



**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Psicologia – IP**

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

**A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores *online***

*Priscila Costa Santos*

Brasília (DF), 2015.



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

**A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores *online***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração em Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DIVA MARIA MORAES ALBUQUERQUE MACIEL

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO  
HUMANO E SAÚDE – PGPDS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

---

PROFA. DRA. DIVA MARIA MORAES ALBUQUERQUE MACIEL (IP/UNB)

(PRESIDENTE)

---

PROFA. DRA. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO (IP/UNB)

(MEMBRO TITULAR - INTERNO)

---

PROFA. DRA. JULIANA EUGÊNIA CAIXETA (FUP/UNB)

(MEMBRO TITULAR - EXTERNO)

---

PROFA. DRA. MARISTELA ROSSATO (IP/UNB)

(MEMBRO SUPLENTE)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C237c Costa Santos, Priscila  
A coconstrução como fio condutor para formação de  
professores-tutores online / Priscila Costa Santos;  
orientador Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel. --  
Brasília, 2015.  
89 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de  
Brasília, 2015.

1. Educação a Distância. 2. Professor-Tutor. 3.  
Coconstrução. 4. Psicologia Cultural. I. Maria Moraes  
Albuquerque Maciel, Diva , orient. II. Título.

***Pela Internet***

*Gilberto Gil*

*Criar meu web site  
Fazer minha home-page  
Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje  
Que veleje nesse informar  
Que aproveite a vazante da infomaré  
Que leve um oriki do meu velho orixá  
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé  
Um barco que veleje nesse infomar  
Que aproveite a vazante da infomaré  
Que leve meu e-mail até Calcutá  
Depois de um hot-link  
Num site de Helsinque  
Para abastecer  
Eu quero entrar na rede  
Promover um debate  
Juntar via Internet  
Um grupo de tietes de Connecticut  
Eu quero entrar na rede  
Promover um debate  
Juntar via Internet  
Um grupo de tietes de Connecticut  
De Connecticut de acessar  
O chefe da Mac Milícia de Milão  
Um hacker mafioso acaba de soltar  
Um vírus para atacar os programas no Japão  
Eu quero entrar na rede para contatar  
Os lares do Nepal, os bares do Gabão  
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular  
Que lá na praça Onze  
Tem um videopôquer para se jogar*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus, por me conceder paciência, força e perseverança durante este percurso.*

*Agradeço aos meus pais, por terem me apoiado em minhas decisões e conquistas.*

*Agradeço ao meu irmão, André, pelas suas constantes piadas, consolos, discussões acadêmicas e “coprodução”.*

*Agradeço aos meus meios-irmãos, Chris, Mana, Dema e Shirley, pelo incentivo.*

*Agradeço ao Matheus, por me fazer acreditar que uma educação para formação de cidadãos é necessária e possível.*

*Agradeço aos meus avós, por serem exemplos de perseverança e conquista.*

*Agradeço ao Murilo, pelo companheirismo e pela calma.*

*Agradeço ao “mestre” Biri e ao “especialista” Nasser, pelas distrações e “coprodução”.*

*Agradeço às professoras Elizabeth Danziato Rego, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Silviane Bonaccorsi Barbato, Lúcia Helena Pulino, Maristela Rossato e “Tia” Ana Nelo, por contribuírem para que as minhas reflexões se concretizassem neste trabalho.*

*Agradeço às minhas constantes fontes de inspiração e incentivo no mundo da Educação a Distância: Fernando Rodrigues de Castro, Rossana Beraldo, Sílvia Urmila, Janaína Teixeira, Simone Lucas e Leda Ferreira.*

*Agradeço às minhas amadas amigas Clara, Cici, Heli, Laís, Nana, Josy, Paolla e Paty, que, com suas palavras de apoio, paciência e muitos cafés, serviram de apoio e incentivo.*

*Agradeço aos viajantes da 46: vocês são sensacionais!*

*Agradeço aos meus amigos do PGPDS, por fazerem parte dos momentos de certezas e incertezas acadêmicas.*

*Agradeço, de modo especial, à minha orientadora Professora Diva Albuquerque Maciel, por contribuir para a minha trajetória acadêmica.*

*Ao Professor Athail Pulino Filho, por me ensinar a fazer Educação a Distância. Espero que goste do  
que fizemos com o nosso curso!*

*À vó Neném, por ser exemplo de mulher forte e dedicada.*

## RESUMO

As mudanças nas instituições sociais causadas pelo uso continuado das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) poderão ser benéficas para a educação, em especial, para a Educação a Distância (EaD), à medida que se compreendam as relações de coconstrução que emergem desses espaços, assim como essas relações poderão respaldar o desenvolvimento dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar os processos de coconstrução desenvolvidos entre professores-tutores e professora-supervisora, no contexto de um curso de formação continuada, na modalidade EaD, ofertado para professores do Ensino Médio da rede pública, com vistas à construção de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*. Objetivou-se, especificamente: a) analisar os processos de coconstrução que permearam o planejamento do curso; b) analisar os processos de coconstrução estabelecidos entre professores-tutores e seus pares e entre professores-tutores e professora-supervisora; c) verificar as concepções dos professores-tutores e da professora-supervisora acerca do que é ser professor-tutor *online* e sobre os espaços de desenvolvimento do curso; e d) elaborar indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*, a partir da relação entre professores-tutores e seus pares e entre professora-supervisora e professores-tutores. Respalhada pela Psicologia Cultural como perspectiva teórica, esta pesquisa qualitativa adotou como método o Estudo de Caso. Para a análise dos dados, foram utilizadas: as postagens de um tópico de discussão de um fórum que tinha por participantes professores-tutores e professora-supervisora; entrevistas realizadas com três dos professores-tutores e com a professora-supervisora; e os documentos norteadores do curso pesquisado. Os resultados analisados foram organizados em três subseções, a saber: 1) concepções sobre que é ser professor-tutor *online*; 2) concepções sobre o Espaço da Tutoria e Eixo Comum e Específico; e 3) indicadores para formação de professores-tutores: o fórum como espaço de formação. Os resultados indicaram a necessidade de melhor: a) delinear a formação docente com a prática educativa, buscando propiciar espaços de trocas e diálogo entre os professores-tutores; b) delimitar as atribuições e o que é ser professor-tutor *online*, tanto a nível governamental quanto para as instituições que ofertam cursos a distância; e c) compreender que a formação docente deve considerar os processos de desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** professores-tutores, professores-supervisores, Psicologia Cultural, Educação a Distância, formação docente *online*.

## ABSTRACT

The changes in social institutions caused by the continued use of Information and Communication Technologies can be beneficial for education, especially for Online Education, as they understand the relations of co-construction that emerge from these spaces as well as those relationships might reinforce the development of the professionals involved in this type of education. So, this work goal is to investigate the co-construction processes developed between tutors and supervisor, in the context of a onlinecourse, for high school teachers, with a view to building educational indicators for the training of online tutors. The specific goals are: a) review the co-construction processes that permeated the planning of the course; b) analyze the co-construction processes established between tutors and peers and tutors and supervisor; c) verify the conceptions of tutors and supervisor about what is to be online tutor; d) develop educational indicators for training tutors, from the relationship between tutors and peers and supervisor and tutors. Supported by the Cultural Psychology as a theoretical perspective, this qualitative research adopted as a method the Case Study. For the analysis of data were used: the posts on a topic of discussion of a Forum that had by participating tutors and supervisor and interviews with three of the tutors and the supervisor and the guiding documents of the course . The analyzed results were organized into three subsections: 1) conceptions about what being online tutor; 2) conceptions about the Area Mentoring and Common and Specific Axis; and 3) indicators for training tutors: board as training area. The results indicated the need for better: a) outline the teacher training with the educational practice, seeking proprietary spaces of exchange and dialogue between the tutors; b) define the duties and what is to be online tutor, both at the governmental level as for institutional that offer distance learning courses; c) understand that teacher training should consider the processes of human development.

