que isto faça parte da trajetória de formação, tornando o curso EAD um ambiente propício à formação docente potencialmente capacitada para o uso das tecnologias na educação, em diferentes níveis.

O desenvolvimento da fluência tecnológica indica a predisposição para a capacitação para o uso das TIC no ensino, durante a trajetória de formação, visto que os professores em formação começam a ter o domínio tecnológico a partir da utilização ativa dos recursos do AVEA. Por sua vez também exploram outras tecnologias como sites, blogs, bibliotecas virtuais, redes sociais, comunidades virtuais, etc.

4.1.2 Auto-aprendizagem como base da formação

A seguir evidencia-se a tendência à auto-aprendizagem como base da formação e autonomia discente, podendo-se interpretar como provável limite à constituição de uma comunidade, uma vez que cinco, dos seis sujeitos entrevistados, revelam e justificam a preferência para a realização de atividades de forma individual, como pode ser observado nos excertos:

“Sempre tem colegas que querem se dar bem nas suas costas e também é uma forma de você aprender mais, porque se for em dupla e o trabalho for dividido você só pesquisará aquilo que ficar aos seus cuidados, e individual a pesquisa será maior mais o conhecimento adquirido também será maior”.



Paloma
27 anos
Polo de Jaquirana/RS

“Nas atividades individuais não necessitamos da espera de ninguém, realizamos a tarefas e postamos, não temos q ficar na dependência de outro ou esperando para completar a tarefa”.



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

“Em alguns casos a realização de atividades em grupos é interessante para troca de experiências e conhecimento. No entanto, de modo geral, tenho preferência pela realização individual das atividades, pois desta forma posso realiza-las no horário que mais me é conveniente, sem a necessidade de conciliar horários com os demais componentes dos grupos”.



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

“Eu até gostaria de realizar atividades em grupo/dupla, porém a questão do tempo e da conciliação de horários entre os colegas é bastante complicada, portanto era mais prático realizar atividades individuais”.



Ana
27 anos
Polo de Quaraí/RS

“Também prefiro a realização das atividades individual, embora gosto de trocar ideias com os colegas que mais temos afinidade. Mas na hora da resposta, prefiro individual, até por que assim temos maior liberdade de expressar as ideias”.



Isabela
48 anos
Polo de Itaqui/RS

Nota-se, com o avanço das TIC no cenário atual da educação, diferentes formas de aprendizagem, tal como a auto-aprendizagem – **estilo** centrado e conduzido pelo discente, neste caso **visto** o único responsável pela construção de seu conhecimento e assim, determina como e de que forma aprende. Essa tendência contrapõe-se ao conceito de conhecimento compartilhado, o qual prenuncia um caminho em que se conta com os outros membros da comunidade de aprendizagem.

A autoaprendizagem é discutida por Almeida (2008) com o conceito de Heutagogia²⁶. Na mesma linha de abordagem da Andragogia²⁷, a heutagogia concentra-se nos processos de aprendizagem de adultos, os quais correspondem ao público em geral da EAD.

Para Litto (2010, p. 36), a aprendizagem autodirigida é “qualquer estudo a distância cuja ênfase esteja no controle que o aprendiz exerce sobre o ritmo de aprendizagem ou sobre outros aspectos pedagógicos”. Esta tem se mostrado uma tendência muito forte, reconhecida e discutida atualmente com maior ênfase com a evidência de cursos da modalidade EAD.

4.1.3 Interformação - conhecimento compartilhado com colegas

Enquanto a maioria dos sujeitos entrevistados enfatizou a preferência por atividades autodirigidas, houve um sujeito que construiu seu registro de formação refletindo sobre a importância de compartilhar os saberes com seus pares:

“Passado algum tempo vejo que a interação com os colegas foi essencial para desenvolver as atividades. Quando compartilhamos as dificuldades vemos que aprendemos mais”.



Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

²⁶ Heutagogia: termo oriundo do grego *heuta*= auto, próprio e *agogus* = guiar. Refere-se à autogestão da aprendizagem.

²⁷ Andragogia: modelo teórico criado por Malcolm Knowles (década de 1970). Refere-se à arte ou ciência de orientar adultos a aprender.

O processo de interformação é definido por Garcia (1999) como as ações educativas experienciadas entre futuros profissionais ou entre profissionais em fase de atualização de conhecimentos, no qual se privilegia o trabalho em equipe.

A interformação é elemento indispensável ao desenvolvimento profissional, pois incide tanto na esfera pessoal como profissional. Neste sentido, Freire (1996) corrobora, trazendo os saberes necessários à prática educativa, que devem estar alicerçados a partir da compreensão de:

Inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Nesta direção, entende-se que sem a noção de interformação presente no percurso formativo em EAD a comunidade inexistente, pois o estudante desenvolverá o curso compartilhando com tutores e professores estritamente.

Para Maciel (2006, p. 224), “a mobilização dos professores para a formação e o desenvolvimento profissional em rede apresenta potencialidades para que seja estabelecida uma ambiência institucional propícia ao profissionalismo interativo”.

Portanto, é importante ter-se claro que o AVEA permite a aproximação virtual entre os sujeitos e, portanto a interformação pode ser estimulada pelo próprio curso em sua proposta formativa.

4.2 Elementos Significativos do Percurso Formativo

Pretendeu-se, neste tópico, dar voz ao sujeito a fim de que este destacasse momentos significativos de seu percurso formativo inicial, fazendo-o refletir sobre os movimentos construtivos da profissão professor e quais elementos mediaram este processo. Ainda, se o curso propiciou a capacitação em formação para o uso das TIC no ensino.