**Keywords:** teachers, tutors, supervisors, Cultural Psychology, online education, online teacher training

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS</b>	12
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	13
<b>APRESENTAÇÃO</b>	14
<b>I - PSICOLOGIA CULTURAL: PROCESSOS DE COCONSTRUÇÃO E AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO</b>	16
<b>1.1 Um olhar sobre a Psicologia Cultural</b>	16
<b>1.2 Comunidades, Tecnologias da Comunicação e Informação e relações sociais</b>	18
<b>1.3 A contribuição da Psicologia Cultural no contexto das novas Tecnologias da Comunicação e Informação</b>	20
1.3.1 Coconstrução e aprendizagem colaborativa: uma união de saberes	20
1.3.2 Sistema de Zonas: contribuições para o uso das TICs	23
<b>1.4 Educação a Distância: um espaço para a formação docente</b>	24
1.4.1 As contribuições da Psicologia Cultural para a formação docente <i>online</i>	25
1.4.2 O professor-tutor <i>online</i> e as incertezas sobre sua atuação	28
<b>II - OBJETIVOS</b>	34
2.1 Objetivo Geral	34
2.2 Objetivos Específicos	34
<b>III - CAMINHO METODOLÓGICO</b>	35
<b>3.1 Os processos de coconstrução das informações como um fio condutor</b>	36
3.1.1 A coconstrução como fio condutor de um curso <i>online</i> – o contexto	36
<b>3.2 Participantes</b>	39
3.2.1 Seleção da professora-supervisora	39
3.2.2 Seleção dos professores-tutores	40
<b>3.3 Instrumentos e Procedimentos para a construção das informações</b>	41
3.3.1 Procedimentos éticos	41
3.3.2 Seleção das postagens do fórum de discussão	42
3.3.3 Entrevistas	44
3.3.4 Documentos	45
<b>3.6 Organização do processo de análise</b>	45
<b>IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	46
<b>4.1 Eixos e Espaços na constituição de ser professor-tutor</b>	46
4.1.1 Concepções sobre os Eixos Comum e Específico	46
4.1.2 Concepções sobre o Espaço da Tutoria: uma comunidade de aprendizagem	50
4.1.3 Concepções sobre o que é ser professor-tutor <i>online</i>	53

<b>4.2 Indicadores para formação de professores-tutores: o fórum como espaço de formação</b>	57
4.2.1 Organização dos espaços de discussão	58
4.2.2 Orientações de incentivo e solução de dúvidas do grupo	61
4.2.3 Fluência tecnológica	63
4.2.4 Práticas pedagógicas	65
4.2.5 Orientações sobre temas específicos	68
4.2.6 Orientações administrativas	69
4.2.7 Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem	70
4.2.8 Organização pessoal para o trabalho docente	70
4.2.9 Capacidade de fornecer <i>feedbacks</i> que contribuam para o processo de aprendizagem	71
4.2.10 Domínio do conteúdo	72
<b>4.3 (Inter)conexões entre concepções e indicadores pedagógicos para uma formação docente</b>	72
<b>V Considerações Finais</b>	75
<b>REFERÊNCIAS</b>	77
<b>APÊNDICES</b>	83
Apêndice A - Roteiro de entrevista com professores-tutores	84
Apêndice B – Roteiro de entrevista com professora-supervisora	85
Apêndice C - Carta de revisão ética	86
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	87
Apêndice E - Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa	88
Apêndice F - Aceite Institucional	89

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações e especificações sobre a professora-supervisora	40
Tabela 2 - Informações e especificações sobre os professores-tutores entrevistados	40
Tabela 3 - Duração de tempo das entrevistas e meio utilizado para a realização	44
Tabela 4 - Cadeia de Interação 1 – Interações entre professoras-tutoras A, B, C e professora-supervisora	50
Tabela 5 - Cadeia de Interação 2 – Interações entre a professora-tutora E e a professora-supervisora	58
Tabela 6 - Cadeia de Interação 3 – Interações entre professoras-tutoras E, F, G, H e professora-supervisora	61
Tabela 7 - Cadeia de Interação 4 – Interações entre professoras-tutoras I, J, L e professora-supervisora	63
Tabela 8 - Cadeia de Interação 5 – Interações entre as professoras-tutoras M, N, O e P	65
Tabela 9 - Cadeia de Interação 6 – Interações entre a professora-tutora Q e a professora-supervisora	68
Tabela 10 - Cadeia de Interação 7 – Interações entre as professoras-tutoras R e S e a professora-supervisora	71

## FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de organização das Áreas	38
Figura 2 - Ilustração das salas de aula <i>online</i> no ambiente virtual Moodle	39
Figura 3 - Ilustração do tópico de abertura do Módulo 1	43
Figura 4 - Ilustração do Fórum de Artes Visuais	49
Figura 5 - Ilustração dos tópicos de discussão	57

## APRESENTAÇÃO

Com o advento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), houve um processo de mudança nas instituições, especialmente as escolares, que aponta para a construção do conhecimento por meio do acesso e da socialização de novas informações, utilizando-se *softwares*, sites e redes colaborativas de aprendizagem. Diante deste novo cenário, é necessário discorrer sobre como essas relações estão sendo construídas, a fim de promover a formação continuada dos profissionais, bem como modos de configuração da qualidade do ensino articulados com as ferramentas tecnológicas voltadas para a educação, em destaque, para aquelas envolvidas na Educação a Distância (EaD).

Nesse contexto, uma das principais contribuições das TICs para a educação consiste em potencializar espaços que possam contribuir para um novo cenário profissional, em que ser professor vai além da sala de aula física, sendo tal atuação expandida para outros ambientes, como o virtual. Assim, compreendendo a necessidade de novas reflexões sobre o papel do professor frente ao uso das TICs atreladas à EaD, esta pesquisa busca responder à seguinte indagação: como a relação entre professores-tutores e professores-supervisores, em um curso a distância, ofertado para um contingente de mais de 25.000 professores do Ensino Médio da rede pública de um Estado da Federação, pôde manter as relações de coconstrução e, deste modo, contribuir para a construção de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*?

Tal questionamento teve origem nos desafios impostos ao meu trabalho, naquela ocasião, como gestora pedagógica do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB), em que tive a oportunidade de fazer parte da equipe de gestão pedagógica do curso em questão. Durante o processo de seleção, e ao longo da oferta do curso, verificamos a escassez de profissionais qualificados para a atuação como professores-tutores *online* nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Pedagogia. Para solucionar tal entrave, a equipe de coordenação do curso julgou necessário capacitar os profissionais que não tinham experiência em tutoria.

Diante desse desafio, observamos que os fóruns de discussão destinados ao processo de gestão entre os professores-tutores e professores-supervisores tornaram-se um espaço democrático, no qual a coconstrução e o diálogo foram valorizados, de modo descentralizado, e contribuíram para a formação de profissionais autônomos, críticos e reflexivos. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo investigar os processos de coconstrução desenvolvidos entre professores-tutores e professora-supervisora, no contexto de um curso de formação continuada, na modalidade EaD, ofertado para professores do Ensino Médio da rede pública, com vistas à construção de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*.