4.2.1 Momentos de destaque na trajetória de formação

Ao direcionar o diálogo para que os sujeitos trouxessem à tona os momentos marcantes do percurso formativo, foi destacada com maior ênfase a prática dos estágios supervisionados. Também se percebeu que encontros presenciais e a qualidade da relação professor/tutor/estudante contribuem para que a trajetória formativa na modalidade EAD constitua uma comunidade de atenção mútua:

*“Todo curso para mim foi importante, mas não tenho como não destacar a **prática do estágio**, pois, através da prática que testamos nosso conhecimento em sala de aula. Foi realizando o estágio que pude perceber o que ainda estava faltando para me tornar um professor de qualidade e como elaborar aulas que chamassem a atenção dos alunos, que fizessem com que eles participassem das atividades propostas e tivessem vontade de aprender”.*



Paloma
27 anos
Polo de Jaquirana/RS

*“Os **estágios** de modo especial marcaram bastante a nossa trajetória, foi quando nos envolvemos de fato com a profissão que escolhemos e foi ali na convivência quase que diária com os alunos que entendemos que ensinar vai muito além de repassar conteúdos e que cada aluno tem sua peculiaridade e que como educadores temos que aprender a lidar com tudo isso”.*



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

*“Em um curso na modalidade EaD o contato pessoal, seja entre alunos ou entre alunos e professores, fica relativamente prejudicado pela distância física. Diante disso os momentos que considero mais marcantes foram os **encontros presenciais**, tanto aqueles realizados no próprio polo e, principalmente, os encontros que ocorreram na sede da UFSM, pois permitiam uma interação maior entre alunos e professores, bem como com os alunos dos demais polos, enriquecendo a aprendizagem através da troca de experiência e no compartilhamento de expectativas e angústias relacionadas ao curso”.*



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

*“A cada semestre foi uma superação, mas o ponto mais marcante foram os **estágios supervisionados**, a mim principalmente porque foi o primeiro contato com a escola, com os alunos, foi o momento de colocar toda a teoria em prática. Num primeiro momento me causou medo, insegurança de não conseguir colocar em prática tudo aquilo aprendido nos semestres passados pela falta de experiência. Mas aos poucos fomos superando os desafios e hoje tenho a certeza que tudo valeu como experiência, algumas coisas deram errado e outras deram certo e no final tive a certeza que fiz a escolha certa para meu futuro, ser professora”.*



Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

*“Considero muito importante a **relação professor/aluno**. Isso é fundamental. É impressionante como podemos “sentir” o professor através de um ambiente virtual. Tanto de forma positiva como nem tão positiva. Tivemos casos de professores muito ausentes, não sei se falta de experiência em EaD, em que a comunicação se fez muito difícil. No meu caso em especial, me marcou muito, o único exame que realizei durante todo o curso, em uma disciplina que considero fácil, e acredito que foi falha de comunicação, de diálogo, de entendimento. Assim como tive excelentes professores muito presentes, gentis, incansáveis, e isso é fundamental em um ambiente virtual. Há professores que ficarão gravados para sempre em nossa memória como mestres, amigos, modelos”.*



Isabela
48 anos
Polo de Itaqui/RS

Ao reportarem-se às práticas de estágios supervisionados como momento de destaque na trajetória de formação, destaca-se dois argumentos importantes: materializa a união da prática com a teoria, permitindo a vivência das funções de professor e faz com que o estudante passe a planificar a aprendizagem de seus alunos. Consolida-se então uma das fases do ‘aprender a ensinar’ a qual Sharon Feidman (1983) citada por Marcelo Garcia (1989), denomina de ‘Pré-treinamento’, ou seja, as experiências prévias do aspirante a professor. Sendo assim,

Formación del profesorado es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores – em formación o em ejercicio – se implican individual o colectivamente em um processo formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuan al desarrollo de sua competencia professional (p. 30)²⁸.

²⁸ “Formação de professores é um processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – interligam-se individual ou coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento de sua competência profissional” (**tradução livre**).

Por meio do contato direto com estudantes, os professores em exercício nas escolas em que estagiaram e os professores orientadores das práticas de estágio, constitui-se um ciclo formativo importante para a formação docente. Este ciclo, no caso da formação docente em EAD, representa também o rompimento das práticas construídas em boa parte via ambiente virtual, ao transporem-se para as salas de aula presenciais.

Os encontros presenciais foram sublinhados como momentos essenciais para o compartilhamento de interações situacionais que se apresentam no decorrer do percurso formativo. E, neste sentido, mais uma vez é evidente a importância da troca afetiva que é mais direta no contato físico, porém possível de outras formas na interação virtual.

Sabe-se que as legislações que amparam a modalidade EAD não preveem a realização periódica de encontros presenciais, salvo nos momentos de avaliação e apresentação de trabalhos de conclusão de curso²⁹. Sendo assim, momentos de aproximação mais informais ocorrem por iniciativas próprias de cada curso ou mesmo de cada polo.

O outro grande destaque da formação foi a qualidade da relação professor/estudante, diferenciando-se no percurso formativo pela atenção dispensada ou pela ausência de interação. Sobre este aspecto, retomam-se as atribuições específicas de professores-pesquisadores, no âmbito da UAB, os quais devem “participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso” (FNDE, 2010). Igualmente os tutores a distância e presenciais, também são professores por formação, atuantes neste percurso e cabem aos mesmos “realizar o acompanhamento individualizado do estudante no polo” e interagir nas atividades síncronas e assíncronas, colaborando com os estudantes (GUIA DE TUTORES UAB/UFSM, 2011).

Contudo, pelo destaque dado aos sujeitos a respeito desses momentos, tem-se nos registros narrativos inferências que levam à ideia de que, se reforçados, estes momentos podem dar suporte a uma comunidade.

²⁹ No art 4º, inciso II do Decreto 5.622/05, está instituído a obrigatoriedade da realização de exames, de forma presencial, atividades essas nas quais a nota deve prevalecer sobre as demais formas de avaliação realizadas a distância. Também o art. 24, inciso III, reforça que a apresentação de trabalhos de conclusão seja feita de forma presencial.

4.2.2 Capacitação em formação para o uso das TIC no ensino

Como já discutido na definição conceitual desta dissertação, o percurso formativo na modalidade EAD tende a ser favorável à capacitação em formação do professor para o uso das TIC no ensino. E, como pode ser observado nos excertos, esse elemento essa foi uma prerrogativa que se concretizou no curso:

“Com toda certeza. É claro que sempre temos que estar atualizados, mas recebemos sim uma grande ajuda nessa formação [tecnologias no ensino]. A base é dada, o resto vai aprimorando ao longo do próprio curso e até depois”.



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

“A modalidade EAD, por si só, já nos coloca frente a novas possibilidades do uso de tecnologias variadas no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo que o conhecimento adquirido seja para ser utilizado na modalidade convencional de ensino, o contato, ao longo de todo o curso, com novas ferramentas de aprendizagem, possibilitará o uso com maior propriedade dessas ferramentas na construção do conhecimento daqueles que serão nossos alunos no futuro”.



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

“As tecnologias quando bem exploradas são ferramentas importantes para que o professor possa desenvolver trabalhos com os alunos. A EAD nos proporciona conhecer as tecnologias para estarmos incluídos digitalmente”.