Para tanto, foram considerados quatro objetivos específicos:

- analisar os processos de coconstrução que permearam o planejamento do curso;
- analisar os processos de coconstrução estabelecidos entre professores-tutores e seus pares e entre professores-tutores e professora-supervisora;
- verificar as concepções dos professores-tutores e da professora-supervisora acerca do que é ser professor-tutor e sobre os espaços de desenvolvimento do curso; e
- elaborar indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*, a partir da relação entre professores-tutores e seus pares e entre professora-supervisora e professores tutores.

Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa respaldou-se teoricamente na perspectiva da Psicologia Cultural, especialmente nos trabalhos desenvolvidos por Jaan Valsiner (1997, 1998, 2012) e Vigotsky (1978/2007, 1988/1991). Para a discussão sobre as TICs e sobre o que é ser professor-tutor *online*, utilizamos como subsídio os trabalhos de Azevedo (2005), Pulino (2011), Mill (2012), dentre outros. Por sua vez, para fomentar as discussões sobre formação docente, utilizamos, principalmente, as contribuições de Pedroza (2014), Nóvoa (2011) e Silva e Maciel (2014).

Ademais, para a análise e coleta das informações, este trabalho foi orientado pela metodologia qualitativa, utilizando-se, ainda, como caso de investigação, um fórum de discussão. Desse modo, consideramos as interações entre professores-tutores e professora-supervisora estabelecidas no fórum de discussão e, complementarmente, foram realizadas entrevistas com três professores-tutores e uma professora-supervisora.

Buscando a interação entre a perspectiva teórica, metodológica e os objetivos almejados, organizamos este trabalho em cinco seções. A primeira seção tem por objetivo fundamentar teoricamente este estudo, buscando relacionar as contribuições da Psicologia Cultural para o entendimento acerca do uso das TICs e da Educação a Distância para a formação docente *online*. Para alcançar tal objetivo, constituímos essa seção em quatro subseções: 1.1 Um olhar sobre a Psicologia Cultural; 1.2 Comunidades, Tecnologias da Comunicação e Informação e relações sociais; 1.3 A contribuição da Psicologia Cultural no contexto das novas Tecnologias da Comunicação e Informação; e 1.4 Educação a Distância: um espaço para a formação docente.

Por sua vez, a segunda seção apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos. Já na terceira seção, são traçadas as decisões metodológicas adotadas. Em sequência, para melhor compreensão, na quarta seção, organizamos os resultados e a discussão dos dados em três subseções, a saber: 4.1 Eixos e Espaços na constituição de ser professor-tutor; 4.2 Indicadores para formação de professores-tutores: o fórum como espaço de formação; e 4.3 (Inter)conexões entre concepções e indicadores pedagógicos para uma formação docente.

Por fim, a última seção traz as considerações finais, apresentando as principais reflexões abordadas nesta pesquisa, buscando relacioná-las com os objetivos deste estudo.

## **I - PSICOLOGIA CULTURAL: PROCESSOS DE COCONSTRUÇÃO E AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

Conforme dito anteriormente, este estudo visa investigar os processos de coconstrução desenvolvidos entre professores-tutores e professor-supervisor. A fim de contribuir para a elaboração de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores na modalidade a distância, utilizamos a Psicologia Cultural como perspectiva teórica. Tal fundamento teórico irá nortear as decisões metodológicas e, principalmente, a compreensão de desenvolvimento humano, aprendizagem e coconstrução empregada nesta pesquisa.

Para aprofundar o entendimento sobre a temática pesquisada, estruturamos esta seção em quatro subseções, a saber: 1.1 Um olhar sobre a Psicologia Cultural, 1.2 Comunidades, Tecnologias da Comunicação e Informação e as relações sociais, 1.3 A contribuição da Psicologia Cultural no contexto das novas Tecnologias da Comunicação e Informação, e 1.4 Educação a Distância: um espaço para a formação docente.

### **1.1 Um olhar sobre a Psicologia Cultural**

Neste estudo, partimos do princípio de que o desenvolvimento humano é um fenômeno complexo, processual e dinâmico, que supõe a interação entre fatores histórico-culturais e biológicos, marcado por mudanças duradouras, por um lado, e influenciado, por outro, por transformações microgenéticas, ontogenéticas e filogenéticas (Madureira & Branco, 2001; Valsiner, 1997, 2012). Nesse sentido, o sujeito é participante ativo do seu próprio desenvolvimento e está em constante interação com o meio, vivendo, portanto, em constantes reorganizações subjetivas e sociais, durante o processo de troca entre o meio social e o individual (Branco & Valsiner, 1997; Dessen & Costa Junior, 2005).

Essa compreensão de desenvolvimento humano e de sujeito guiou as decisões metodológicas tomadas no processo de investigação desta pesquisa, procurando valorizar o contexto histórico-cultural, as interações sociais e a irreversibilidade do tempo. Partindo desse pressuposto, a perspectiva sociocultural, que integra a Psicologia Cultural (Branco & Valsiner, 2004; Valsiner, 2012), revelou-se como um relevante campo epistêmico para apoiar este estudo.

Nesse contexto, tal como na Psicologia ou na Antropologia, e em outras áreas das ciências sociais, em que o estudo da cultura se coloca como parte estruturante de suas análises, é possível perceber que o entendimento e a conceituação de cultura não são consensuais. Desta forma, para fins de realização deste trabalho, destacamos duas trajetórias da Psicologia sobre o entendimento de cultura: a Psicologia Transcultural e a Psicologia Cultural (Valsiner, 2012).

A Psicologia Transcultural enfatiza os aspectos comparáveis entre culturas que preconizam, por meio de uma amostragem randômica, a existência de uma suposta homogeneidade qualitativa, em que todos os membros de uma determinada cultura possuíam ou se relacionariam com o mesmo

conjunto de características culturais, prevalecendo uma estabilidade temporal, na qual as características culturais independeriam do contexto histórico ou do tempo. Uma das implicações ao propor um estudo científico sobre cultura por essa perspectiva provém do entendimento de cultura como entidade superior ao indivíduo, em que as características individuais fazem parte de todos os membros de uma mesma cultura.

Por sua vez, a Psicologia Cultural, perspectiva que norteia este estudo, compreende a cultura como parte do sistema psicológico do sujeito, entendendo que este possui papel ativo no processo de construção cultural e também na constituição de si mesmo. Vale ressaltar que, do ponto de vista do desenvolvimento humano, o desenvolvimento, por esta perspectiva epistêmica, pode ser compreendido como um processo dialético entre a cultura coletiva, qualificada pelo constante processo de negociação dos significados construídos historicamente e compartilhados nas relações entre pares, e a cultura pessoal do indivíduo (Madureira & Branco, 2005). Nesse sentido, entende-se por cultura “não apenas o que as pessoas fazem – mas também o que as pessoas observam nas diversas atividades de outros seres humanos, que assumem diferentes papéis sociais” (Valsiner, 2012, p. 31).

Para melhor compreensão sobre a concepção de cultura que está sendo empregada neste trabalho, e sua relevância para o processo de desenvolvimento humano, julgamos necessário refletir sobre o campo da Psicologia enquanto ciência.