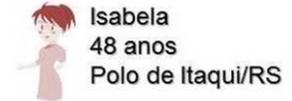
Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

“Não creio que me sinta capacitada para o uso das tecnologias no ensino, pois creio que seja necessário um foco maior para aprender utilizar tais ferramentas de maneira adequada, evitando assim fazer mau uso das mesmas. Porém sei que as tecnologias são muito importantes e se utilizadas fazem a diferença pois é uma maneira a mais de chamar a atenção do aluno e conseqüentemente motivá-lo”.



Ana
27 anos
Polo de Quaraí/RS

“Se fosse na modalidade presencial (o que já conversei com colegas dessa modalidade), não teríamos o domínio que temos hoje. Se comparar, como iniciei em 2009, até agora, posso dizer que o progresso nesse sentido foi excelente, e graças à prática a essas tecnologias. O uso da tecnologia em nossa formação docente no caso EAD, nos facilita uma grande aprendizagem do manuseio das tecnologias, pelo constante uso e descoberta desses meios, o que em outras modalidades não é tão usual. Durante o curso desenvolvemos muitas capacidades que nos foi possível justamente por ser um curso EAD”.



A formação em EAD cria uma ambiência docente³⁰ potencialmente ativa na integração das TIC aplicadas à educação – pois a utilização das mesmas é requisito para o desenvolvimento de atividades que, se incluídas também em atividades de planejamento de práticas de ensino – poderão tornar o sujeito formando em EAD capacitado para não só atuar na educação básica mas ser um futuro profissional da EAD em diferentes modalidades de ensino e com diferentes enfoques de atuação (professor, tutor, design instrucional), ou seja, capaz de constituir-se positivamente em uma ambiência humano-tecnológica.

4.3 Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional na Formação Docente em EAD

Neste último tópico a intenção foi trazer à tona as relações estabelecidas na rede colaborativa envolvida na institucionalização do Curso. Este momento também foi o ponto de partida para inferir a formação de grupos no âmbito maior da formação ou no contexto dos polos.

³⁰ O conceito de *ambiência* docente refere-se as condições essenciais, objetivas, subjetivas e intersubjetivas para que educador e educando entreguem-se à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições estas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições (MACIEL, 2009).

4.3.1 Atuação e importância da Rede UAB/UFMS/Polos

Ao discutir a configuração da rede colaborativa que possibilitou a viabilização do curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFMS, ou seja, a parceria formada por UAB, UFMS e polos, os professores em formação perceberam a atuação dessas instâncias de diferentes maneiras em seu processo formativo:

“Quanto à UAB e Universidade Federal de Santa Maria não tenho do que reclamar, pois nos deram todo o suporte necessário durante todo o curso, quando tínhamos dúvidas em relação às atividades, dúvidas em relação ao curso, materiais de apoio, mesmo tendo outros polos em outras cidades a ajuda foi muito importante. Com o conjunto destes parceiros posso dizer que me sinto apta para trabalhar em sala de aula com Letras/Espanhol”.



Paloma
27 anos
Polo de Jaquirana/RS

“Creio que todos tiveram fundamental importância nessa parceria. Eu senti o apoio ou digamos a união desses parceiros [UAB, UFMS e Polo] nas nossas idas à Santa Maria quando íamos e nos encontrávamos com os professores e tutores e sentíamos de fato que estávamos pertencendo àquela instituição de ensino, que não estávamos isolados apenas ao nosso polo, a nossa cidade”.



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

“A interação entre todos esses envolvidos e, principalmente, o comprometimento de cada um com a qualidade do Curso, é imprescindível para que tudo ocorra conforme o planejado. Mesmo, em dados momentos, tendo enfrentado algumas dificuldades, a UFMS, através da coordenação do Curso, sempre se mostrou preocupada em melhorar as condições do curso com o melhoramento das ferramentas disponíveis”.



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

“Nos proporcionaram [UAB, UFMS e Polo] a oportunidade de estarmos cursando um curso de graduação. Porque em tempos anteriores em nossa cidade não tinha faculdades, o custo financeiro era muito alto e tínhamos que estudar em outras cidades. Agora temos uma Universidade Federal e estudamos em casa e ainda temos o pólo de apoio presencial para nos auxiliar”.



Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

“Penso que todos trabalharam de maneira interligada e conseguiram êxito no que foi proposto, sendo que foi graças a implementação da UAB que podemos ter a oportunidade de cursar uma universidade gratuita aqui na minha cidade. A UFSM teve papel crucial pois, propiciou toda base pedagógica”.



Ana
27 anos
Polo de Quaraí/RS

“Foi graças a essa parceria que pude realizar meu sonho, de concluir uma graduação e talvez viesse uma pós, especialização, algo mais para nós. Penso que houve uma boa relação. Como aluna, não tenho muito subsídio para falar com segurança sobre esse assunto. Nunca percebi nada em especial que denotasse incompatibilidade entre tal parceria”.



Isabela
48 anos
Polo de Itaquí/RS

A noção de rede fica mais evidenciada na esfera da realização profissional e pessoal por permitir a formação superior pública e interiorizada. Destaca-se também o constante apoio da UFSM, representada pela coordenação do curso.

4.3.2 Relação com os pares do percurso formativo

A primeira turma de formandos do curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM foi composta por 78 estudantes, distribuída em seis polos. Por agregar um número razoável de participantes, as relações estabelecidas ocorreram entre colegas do mesmo polo, sendo que mesmo nesse caso, houve a formação de grupos:

“Em relação ao contato com colegas de outros polos não obtive, mas com os colegas do polo em que faço parte formamos uma grande amizade. Sempre procuramos ajudar uns aos outros e isso fez muita diferença durante o curso, pois, talvez se não fosse essa força de amigos quem sabe muitos ainda teriam desistido”.



Paloma
27 anos
Polo de Jaquirana/RS

“Poucas vezes interagimos com outros colegas de outros polos, talvez isso não deixe muito espaço para que possamos nos sentir uma turma só, mas em relação os colegas de polo, com toda certeza, somos uma turma, que enfrentou muitas dificuldades juntos um apoiando o outro, sempre e isso nos fortaleceu muito durante esses 4 anos”.



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

“A interação se deu de forma mais efetiva entre os colegas do polo. Em alguns momentos, mesmo que de forma virtual, a interação com os colegas dos demais polos ocorreu, mesmo que de forma tímida. A interação entre todos os polos se dava mais nos momentos presenciais que ocorreram na sede da Universidade, em Santa Maria”.



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

“Creio que essa experiência foi mais vivenciada pelos colegas do mesmo polo pela proximidade, embora houvesse momentos de interação com outros polos através dos fóruns, chats ou webconferências, por exemplo. Muito embora que quando solicitados todos de alguma maneira davam sua colaboração, estabelecendo uma interação”.



Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

“Eu particularmente, interagi com poucos colegas de outros polos, (até fiz amizade), mas não considero uma turma só. Talvez até pelo fato de cada um ter suas muitas atividades e pouco tempo para charlar. Até mesmo no nosso polo, acredito que a colaboração ou interação, foi pouca. Acredito que foi pouca a colaboração no próprio polo porque senti a turma (não me vem a palavra certa) individual, cada um para si. Na verdade, formaram-se pequenos grupos. Eu e mais três colegas que tínhamos mais afinidades, e outro grupo que também acredito eram mais afins. Assim, eu trocava ideias com os três e era só nós. No início do turma tentei montar um grupo de estudos, porém não deu certo, justamente por incompatibilidade de ideias, então decidi estudar sozinha. Mais adiante, é que “formamos as alianças”. Acho isso uma pena, pois minha ideia era manter uma turma unida. Nosso relacionamento é ótimo, socialmente, nos respeitamos, mas sinto uma certa “distância” de certos colegas, e o pior é que estou sempre pronta para ajudar quando precisam”.



Isabela
48 anos
Polo de Itaqui/RS

Assim fica evidente a tendência de que no âmbito dos polos estejam sendo construídos grupos que compartilham entre si de forma mais ativa. Porém, isto dificilmente tem ocorrido no âmbito geral do curso, o que inviabiliza a noção de comunidade no contexto maior de formação compartilhada em comunidade.

Este fator pode ser atribuído também às práticas que foram desenvolvidas nas disciplinas e dinâmicas do curso, como por exemplo: fóruns que envolvam todos os estudantes, atividades de pesquisa com estudantes de diferentes polos, interação por meio de ferramentas síncronas com professores e estudantes, incentivo ao diálogo e a troca com todos os envolvidos (coordenação do curso, coordenação dos polos, professores, tutores e estudantes).

Sabe-se que nas turmas posteriores do curso o número de estudantes é ainda mais elevado, tendendo à segregação no percurso formativo e desfavorecendo a constituição de uma comunidade.

4.3.3 Trajetória formativa construída na modalidade EAD

Ao analisar o percurso formativo trilhado, os professores em formação externalizam satisfação e sentimento de vitória, considerando-se motivados e aptos para exercerem à profissão:

“Nossa formação não perde em nada para uma formação presencial e também acho que formou-se uma bela parceria entre polo UAB e UFSM. Porque mesmo sendo uma formação a distância me sentia amparada tanto com a ajuda dos professores quanto dos tutores, nunca estava sozinha, para qualquer dúvida tanto tutores quanto professores se mostravam bastante atuantes e presentes”.



Laura
23 anos
Polo de Quaraí/RS

“Findada a caminhada de 4 anos do curso pode-se dizer que o sentimento é de que a formação é plena e efetiva, nos dando condições de atuarmos como educadores e facilitadores do processo de aprendizagem ao qual agora estaremos do outro lado, não mais como alunos mas sim como facilitadores da aprendizagem, mas sempre procurando aprofundar e enriquecer a aprendizagem através da troca de experiências”.



Willian
36 anos
Polo de Tapejara/RS

“Com certeza recebemos todas as orientações para que pudéssemos chegar ao final do curso. Construimos nosso conhecimento, buscamos, pesquisamos, aprendemos e por fim nosso conhecimento vai além da Língua Espanhola”.



Rose
41 anos
Polo de Itaqui/RS

Nesta trajetória emergem diferentes sentimentos. Inicialmente destaca-se a formação plena que não se inferioriza à formação presencial, fato que tem sido reconhecido nos números que consolidam a modalidade EAD coletados por Machado (2012):

- Em dez anos, entre 2001 e 2011, o Brasil passou de pouco mais de **5 mil** estudantes matriculados em cursos a distância para um contingente **superior a 930 mil alunos** que estão se graduando ou pós-graduando nesta modalidade de ensino.
- A EAD já representa quase 15% do total das matrículas de graduação no país.
- Os dados do último Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), aplicado pelo MEC/INEP, revelam que os alunos de turmas de EAD apresentam desempenho superior de aproximadamente 6,7 pontos em comparação aos estudantes que frequentam cursos presenciais.

Na mesma direção, o apoio recebido durante o percurso formativo, seja por professores, tutores, polos e/ou coordenação caracteriza a formação de uma rede colaborativa de formação e desenvolvimento profissional no âmbito da primeira turma de formandos do curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFMS, a qual subsidiou, além de relações cognitivas e afetivas:

- Experiência educacional de alta qualidade.
- Acesso a todos os serviços e recursos disponíveis na Universidade.
- Reconhecido valor custo-benefício.

Conforme Pallof e Pratt (2004), estas são algumas das metas que devem ser atingidas ao final de um curso EAD, demonstrando que o contexto em estudo apresenta uma boa tendência à satisfação dos protagonistas e dos promotores.

No quadro 4 pode ser visualizado um resumo dos sub-tópicos que emergiram a partir dos registros narrativos construídos a partir dos tópicos-guia inicialmente projetados na etapa exploratória.



Quadro 4: Quadro-resumo dos tópicos-guia e dos sub-tópicos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual se buscou a construção de significados, por meio da investigação da trajetória de formação docente de sujeitos em interações situacionais, sendo um percurso formativo ímpar. Portanto, entende-se como inadequado, neste contexto, apresentar conclusões a respeito de um estudo que teve como escopo mobilizar as experiências formativas de uma modalidade recentemente reconhecida e amparada pelas políticas públicas.

Nesta direção, no último capítulo são tecidas algumas considerações sobre os limites, possibilidades e desafios da constituição de comunidade no percurso formativo inicial da primeira turma de egressos do curso de Letras/Espanhol e Literaturas EAD/UAB/UFSM, a partir dos dispositivos metodológicos e teóricos utilizados nesta pesquisa.

EAD: pessoas adultas que exercem atividades no mundo do trabalho e buscam uma nova formação profissional. Da mesma forma, identificou-se que a maioria dos estudantes não possuía experiência prévia na modalidade EAD e que o modo como conduziam as atividades do curso, em geral, restringia-se ao âmbito dos polos em que pertenciam.