É importante lembrar que as ciências naturais, no século XIX, buscaram, por meio da neutralidade científica, da valorização de instrumentos e métodos e da predição e controle dos fenômenos diretamente observáveis, descrever leis que fossem universais e imutáveis. Para a Psicologia, tal como para as outras áreas das ciências humanas, adequar-se ao modelo das ciências naturais exigiu que aspectos importantes do seu campo de estudo, como a subjetividade, fossem desconsiderados. Para Mariguela (1995), o processo de constituição da Psicologia como ciência deve relacionar-se com o contexto científico desse período, a saber:

O percurso histórico da psicologia, quer entendida como ciência humana ou como ciência natural, deve ser relacionada com o solo epistêmico do século 19, onde os critérios metodológicos que serviam à pesquisa biológica foram assumidos como matriz para a pesquisa sobre os fenômenos psíquicos. Definir as características destes fenômenos e as formas de apreensão de suas leis tornou-se uma exigência para a constituição do saber sobre a atividade consciente (p. 18).

Nesse intuito, na tentativa de inserir a Psicologia no campo das ciências naturais, os estudos de Wilhelm Wundt, fundador da Psicologia Científica ou Experimental (Ferrari, Robinson & Yasnitsky, 2010; Mariguela, 1995), destacam-se pela busca de delimitar o objeto de estudo da Psicologia. Para Wilhelm Wundt, a Psicologia, além de analisar a realidade psíquica, tinha a possibilidade de estudá-la por meio de experiências laboratoriais que pudessem ser quantificadas,

mensuradas e respaldadas pelo método científico das ciências naturais. Nesse sentido, a psicologia, para Wilhelm Wundt, seria um elo entre as ciências naturais e as ciências humanas (Mariguela, 1995).

Nessa busca por consagrar a Psicologia como elo entre as ciências, Wilhelm Wundt ponderou que as questões de ordem social, histórica e cultural, responsáveis pelos processos mentais superiores como a linguagem, os mitos e a religião, somente poderiam ser investigadas por meio de ferramentas estatísticas e das observações – daí nasce a Psicologia dos Povos ou a *Völkerpsychologie*. Por outro lado, os fenômenos psicológicos individuais, como as sensações e a percepção, deveriam ser estudados por meio do método experimental, de modo a serem simulados e controlados em laboratórios (Ferrari, Robinson & Yasnitsky, 2010).

Goodwin (2005) acrescenta que “talvez a psicologia tenha se aproximado da unidade em seus primeiros anos, quando tentava forjar para si uma identidade diferente daquela da fisiologia e da filosofia, mas é evidente que mesmo então havia grandes divergências” (p. 523). Percebe-se que, pela diversidade de especialidades, concepções metodológicas e de entendimento conceitual, a Psicologia não se concretizou como um campo de estudos unificado, como esperado por Wilhelm Wundt e seus seguidores.

Atualmente, é essencial compreender como a Psicologia se coloca no campo científico, pois exige não apenas dos psicólogos, mas também de todos os pesquisadores que pretendem estudar o desenvolvimento humano e sua interface com outros campos de estudos, como o fenômeno educativo, que “sejam capazes de justificar os fundamentos de seus discursos teóricos e práticas sociais e de explicitar a ideia de homem que subjazem os critérios metodológicos utilizados na pesquisa” (Mariguela, 1995, p. 22).

Face a este pensamento, Kinderman e Valsiner (1998) destacam que a seleção teórica pode servir como guia para determinar quais decisões metodológicas serão mais adequadas: “A teoria determina que evidências serão observadas e quais aspectos da realidade terão valor. É no contexto das teorias que decisões sobre o tipo de método a ser utilizado são tomadas” (p. 3). Nesse sentido, um mesmo fenômeno pode ser explicado tanto por meio de experimentos e observações quanto por meio de unidades de análises.

No caso desta pesquisa, elegemos a Psicologia Cultural como perspectiva teórica por considerarmos mais adequada aos princípios de desenvolvimento humano, aprendizagem e formação empregados neste estudo.

## **1.2 Comunidades, Tecnologias da Comunicação e Informação e relações sociais**

As Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) podem ser entendidas enquanto “ferramenta pragmática, de uso intencional e que o objetivo consiste em melhorar a experiência humana” (Cobo & Moravec, 2010, p. 67). Conforme Cobo e Moravec (2010), as TICs possuem cinco elementos característicos: ter um propósito bem definido; contribuir para o desenvolvimento mental humano por meio de instrumentos potencializadores da criatividade, imaginação e capacidade de

inovar; funcionar como uma ferramenta social em que redes como o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Whatsapp* etc. possam ser incorporadas ao contexto educacional; ter uma função experimental que possibilite ao usuário o aprender na prática, levando a acertos ou falhas no decorrer do processo de aprendizagem; estar em processo de evolução constante.

Portanto, entendemos que, pela fluidez e excesso de informações (Bauman, 2001), pelo ciberespaço como sítio de desenvolvimento (Santaella, 2004), pela possibilidade de utilizar sistemas de signos (Coll & Monereo, 2010, p. 17) e pelo uso da tecnologia para o seu funcionamento, as TICs proporcionam novas formas de organização social e do trabalho, de interações e de novas configurações identitárias profissionais (ver Carlucci, 2013). Conforme destaca Cobo e Moravec (2010, p. 50):

Os avanços na tecnologia da informação e comunicação facilitaram a produção de significados socialmente construídos. Muitos desses avanços surgiram com a convergência da Internet – que se tornou o símbolo da excelência de interligação, seja pessoal ou tecnológica – e da globalização, o que gerou uma consciência global da presença das redes sociais. Neste contexto, elas estão tirando proveito das TIC não só para compartilhar idéias, mas também para gerar novas interpretações.

Assim, as TICs colaboraram para a configuração de novos espaços de relações sociais, como as comunidades virtuais de aprendizagem. Conforme Palloff e Pratt (2007), as comunidades virtuais são constituídas por diversos elementos, como, por exemplo, a capacidade de confiar, pertencer e delas participar, além de compartilhar valores e ideias.

Para Rheingold (2000), a comunidade virtual pode ser entendida como “congregações sociais que emergem da internet quando suficientes pessoas se mantêm em uma discussão pública, durante tempo suficiente, com sentimento humano suficiente para estabelecer redes de relações pessoais no ciberespaço” (p. 5). Do ponto de vista das relações sociais, as comunidades virtuais proporcionam aos seus participantes espaços de interação atemporais em que os membros estão unidos, em geral, pelo interesse, partilha, reciprocidade e coconstrução do tema ou atividade em desenvolvimento, e onde as localidades geográficas e as filiações institucionais não são empecilhos para a concretização das comunidades (Levy, 1999).

Uma das premissas que favorecem o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem é a compreensão de que aprendizagem individual e aprendizagem coletiva são inseparáveis e dialógicas. A aprendizagem coletiva proporciona o contexto, as relações e o apoio necessários para que a aprendizagem individual possa ser desenvolvida. Dessa forma, Coll (2004) considera que “somente pela participação e engajamento com as atividades do próprio grupo que os indivíduos podem aprender individualmente” (Coll, 2004, p. 9).

Nesse contexto, Castells (2005) compartilha das ideias de outros autores (Coll, 2004; Levy, 1999; Palloff & Pratt, 2007), quando destaca que os usuários das redes participam de comunidades ou

grupos que tenham interesses em comum – a exemplo da comunidade Moodle.org, que tem por objetivo compartilhar informações sobre o ambiente virtual *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou simplesmente Moodle.