Com a construção dos registros narrativos que emergiram nas entrevistas narrativas, os demais objetivos específicos também foram concretizados, pois foi possível então destacar os elementos que foram significativos na trajetória de formação: a adaptação processual ao AVEA do curso; a auto-aprendizagem como base da formação; a interformação – conhecimento compartilhado com os colegas; os momentos de destaque na trajetória de formação; a capacitação em formação para o uso da TIC no ensino; a atuação e importância da rede UAB/UFSM/Polos; a relação com os pares do percurso formativo; a trajetória formativa construída na modalidade EAD.

Esses elementos supracitados configuram características da formação de rede de formação e desenvolvimento profissional colaborativa no âmbito do curso, pois permitiram o aprofundamento maior de como esses sujeitos experienciaram este percurso formativo ao longo de quatro anos.

No entanto, os mesmos elementos, nesse contexto de formação em EAD, não permitiram inferir a existência de fatores constitutivos de comunidade, a exemplo daqueles criados por Carvalho (2011) a partir de uma disciplina, de um curso EAD, quais sejam: (1) Reciprocidade Permanente; (2) Colaboração; (3) Compromisso Implícito; (4) Iniciativa; (5) Informalidade e (6) Intervenção pontual do educador, pois:

- Tanto na etapa exploratória, como nos registros narrativos dos sujeitos participantes da pesquisa, não se observou o estabelecimento de um contato permanente entre todos os envolvidos no curso, pois este contato ocorreu com maior ênfase entre estudantes do mesmo polo.
- Na totalidade do curso de graduação houve momentos de mais ou menos colaboração e engajamento – mas nada que se possa afirmar como recorrente para caracterizar-se como indicador.
- Como não se verificou a comunicação permanente entre os estudantes do curso, por sua vez não há indicação de um comprometimento assumido entre os pares de corresponderem-se uns com os outros. Inclusive, contrariamente, registrou-se a sensação de isolamento, em alguns relatos.

- Da mesma forma, como os demais indicadores de Carvalho (2011) encontram-se fragilizados no âmbito desta pesquisa, não se pode afirmar uma predisposição individual de cada participante em contribuir com os propósitos da comunidade, pois considera-se que esta experiência formativa não foi vivenciada.
- Como este estudo não adotou como procedimento metodológico a análise da linguagem escrita no AVEA, não é possível afirmar ou não se foi utilizada uma linguagem despojada e informal, durante o percurso formativo.
- Por fim, não se pode afirmar, no contexto desta pesquisa, que a participação do educador (neste estudo representado pelo professor, tutor a distância e tutor presencial) tenha sido a nível de intervenção pontual ou de apenas supervisão. Ao contrário, os sujeitos participantes avaliaram como significativas tanto a comunicação como a relação estabelecida com os professores para a qualidade da experiência formativa.

Com certeza, no percurso formativo inicial docente investigado, o grande ganho ou avanço na trajetória de formação é a capacitação para o uso das TIC no ensino – fato que não se observava nas formações até pouco tempo, em que professores se graduavam com pouca fluência tecnológica e/ou pouco se discutia a respeito do uso de tecnologias para fins educacionais.

A partir da discussão sobre a existência ou não de uma comunidade na formação docente em EAD colocou-se em pauta também a transitoriedade das relações humanas que são marcadas no campo da educação e, especialmente, na formação dos professores.

De certa forma, há uma incoerência na formação não centrada em torno de uma comunidade, fato que remete a própria transitoriamente no âmbito da educação, marcada por transições de paradigmas que não consolidam uma comunidade da área. Mas não é função nossa como educadores, mestres e doutores em educação questionar, portanto, porque não nos sentimos amparados pela nossa própria comunidade?

Bauman avalia que uma resposta comum dada ao não alcance dos resultados desejáveis no comportamento dos seres humanos na contemporaneidade é a própria educação ou reeducação que deveria desenvolver nos estudantes vocações, bem como treiná-los a novas habilidades. “A finalidade da educação nesses casos é

contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (BAUMAN, 2009, p. 21). No entanto, não há como professores e estudantes darem conta a essas pressões que deveriam confrontar no contexto acadêmico, visto que são sujeitos históricos, sociais e culturais imersos nas ambivalências típicas deste início de Século XXI.

As redes são metáforas muito comuns ao nosso tempo e segundo Bauman (2001) são tecidas e desmanchadas com a mesma facilidade. Interligar-se é um processo mais natural, pois não nos compromete tanto como o engajamento que requer uma comunidade.

Na mesma direção, uma rede institucionalizada, como a que se forma no contexto de um curso EAD, é uma rede em que as identidades “reais” estão expostas e por isso há uma representação da pessoa e do profissional em formação, diferentemente das redes sociais, em que, muitas vezes a identidade é ocultada e também se pode escolher quem participa e integra a rede.

~~Concluindo~~, sempre sob-rasura, a constituição de comunidade é uma experiência formativa limitada pelas relações líquidas e temporais, as quais repercutem no cenário da educação contemporânea na transitoriedade dos sujeitos nele inseridos, sendo estes também fragmentos de outros tantos fragmentos históricos, que encontram desafios e [im] possibilidades no percurso formativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 105-111.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BANCO DE TESES – Capes/MEC. Disponível em:
<<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Comunidade: a Busca por Segurança no Mundo Atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Formação pedagógica *on-line*: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 dez. 2011.

_____. Decreto MEC nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

_____. Portaria MEC nº 301, de 7 de abril de 1998. **Dispõe sobre a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

_____. Decreto MEC nº 2.561, de 27 de abril de 1998. **Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

_____. Portaria MEC nº. 4.059, de 13 de dezembro de 2004. Regulamenta a modalidade semi-presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2011.

_____. Portaria MEC nº 2.201, de 22 de junho de 2005. **Dispõe sobre o credenciamento das instituições públicas de educação superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores de formação de professores a distância fomentados pelo MEC**. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_363719_PORTARIA_N_2201_DE_22_DE_JU_NHO_DE_2005.aspx>. Acesso em 24 de fev. de 2012.

_____. Decreto MEC nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em 24 de fev. de 2012.

_____. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Anexo I – Do Sistema UAB e seus participantes. Disponível em:
<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de Abril de 2010. **Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

_____. Projeto de Lei Nº 8.035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 16 nov. 2012.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades**: ensino-aprendizagem pela internet. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CASTELSS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

DUFOUR, Dani-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In.: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In.: WELLER, W.; PFAFF, N.(Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Introduccion a la formacion del profesorado – teoria y métodos.** EUS: Sevilla, Espanha, 1989.