Do ponto de vista da Psicologia Cultural, Valsiner (1997, 2012) acrescenta que a relação dialética e de coconstrução existente entre a cultura coletiva, e o próprio processo de construção e reconstrução dos sentidos e significados desta, podem ser compreendidos como a base para os estudos dos fenômenos culturais e do mundo pessoal. Desta maneira, a construção de mundo pessoal é pautada pelas experiências pessoais que estão constantemente sendo (re)estruturadas pelos fenômenos culturais por meio da mediação semiótica.

A relação com o mundo social e o mundo pessoal é sempre mediada semioticamente, em que os signos medeiam e são incorporados aos processos interpsicológicos e intrapsicológicos, nesse sentido, “o ser humano passa a ter uma relação mediada pelos signos historicamente compartilhados” (Madureira & Branco, 2005, p. 183). Assim, os signos posicionam-se como um dos principais instrumentos semióticos que, dentre as suas possibilidades, corroboram para a transição entre as funções interpsicológicas e intrapsicológicas, ampliando as ações do mundo pessoal sobre o mundo social, em especial, rompendo com as características imediatas do “aqui-e-agora” e podendo projetar e refletir sobre as ações do passado, presente e futuro (Madureira & Branco, 2005).

Do ponto de vista do uso das TICs, Coll (2004) acrescenta que os recursos semióticos utilizados na transmissão e representação de informações não se colocam como novidade quando comparados aos contextos presenciais ou não virtuais, ou seja, o uso de letras, imagens, sons, gráficos etc. acontece em ambos os contextos. Porém, o diferencial no uso das TICs consiste em “que a partir da integração de sistemas simbólicos clássicos, as TICs possibilitam criar condições inéditas para operar, representar, processar, acessar e transmitir as informações” (Coll, 2004, p. 09).

### **1.3 A contribuição da Psicologia Cultural no contexto das novas Tecnologias da Comunicação e Informação**

Nesta subseção, aprofundaremos a temática da Psicologia Cultural em consonância com estudos da educação, buscando discorrer sobre como essa abordagem teórica pode contribuir para os estudos sobre as TICs e a Educação a Distância, em especial, sobre os atores que estão envolvidos em seu uso. Sendo assim, focaremos, especificamente, em duas subseções: 1) Coconstrução e aprendizagem colaborativa: uma união de saberes; e 2) Sistema de Zonas: contribuições para o uso das TICs.

#### **1.3.1 Coconstrução e aprendizagem colaborativa: uma união de saberes**

Neste trabalho, elencamos características que possam guiar o estudo dos processos de coconstrução em relação à formação de professores, em especial, à formação de professores-tutores *online*. Nesse intuito, buscamos elementos da aprendizagem colaborativa, temática amplamente

estudada no contexto educacional, que pudessem contribuir para os estudos dos processos de coconstrução.

A partir da década de 1990, inúmeros estudos buscaram enfatizar a relação entre aprendizagem colaborativa e uso das TICs, observando, assim, a criação de um novo campo de conhecimento chamado Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional (CSCL). Nesse contexto, foram propostas novas metodologias de ensino em que o suporte de *softwares* e aplicativos possibilitaria a criação de espaços de colaboração virtual. Alguns desses estudos enfatizam as interações entre os participantes do grupo (Henri, 1992), as condições de formação dos grupos, a organização didática de ambientes que possibilitem a colaboração (Lipponen & Lallino, 2004) e a função do professor durante o processo colaborativo (Garison & Anderson, 2005).

Apesar das divergências que envolvem os estudos sobre aprendizagem colaborativa, principalmente em relação a estabelecer uma unicidade teórica (Stahl et al., 2006), muitos teóricos apontam que ela se alicerça em uma situação problema na qual as atividades devem ser compartilhadas e mantidas pelo grupo, sendo que o aprendizado, as negociações de significados e as contribuições individuais devem complementar o trabalho dos demais. Onrubia, Colomina e Engel (2010) acrescentam que aprendizagem colaborativa pode ser definida como “um processo de interação no qual se compartilham, negociam-se e constroem-se significados conjuntamente para solucionar um problema, criar ou produzir algo” (p. 211).

Em linhas gerais, a aprendizagem colaborativa apresenta as seguintes características (Barbato et al., 2013; Brookfield, 1995; Dillenbourg, 2002; Onrubia, Colomina & Engel, 2010; Palloff & Pratt, 2007; Stahl et al., 2006):

- fomenta explicações, questionamentos elaborados, decisões conjuntas, construção de acordos e contra-argumentação sobre caminhos e pontos de vista;
- valoriza a interdependência no processo colaborativo, proporciona o crescimento individual e a qualidade do trabalho realizado;
- a colaboração sustenta a criação de comunidades e as comunidades sustentam os processos colaborativos;
- o professor, tal como os demais participantes do grupo, tem o papel de fomentar e construir um espaço que possa ser colaborativo.

Onrubia, Colomina e Engel (2010) destacam, ainda, que a principal diferença entre a aprendizagem colaborativa e cooperativa

apoia-se essencialmente em um processo de divisão do trabalho, no qual os participantes concordam em ajudar-se uns aos outros em determinadas atividades, mas frequentemente limitam sua coordenação ao momento em que são reunidos os resultados parciais dos diferentes membros do grupo (p. 224).

Desse modo, os processos de construção mútua, as tomadas de decisões que envolvem todo o processo de construção do trabalho, a profundidade nas trocas comunicacionais características da aprendizagem colaborativa são desconsiderados quando relacionados à aprendizagem cooperativa.

Já na perspectiva da Psicologia Cultural, Branco (1998) discorre acerca da fragilidade na definição de alguns termos, como, por exemplo, cooperação, competição e até mesmo colaboração, quando estes visam compreender o desenvolvimento humano e as interações sociais. Para Branco (1998), é necessário que estes termos – cooperação, competição e colaboração – busquem contemplar os processos dinâmicos, a complexidade e o papel da cultura (pessoal e coletiva) nas relações sociais. Nesse sentido, por uma perspectiva da coconstrução, é necessário considerar os processos de convergência, divergência, negociação e orientação individual para objetivos, como aspectos presentes no contexto cultural.

A cultura, sob a perspectiva da Psicologia Cultural, é parte do sistema psicológico do sujeito, entendendo que este possui papel ativo no processo de construção cultural e também na constituição de si mesmo. Portanto, conforme já exposto anteriormente, a cultura “não é apenas o que as pessoas fazem – mas também o que as pessoas observam nas diversas atividades de outros seres humanos, que assumem diferentes papéis sociais” (Valsiner, 2012, p. 31). Vale ressaltar que o desenvolvimento humano é compreendido como um processo dialético entre a cultura coletiva, qualificada pelo constante processo de negociação dos significados construídos historicamente e compartilhados nas relações entre pares, e a cultura pessoal do indivíduo (Madureira & Branco, 2005).

Nos estudos de Valsiner (1997, 2012) e de seus colaboradores (Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Madureira & Branco, 2005), destaca-se que a cultura pessoal seria o espaço individual em que o sujeito constrói a sua percepção sobre os significados coletivos e a realidade inserida. A cultura pessoal está centrada nas experiências vividas, apenas sendo disponível diretamente para a pessoa em suas construções subjetivas pessoais. Desta maneira, as experiências pessoais estão constantemente sendo (re)estruturadas por meio da construção e do uso das mediações semióticas.

Por sua vez, a cultura coletiva refere-se ao “conjunto de produções e significados compartilhados pelo grupo, historicamente construídos e continuamente negociados nos processos interativos entre os seres humanos” (Madureira & Branco, 2005, p. 101). Logo, a relação entre cultura pessoal e cultura coletiva caracteriza-se como um processo dialético e bidirecional em que a cultura coletiva proporciona os significados compartilhados e cada indivíduo coconstrói a sua cultura pessoal com base na sua versão da cultura coletiva.

Neste contexto, a coconstrução difere da aprendizagem colaborativa no sentido de que não se limita apenas a compreender as atividades compartilhadas e mantidas pelo grupo para a solução de um problema, mas também proporciona o entendimento da própria constituição do desenvolvimento psicológico coletivo e individual. Outro ponto de distinção entre colaboração e coconstrução é a

compreensão de orientação para objetivo – ponto fundante para o entendimento das relações de coconstrução.

Alguns investigadores da área da Psicologia Cultural (Branco, 1998; Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Munhoz & Maciel, 2008; Valsiner, 1989, 1994, 1997, 2012) discorrem que os objetivos podem ser regras implícitas ou explícitas, estruturados pelo contexto em que o indivíduo está imerso, bem como podem ser entendidos como a influência da própria orientação para objetivo do indivíduo, em um determinado momento e contexto. Por sua vez, as orientações são ações individuais motivadas para um direção. São ações que emergem, fluem e mudam, estando intimamente entrelaçadas com o contexto das ações atualmente em curso.

Portanto, as orientações para objetivo podem ser definidas como um sistema de organização interna mediado semioticamente (signos), que projetam para o futuro as limitações do indivíduo, ações, sentimentos e pensamentos do momento presente.

Em adição, os processos de negociação entre pares são estruturados e (re)estruturados por meio das convergências e divergências resultantes das interações sociais. As orientações para objetivos convergentes são guiadas, principalmente, pela compatibilidade em compartilhar significados e interesses em comum. Desta maneira, “é possível, por exemplo, que dois indivíduos estejam se dedicando a tarefas diferentes e ainda assim, estejam interagindo no sentido de compartilhar significados ou auxiliar o objetivo de cada um” (Branco, 1998, p. 190).

Por sua vez, as orientações para objetivos divergentes, geralmente, são caracterizadas por orientações individuais incompatíveis, contudo, a partir das orientações para objetivos divergentes, novos elementos de uma informação podem surgir, assim como a construção e/ou (re)construção de novos padrões de interação. O processo de negociação, então, seria o movimento entre as orientações para objetivos divergentes ou convergentes, buscando a compatibilidade entre as orientações para objetivos individuais.

### **1.3.2 Sistema de Zonas: contribuições para o uso das TICs**

Inter-relacionando com as contribuições da coconstrução e da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento humano, destacamos a relevância das reflexões de Valsiner (1989, 1994, 1997, 2012) acerca do Sistema de Zonas, “definindo-as como espaços para a canalização cultural das interações sociais e experiências de vida pessoal da pessoa em desenvolvimento” (Maciel, 1996, p. 40). Respaldaado pela Teoria do Campo Psicológico e considerando o conceito de Vygotsky (2001, 2007) sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Valsiner (1997) acrescentou dois outros conceitos: Zona de Movimento Livre (ZML) e Zona de Promoção da Ação (ZPA).

A ZML está relacionada, principalmente, às relações com o ambiente (ou atividade) em desenvolvimento, em que um outro social (pais, professores etc.) irá limitar as ações da criança, mediando quais podem ser realizadas. Nesse sentido, o processo de mediação é constantemente negociado e reestruturado, portanto, a ZML é sempre um processo de ação e de reação aos limites

estabelecidos. Já a ZPA diz respeito ao conjunto de ações ou novas habilidades as quais a criança ou o discente realiza em relação aos limites estabelecidos pelo outro social na ZML (Valsiner, 1997).

Em adição, a ZDP, conceituada por Vygotsky (2001) como a “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2001, p. 112), coloca-se como elo entre a ZML e a ZPA. Nesse sentido, o desenvolvimento pode alcançar o seu maior potencial quando existe uma relação entre a ZPA e a ZDP, ou seja, quando a criança ou o aprendiz, com a intervenção do outro (ZML), são capazes de aprender ou ampliar novas habilidades conforme o seu nível de desenvolvimento (Valsiner, 1997).

Estudos como os de Beraldo (2013), Silva, (2014) e Stahl et al. (2006) discorrem sobre as contribuições do Sistema de Zonas para a compreensão das relações sociais mediadas pelo uso das TICs. Assim, além das contribuições que serão discutidas na seção “Resultados e Discussão”, julgamos relevante tratar sobre a contribuição do Sistema de Zonas para o desenvolvimento de cursos *online*, utilizando como exemplo o *Massive Open Online Course* (MOOC).

O *Massive Open Online Course* (MOOC) são cursos *online* abertos, ou seja, gratuitos, sem pré-requisitos e ofertados para um grande número de discentes (Mattar, 2012). Desse modo, a construção das interações e dos espaços de aprendizagem são organizados a partir de concepções pedagógicas definidas pelos professores ou segundo o interesse da própria comunidade de aprender ou estudar determinado tema. Nesse sentido, as regras ou princípios que irão nortear o conhecimento são estabelecidas a priori, possibilitando a construção de espaços (ZML) em que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados.

Por sua vez, por ser um espaço livre em que “além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na web, boa parte é produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso” (Mattar, 2012), os usuários ou discentes podem usufruir dos conteúdos presentes na rede a fim de contribuir com o debate (ZPA), buscando desenvolver o seu conhecimento e o do outro (ZDP).

#### **1.4 Educação a Distância: um espaço para a formação docente**

Nesta pesquisa, é de grande valia destacar que partimos do princípio de que tutor é professor (Mattar, 2012; Silva, 2014). Ao assumirmos tal princípio, faz-se necessário entender a formação docente a partir de dois vieses: o primeiro, compreender a EaD enquanto caminho para a formação de professores; já o segundo, perceber a necessidade de formação específica para os diversos profissionais que atuam no desenvolvimento de cursos *online*.

Diante deste contexto, organizamos esta seção em duas subseções: 1.4.1 As contribuições da Psicologia Cultural para a formação docente *online*; e 1.4.2 O professor-tutor *online* e as incertezas sobre sua atuação.

### 1.4.1 As contribuições da Psicologia Cultural para a formação docente *online*

Tomando como ponto de partida que a formação docente é tema debatido vastamente tanto pelos teóricos da Educação (Demo, 1998; Freire, 1994; Nóvoa, 2011) quanto pelos teóricos da Psicologia (Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Pedroza, 2014; Valsiner 1989, 1994, 1997, 2012), acreditamos que uma das principais contribuições da Psicologia Cultural para a formação docente, seja presencial ou *online*, diz respeito às suas concepções de sujeito, desenvolvimento humano e relações individuais (cultura pessoal) e sociais (cultura coletiva).

Conforme já exposto anteriormente, a Psicologia Cultural considera que o alicerce do desenvolvimento humano está relacionado ao papel ativo e singular do indivíduo, em que o sujeito constrói o seu mundo pessoal (cultura pessoal) por meio da influência de mecanismos de canalização cultural, como signos e instrumentos, que são provenientes e regulados pelo contexto cultural (cultura coletiva). Do ponto de vista da formação docente, presencial ou *online*, e das relações existentes no contexto educacional, é relevante destacar que nesse espaço “as relações sociais geralmente envolvem uma relação assimétrica de poder em que um parceiro é o ‘*expert*’ e o outro é o ‘*novato*’; entretanto, ambos podem participar ativamente, contribuindo para o processo de coconstrução” (Silva & Maciel, 2014, p. 270).