_____. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GUIA DE TUTORES UAB/UFSM. 2011. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/1/biblioteca/guia_tutores_uab_ufsm_ok.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ªed. SP: Cortez, 2004.

_____. **Hay profesores del siglo XX, modelo escolar del XIX y alumnos del XXI.** 2009. Disponível em: <<http://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2009/05/01/pitises-i-balears-profesores-siglo-modelo-escolar-alumnos/325387.html>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

_____. Puede la Universidad contribuir a la mejora real de la educación?. In.: MACIEL, A. M. R et al (Orgs). **Universidade de Hoje: o que precisa ser dito?**. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 20 mar. 2012.

INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY (IEP). Concept: Community to Plato. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/platopol/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Verbetes: trajetória de formação. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 368.

KENSKI, Vani Moreira. Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender ... Em direção a uma nova sociabilidade na educação. In.: TOSCHI, M. (Org.). **Grupo de Trabalho Educação e Comunicação: 10 anos**. Goiânia: Vieira, 2001.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **A Emergência do Cyberspace e as Mutações Culturais**. In.: Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Nize Maria Campos Pellanda e Eduardo Campos Pellanda (orgs.). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 13-20.

LITTO, Frederic. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado De São Paulo, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da universidade de Cruz Alta**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

_____. Verbetes: comunidade de aprendizagem colaborativa. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 379-80

_____. Verbetes: rede virtual de formação. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 380-81.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; AUTOR (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, pp. 63-77.

_____. Aprendizagem docente na educação superior: Construindo redes de formação. **Anais... XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010, pp. 15-27.

_____. A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na Educação Superior. In.: MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. (Orgs). **A Universidade como lugar de formação**. Vol.2. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

_____. A [re] construção da docência superior nas interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais. **Projeto de pesquisa em andamento**. Santa Maria, PPGE, GAP/CE, 2013.

MACHADO, João Luis de Almeida. **Educação a Distância: números consolidam a modalidade**. Disponível em: <<http://cmais.com.br/educacao/educacao-a-distancia-numeros-consolidam-a-modalidade>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para cursos de licenciatura. In.: DALBEN, Ângela et al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-81.

MELO, Taís de; NETO, Cassiano Zeferino de Carvalho; SPANHOL, Fernando José. Arquitetura pedagógica em EAD. In.: MELO, Taís de; NETO, Cassiano Zeferino de Carvalho; SPANHOL, Fernando José. **Hipermídias: interfaces digitais em EAD**. São Paulo: Ed. LABORCIÊNCIA, 2009, pp. 13-25.

MORAN, José Manuel. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 89-108, jun./dez. 2005.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas pedagógicas na educação a distância**: deslocamentos de memórias e de sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 11-30.

_____. **Profissão-professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

_____. Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In.: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica Ltda, 2009. p. 9-21.

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

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line Porto Alegre: Artmed, 2004. 216p.

PLATÃO. **A República**. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Editora Escala, s/d.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, 2009, v.39, n.137, pp. 661-684.

PORTAL UFSM/ INDICADORES. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/indicadores/>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – **Curso de Graduação em Letras/Espanhol e Literaturas a distância** – UAB/UFSM. 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=636>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 13-56.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação de Professores e Contemporaneidade**. Palestra proferida no I Congresso de Educação, Pesquisa e Contemporaneidade. Santa Maria, RS: UFSM, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-156, jan./jun. 2009.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Anais eletrônicos...** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.
<http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 2012

TRINDADE, Maria Aparecida da Silva Fernandes. Comunidade e Sociedade: norteadoras das relações sociais. **Revista do UNI-RN**, Natal, v.1, n.1, p. 165 - 174, jul./dez. 2001.

TUTORIAL DO MOODLE - Versão do Professor. CEAD/UFSM. Disponível em <<http://cead.ufsm.br/tutorial/index.php?id=1>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Sociologia).

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Design do Projeto Guarda-chuva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa: Docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino–aprendizagem (AVEA): processos formativos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria³².

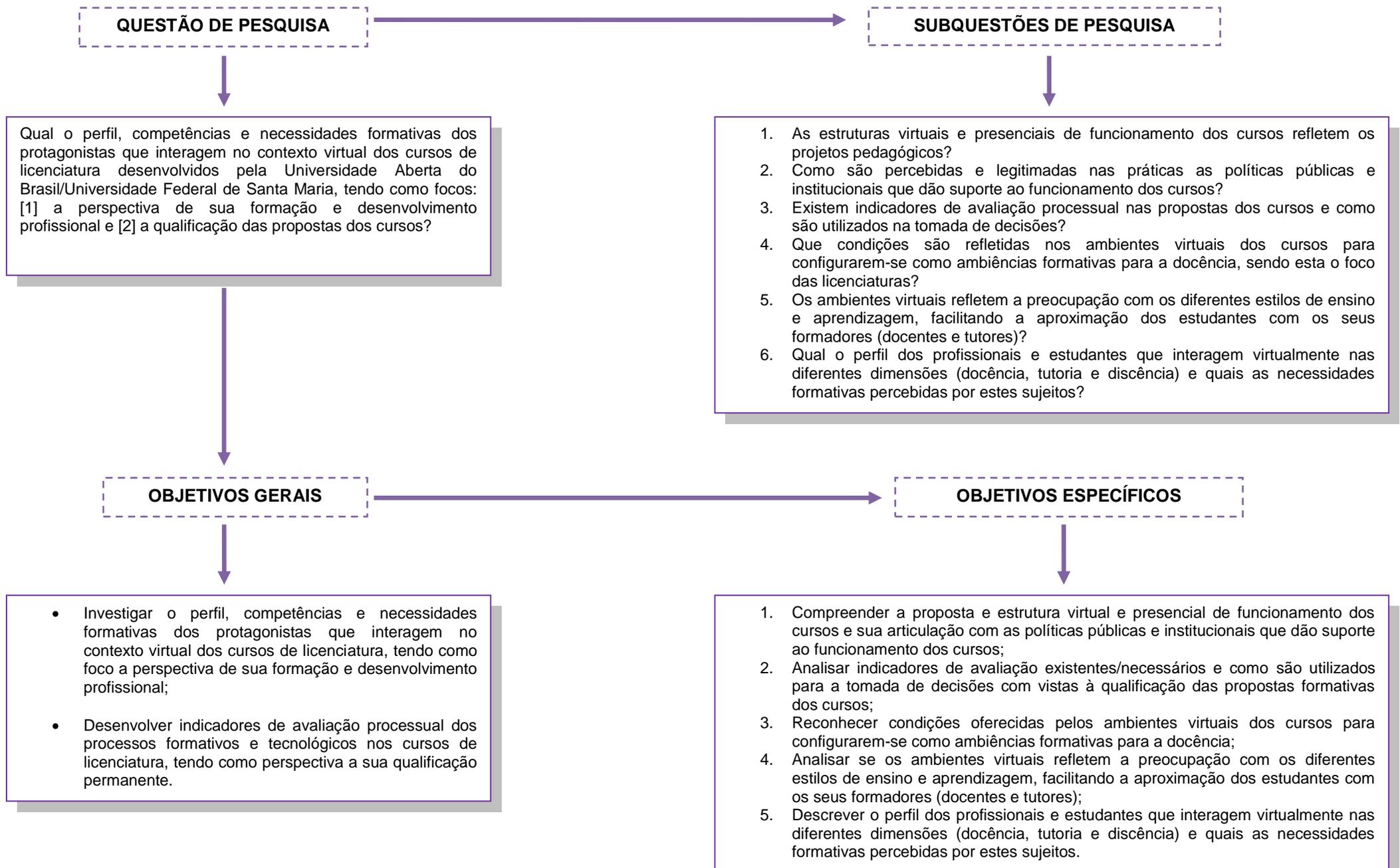
Coordenadora da pesquisa: Adriana Moreira da Rocha Maciel. SIAPE: 3142282.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE/FUE