Para a formação docente, presencial ou *online*, consideramos que o processo dialético entre as experiências singulares e as coletivas podem servir como base para o desenvolvimento profissional desses atores. Nesse sentido, tanto no contexto da EaD (Bonk & Dennen, 2003) quanto no contexto do ensino presencial (Pedroza, 2014), em que as atribuições e funções dos profissionais são cada vez mais diversas, as relações de coconstrução são essenciais para que as experiências subjetivas já internalizadas possam contribuir para fomentar a cultura coletiva, que, por sua vez, irá colaborar para o desenvolvimento pessoal e profissional de outros indivíduos.

Exemplifica-se tal situação quando, em espaços de interação, como os fóruns de discussão ou jogos *online*, os atores buscam compartilhar novas habilidades para melhor uso desses espaços. Em fóruns de discussão, quando novos professores-tutores perguntam como abrir tópicos de discussão, e por meio da contribuição de professores-tutores mais experientes tal ação é realizada, podemos observar que as habilidades compartilhadas pelos mais experientes já foram internalizadas e construídas socialmente pelos menos experientes.

Assim, ao refletirmos sobre a formação docente, é necessário compreendê-la a partir das relações sociais e das contribuições destas para a formação dos professores, procurando entender quais são as exigências e habilidades requeridas para estes profissionais frente ao uso das TICs e da sala de aula presencial. Em adição, é necessário considerar que, no contexto atual em que são organizados os cursos de formação docente, percebe-se uma ênfase na formação inicial em detrimento de uma formação contínua que busque fortalecer o pensamento reflexivo, prático e coletivo. Como destaca Pedroza (2014):

é preciso estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar esse reforço para adquirir competências na atuação prática. Isto poderia ser facilmente conseguido a partir de trocas de experiências, de uma postura mais flexível frente ao planejamento e de humildade no sentido de reconhecer, no outro, a possibilidade de desenvolvimento desse planejamento (p. 334).

Tendo isso em vista, encontramos em Nóvoa (2011) a proposição de cinco pontos a serem considerados sobre o trabalho docente na contemporaneidade para a compreensão da formação docente. O primeiro ponto, o conhecimento, consiste em práticas docentes que possibilitem o aprendizado do aluno. Já o segundo ponto, a cultura profissional, pode ser definido pela frase “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (p. 49). O terceiro ponto, o tato pedagógico, aborda a importância da relação professor e aluno. O quarto ponto, o trabalho em equipe, destaca que “o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de ‘comunidades de prática’, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (p. 49). O último, e quinto ponto, demonstra a importância do compromisso social do profissional da educação.

Nesse contexto, tanto para a formação docente presencial quanto *online*, faz-se necessário que a formação de professores:

- contribua para a reflexão sobre a sua prática, buscando unir as contribuições da teoria, fazendo-as terem sentido no cotidiano educacional e não apenas valorizando-as em prol da prática (Nóvoa, 2011);
- enfatize o pensamento crítico, em que os professores possam “analisar e questionar as propostas pedagógicas que são, muitas vezes, impostas em decorrência da enorme distância entre a realidade que ele observa e o que pregam ou pressupõem os ideários das políticas educacionais” (Pedroza, 2014, p. 336); e
- busque a profissionalização docente, não apenas como formação docente, mas implicando em melhores condições de trabalho, remuneração adequada, um processo de avaliação e acompanhamento profissional que vise fortalecer a prática docente (Veiga, 1998).

Portanto, com as novas mudanças nas instituições sociais ocasionadas pelo uso continuado das TICs e da internet, a profissionalização docente pautada em experiências e práticas tradicionais terá de inovar, criar e repensar o ensino. Dessa forma, adotar medidas adequadas a esta nova realidade é essencial para que educadores possam usufruir das inúmeras possibilidades que os suportes tecnológicos podem oferecer (Monereo & Pozo, 2010). Considerando, ainda, que a utilização das tecnologias na educação só poderá ser benéfica na medida em que se modifique a organização

estrutural do ambiente educacional, sendo fundamental formar o quadro docente para o uso destas tecnologias.

Reforçando, o Relatório Delors (1998) destaca que

de uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos (p. 159).

Tal afirmação corrobora com os dois aspectos sobre a formação docente que estamos defendendo neste trabalho: o primeiro, compreender a EaD enquanto caminho para a formação de professores; já o segundo, perceber a necessidade de formação específica para os diversos profissionais que atuam no desenvolvimento de cursos a distância.

No tocante à EaD, enquanto caminho para a formação de professores, é relevante destacar o panorama no qual esta modalidade de ensino está inserida. Conforme o Censo da Educação Superior de 2012, no período de 2011 a 2012, houve aumento de 1.446 novos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância no Brasil, totalizando 32.010 cursos de graduação oferecidos por universidades públicas e privadas, faculdades, centros universitários e institutos federais.

Destes dados, é possível notar que a maioria dos cursos estão concentrados em duas áreas: Educação e Ciências Sociais (8.171), Negócios e Direito (9.552). Houve, ainda, acréscimo no número de cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, porém, se comparados aos cursos presenciais, nota-se que os cursos a distância representam apenas 3% do total de cursos de graduação.

Apesar disso, o percentual de ingressos em cursos a distância passou de 29,8%, em 2011, para 63,2%, em 2012. Vale ressaltar que, em ambas as modalidades de ensino, o número de matrículas, ingressos e concluintes, de acordo com o gênero, aponta que a representação feminina em cursos de graduação é maior do que a masculina. Ainda, quando comparados os dados por modalidade, evidencia-se que “essa representação feminina é maior, ainda, nos cursos EAD, que detêm, em média, nos quatro anos (2009, 2010, 2011 e 2012) [...], mais de 66% de matrículas de mulheres, enquanto nos cursos presenciais essa participação é de 55%” (Censo de Educação Superior, 2012, p. 62).

Sobre o perfil dos discentes, os dados ressaltam que, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, a maioria dos ingressos estão matriculados em instituições privadas de ensino superior, sendo que a média de idade dos discentes concluintes na modalidade presencial é de 23 anos, enquanto que na modalidade a distância é de 31 anos.

Corroborando com tais dados, o Censo de EaD 2013, desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), destacou que grande parte dos cursos a distância credenciados estão concentrados nas áreas de Ciências Humanas (523 cursos) e Ciências Sociais (498

curso). Salienta-se que os cursos de pós-graduação a distância são maioria, em um total de 56%, enquanto os de graduação totalizam 31,43%. No entanto, em número de discentes, os cursos de graduação apresentam um total de 64,7%, e os de pós-graduação, 16,76%.

Comparados os níveis educacionais, graduação e pós-graduação, os cursos de pós-graduação são maioria (56%). Já em relação aos cursos de graduação, os tecnólogos são maioria (33,9%), seguidos dos cursos de licenciatura (33%). Sobre o perfil dos discentes, houve consonância entre o Censo da Educação Superior de 2012 e o Censo de EaD 2013, quando ambos apontam que a representação feminina (61%) é maior do que a masculina (39%).