Telefone para contato: 55 3307 6204

Local da coleta de dados: Cursos de Licenciatura – EAD/UAB/UFSM.

³² Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em 09/01/2012, com o número do CAAE 0303.0.243.000-11.



Anexo B – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Docência, Tutoria e Discência em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA): Processos Formativos nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria

Número do processo: 23081.014976/2011-73

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0303.0.243.000-11

Pesquisador Responsável: Adriana Moreira da Rocha Maciel

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Janeiro/ 2013- Relatório parcial

Janeiro/ 2014- Relatório parcial

Janeiro/ 2015- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 09/01/2012

Santa Maria, 09 de Janeiro de 2012.



Félix A. Antunes Soares

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento Exploratório de Pesquisa



Instrumento Exploratório de Pesquisa

Leia o Termo de Consentimento abaixo antes de começar:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa “Docência, Tutoria e Discência em AVEA: Processos Formativos nos Cursos de Licenciatura da UFSM” (Registro GAP/CE nº. 028564), por ser aluno do Curso de Letras/ Espanhol e Literaturas EAD/ UFSM/ UAB. A presente pesquisa está sendo conduzida pela mestranda Andrizza Machado Becker (MATRÍCULA 201160320), sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Adriana Moreira da Rocha Maciel (SIAPE 3142282).

Na sua participação você poderá contribuir de acordo com os seguintes procedimentos:

- 1) Ao acessar o endereço web fornecido, ler este Termo de Esclarecimento.
- 2) Após a leitura, assinalar a opção “Li e estou de acordo”, se decidir participar da pesquisa.
- 3) Responder o Formulário Eletrônico que segue, com questões gerais sobre o seu perfil e seguir, questões específicas buscando a narrativa de sua experiência discente. Para preencher o formulário, basta clicar nas opções indicadas de acordo com cada característica descrita ou então clicar no quadro correspondente a cada tópico narrativo. O sistema salvará e arquivará as respostas dos formulários respondidos.

Sua participação é muito importante para nós, mas o/a deixamos livre para parar de responder o formulário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa e você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ser solicitada às pesquisadora antes ou após o preenchimento do formulário pelo e-mail andrizabecker@gmail.com.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Andrizza Machado Becker , pelo e-mail já fornecido ou pelo telefone (55) 9672 8924.

Atenciosamente,

Prof^ª, Dr^ª, Adriana Moreira da Rocha Maciel
Mestranda Andrizza Machado Becker
*Obrigatório

Li e estou de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Sim

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

I Parte: Perfil Sócio Demográfico

1) Qual sua idade?

- Entre 16 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Mais de 46 anos

2) Sexo

- Feminino
- Masculino

3) Você possui filhos?

- Não
- Sim

Quantos?

4) Você mora com quem?

- Sozinho
- Com os pais
- Com companheiro (a)
- Com outras pessoas

Outra situação:

5) Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- Analfabeto
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Técnico - Profissionalizante
- Graduação
- Pós-graduação

6) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- Analfabeta
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Técnico-Profissionalizante
- Graduação
- Pós-graduação

7) Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

8) Você trabalha?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, qual sua jornada diária de trabalho?

9) Você já possui outra formação profissional?

Considere cursos concluídos

- Não
- Técnico - Profissionalizante
- Graduação
- Pós-graduação

10) Qual o local você mais acessa a Internet?

- Casa
- Trabalho
- Lan house

Outro - qual?

11) Qual o tipo de sua conexão?

- Discada
- Banda larga

Se a resposta for Banda Larga, indique também a forma de conexão:
3G, rádio, cabo, etc.

12) Qual sua frequência de acesso à Internet?
considere o acesso semanal

- De uma a três vezes por semana
 Mais de três vezes por semana
 Menos de três vezes por semana

13) Você participa de Redes Sociais como Orkut, Facebook, Twitter e similares?

- Não
 Sim

Em caso afirmativo, quais?

14) Você reside na mesma cidade do polo ao qual está inscrito no Curso de Letras/Espanhol EAD/UFSM/UAB?

- Sim
 Não

Indique a distância (em quilômetros)

II Parte: Relações com a EAD

15) Antes de ser aluno(a) do curso de Letras/Espanhol EAD/UFSM/UAB você já havia tido outra(s) experiência(s) em EAD?

- Sim
 Não

Em caso afirmativo, como foi essa experiência?

Cursos, seminários, graduação, etc.

16) Por que você optou pela realização de um curso a distância?

Pode ser assinalada mais de uma opção

- Flexibilidade de horários
 Menor exigência acadêmica
 Dificuldade de deslocamento até a universidade
 Ausência de universidades em minha região
 Por opção metodológica
 Curiosidade

Outro(s) motivo(s). Qual (is) ?

17) Quanto a ausência física de professor/aluno você:

- Não sente falta devido às ferramentas de comunicação
 Sente falta de ter professores e colegas por perto
 Sente falta de uma explicação presencial mais personalizada pelos professores

18) Você conhece as legislações que regulamentam a modalidade EAD?

- Sim, todas
 Sim, algumas
 Não conheço

19) Qual sua regularidade de acesso no ambiente virtual do curso?

- De uma a três vezes por semana
 Mais de três vezes por semana
 Menos de três vezes por semana

20) Como você prefere realizar atividades?

- Individualmente
 Em grupo

21) De que forma você costuma realizar as atividades?

- Faz tudo online, sem impressão de materiais
 Imprime alguns materiais e também faz atividades online
 Imprime todos os materiais e realiza as atividades offline para depois postar no ambiente

22) Você costuma se comunicar com os colegas a respeito dos conteúdos das disciplinas?

- Sempre
 Algumas vezes
 Não

23) Caso haja a comunicação entre colegas, indique:

- Colegas do mesmo polo
 Colegas de outros polos
 Ambos
 Não se aplica

II Parte: Atividades didático-pedagógicas no curso

24) Você tem relação extracurso com alguns de seus colegas?

Considere como fator social amizade ou parentesco e fator acadêmico a realização de atividades relacionadas ao curso

- Sim, social
 Sim, acadêmica
 Sim, social e acadêmica
 Não

25) Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol EAD/UAB/UFISM?

- Sim
 Não

26) Você costuma acessar os planos de ensino das disciplinas?

- Sim
 Algumas vezes
 Não

27) Você tem um planejamento ou esquema pessoal para estudar as unidades de estudo das disciplinas?

- Não
 Sim

Em caso afirmativo, como é este planejamento/esquema?

28) Quanto a trocar mensagens individuais com os professores e tutores:

Pode ser assinalada mais de uma opção

- Acho importante, pois tenho uma atenção mais personalizada
 Acho importante a medida em que tenho dúvidas, críticas e/ou sugestões
 Acho importante porque não quero me expor para o resto do grupo em ferramentas de comunicação visíveis no ambiente
 Acho desnecessário

29) Você costuma frequentar o polo?

- Semanalmente
 Algumas vezes
 Raramente
 Só nas avaliações

30) Você participa de grupos e/ou ações no pólo?

- Não
 Sim

Justifique a sua resposta

Em caso afirmativo, quais?

Em caso negativo, por quê?

31) Você se reúne presencialmente com colegas para realizar tarefas do curso?

- Sim
 Algumas vezes
 Não

32) Em geral, como você avalia os materiais das disciplinas:

- Muito bons
 Bons
 Razoáveis
 Ruins

33) Você busca outras fontes de pesquisa para auxiliar na sua aprendizagem?

- Não
 Sim

Em caso afirmativo, quais?

34) Avalie a comunicação dos profissionais mais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando sua opinião geral no âmbito do curso

A) Tutor a distância

- Péssima
 Regular
 Boa
 Muito Boa
 Excelente

B) Tutor presencial

- Péssima
 Regular
 Boa
 Muito Boa
 Excelente

C) Professor

- Péssima
 Regular
 Boa
 Muito Boa
 Excelente

35) Você já possui experiência como professor?

- Não
 Sim

Em caso afirmativo, indique o(s) nível(is) de ensino:

36) Indique três principais objetivos ao cursar Letras/Espanhol EAD?

37) Você estaria disposto a participar de uma entrevista narrando a sua experiência como aluno EAD?

Sim

Não

Não sei, vou pensar

Nome Completo e Polo *

Não se preocupe, sua identidade será preservada! Este dado é para o controle das respostas.

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Apêndice B – Tópicos-guia para entrevista narrativa

Segunda etapa da pesquisa - Entrevista Narrativa Andriza Becker

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Ajuda Comentários Compartilhar

Todas as alterações foram salvas no Drive

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: Constituição de Comunidade: [im] possibilidades no percurso formativo EAD.

PESQUISADORA: Andriza Machado Becker
ORIENTADORA: Profª Drª Adriana Moreira da Rocha Maciel

Neste espaço, pretendo desenvolver com você um diálogo sobre sua experiência como aluno EAD. Peça que escolha um nome fictício para constar na redação da minha pesquisa.

NOME:
IDADE:
SEXO:
POLO:

A) A INSERÇÃO E A VIVÊNCIA NA MODALIDADE EAD:
- Vamos nos remeter ao seu ingresso no Curso de Letras/Espanhol EAD: neste período inicial (1º semestre de 2009), como foi sua adaptação ao AVEA do curso?
- Quais foram as maiores dificuldades encontradas no domínio das ferramentas do AVEA?
- Em qual momento você acredita que se sentiu capacitado tecnologicamente para navegar com tranquilidade no AVEA?
- Na primeira etapa desta pesquisa, você respondeu um questionário online. Neste questionário a maioria dos seus colegas indicou a preferência pela realização de atividades de forma individual, você confirma esta preferência? Por quê?
- Nessa trajetória de sua formação, que culminará em breve com sua formatura, quais as maiores dificuldades e quais facilidades ao cursar um curso EAD?

B) OS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DO PERCURSO FORMATIVO:
Agora, gostaria que você destaque momentos que você considera importantes na sua formação. Pode ser relacionado a uma disciplina, a um professor ou tutor, a uma atividade realizada. Enfim, momentos que marcaram de modo especial sua construção como professor.
Após destacar esses momentos que consideras importantes na sua trajetória de formação, gostaria que refletisse e me respondesse: você considera que, pelo fato de ter formado-se na modalidade EAD, recebeu uma capacitação em formação para o uso das tecnologias no ensino?

C) A REDE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD:
Pensando que o Curso de Letras/Espanhol EAD é uma parceria entre Universidade Aberta do Brasil (UAB), Polos de Apoio Presencial e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - descreva como você observou nesses 4 anos a atuação e importância destes parceiros?
Por fim, me diga se você sente-se formada (graduada em Letras/Espanhol) por esse conjunto polo-UAB-UFSM?
E, conclua fazendo uma avaliação em relação a sua interação com colegas de outros polos (se houve). É possível você dizer que formaram uma turma só?
Ou essa experiência de 4 anos foi mais vivenciada entre colegas do mesmo polo?
E, portanto, foi estabelecida muita, média ou pouca colaboração?

Obrigada pela colaboração!