Diante dos dados apresentados acima, é possível notar que a Educação a Distância contribui para “a expansão, ampliação, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade” (Mota, 2009) no Brasil, assim como, conforme é possível verificar no Censo da Educação Superior de 2012 e no Censo de EaD 2013, por meio desta modalidade de ensino houve maiores oportunidades para a ampliação dos cursos de licenciatura.

Conjuntamente, vale enfatizar a contribuição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto programa governamental que propõe desenvolver o ensino básico do país, tendo como principal público professores e/ou estudantes de licenciatura. A UAB tem como objetivos principais: aperfeiçoar o ensino público superior, possibilitando a democratização e o acesso a esse nível educacional; desenvolver o processo de gestão do ensino superior, avaliando e estimulando a educação superior a distância no país; financiar a implantação, execução e formação de recursos humanos para o ensino superior a distância.

Diante das reflexões acerca da formação docente, presencial e *online*, apresentadas nesta subseção, buscamos iniciar o debate acerca da EaD enquanto modalidade de ensino que possibilita o acesso e a democratização educacional. Por sua vez, diante da diversidade de profissionais – professores-supervisores, professores-tutores presenciais e *online*, professores-autores, designer instrucional etc. – envolvidos no desenvolvimento de cursos *online*, é necessário focar nosso estudo no professor-tutor *online*.

#### **1.4.2 O professor-tutor *online* e as incertezas sobre sua atuação**

Por compreendermos a complexidade, a diversidade de reflexões e os posicionamentos que envolvem os estudos sobre a educação, em especial, aqueles que almejam discutir parâmetros ou propostas pedagógicas delimitando ou elegendo determinadas ações ou modalidades de ensino como essenciais, não temos por objetivo, neste trabalho, sobrepor ações ou modalidades, mas, sim, compreendê-las como complementares para o desenvolvimento e a democratização de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a EaD é vista como uma possibilidade de alcançar “pessoas em condições desfavoráveis para participação em cursos presenciais de graduação ou formação continuada” (Mill, 2012, p. 23) e busca aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para

institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira (Brasil, Lei n. 10.172/2001).

Seguindo esse raciocínio, discutiremos a relevância da EaD no contexto atual de ensino, enfatizando o papel do professor-tutor.

Reconhecemos que existe uma relação intrínseca entre a função e a seleção de quais profissionais (professor-tutor, professor-supervisor, autores, *designer* instrucional etc.) são indispensáveis para a oferta de cursos a distância com base nos modelos pedagógicos que as Instituições de Ensino Superior (IES) adotam (Azevedo, 2005; Vianney, 1994). Cursos baseados no modelo conteúdo+suporte são planejados para que os discentes realizem atividades totalmente autoinstrutivas, portanto, as interações sociais são praticamente inexistentes. Os modelos de *wrap around*, por sua vez, apoiam-se na concepção de que o discente deve disponibilizar o seu tempo para atividades autoinstrutivas e atividades colaborativas. Por sua vez, o modelo integrado propõe “cursos em que o tempo do aluno é quase todo aplicado em atividades colaborativas junto com seus colegas, também por meio de interação coletiva, sobretudo assíncrona” (Azevedo, 2005, p. 2). Percebe-se que, nos modelos *wrap around* e integrado, valoriza-se a função ativa do professor-tutor *online*, posicionando-o como responsável por mediar, por estimular, por orientar e por avaliar os alunos, exercendo a função docente, além de ser o profissional responsável por intermediar a relação entre o professor da disciplina, os professores autores, a instituição e os discentes.

Tractenberg (2011) aponta que existem modelos de curso em que os professores-tutores atuam apenas como *helpdesk*, como animadores de *chats* ou de fóruns. Nesses modelos, cabe aos professores-autores ou aos professores-supervisores a responsabilidade de orientar, pedagogicamente, os professores-tutores, planejando os materiais didáticos e as atividades avaliativas (Tractenberg, 2011). Em outros modelos de EaD, os professores-autores ou os professores-supervisores ficam responsáveis por orientar o professor-tutor na elaboração de material didático, de atividades avaliativas e de fóruns. As demais propostas pedagógicas ficam a cargo do professor-autor. O professor-tutor seria responsável apenas por executar essas tarefas (Tractenberg, 2011).

Em consonância com esses modelos de curso, percebe-se também a necessidade de se refletir sobre as funções dos professores *online* (Teles, 2009), funções essas que podem ser direcionadas aos professores-tutores. Portanto, discutimos quatro funções: pedagógica, gerencial, social e técnica.

As funções pedagógicas caracterizam-se por ações que proporcionem o processo de aprendizagem individual ou coletivo, como *feedbacks*, orientações, questionamentos, resumos de atividades ou novas fontes de informação que não estejam presentes no conteúdo do curso. As funções de gerenciamento se referem “a todas as atividades realizadas para que o curso se desenvolva de maneira eficiente, no nível administrativo” (Teles, 2009, p. 76). Caberiam, aos professores *online*, as ações de coordenar as tarefas das disciplinas, explicando-as, organizando grupos e estabelecendo

prazos, além da coordenação das discussões realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem e da disciplina, o que inclui definir a equipe pedagógica (professores-tutores, professores-supervisores). Por sua vez, as funções de suporte social almejam criar um espaço *online* acolhedor, provendo a empatia, o alcance interpessoal e o humor. Finalmente, o suporte técnico “envolve desde a seleção do *software* apropriado para preencher os objetivos específicos de aprendizagem da disciplina, até a ajuda aos estudantes para que se tornem usuários competentes e confortáveis do *software* escolhido” (Teles, 2009, p. 74).

Em adição, devido às exigências pedagógicas atribuídas aos cursos *online*, Bonk e Dennen (2003) abordam quatro papéis relacionados aos docentes *online*: papel administrativo e organizacional, papel social, papel pedagógico e intelectual e papel tecnológico. Diferentemente da função de gerenciamento (Teles, 2009), o papel de administrativo aponta que cabe ao professor *online* estabelecer os prazos, organizar grupos, acompanhar o aprendizado e a realização das atividades avaliativas. Do mesmo modo, diferentemente das funções de suporte social (Teles, 2009), seria função do professor *online* a responsabilidade de construir, juntamente com os discentes, um espaço de coconstrução. No papel pedagógico e intelectual, o professor-tutor tem por atribuições incentivar, complementar, relacionar as discussões e incentivar pesquisas. Por sua vez, seria atividade do professor-tutor o papel tecnológico, buscando sanar dúvidas sobre os materiais multimídias e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Diante da diversidade de modelos e funções pedagógicas, Maggio (2001) interroga sobre o papel protagonista do professor-tutor em cursos a distância, principalmente quanto à caracterização e às habilidades a serem desenvolvidas por esses profissionais.

O tutor – seu papel, suas funções, as tarefas que tem de realizar, as responsabilidades que assume – é um desses pontos-chave nos quais costumam aparecer mais perguntas que respostas. O que significa ser tutor? Quais são os alcances da tarefa? Qual é a especificidade do seu papel? Há uma especificidade do seu papel? Quem é reconhecido como bom tutor? Como se forma um tutor? Como se avalia seu trabalho? O tutor é imprescindível na modalidade a distância? (Maggio, 2001, p. 94).

Nesse contexto, a tutoria, por estar relacionada ao discurso de atividade que exercita a autonomia, a flexibilidade e o trabalho simples, estaria em um nível inferior ao dos demais profissionais da EaD: “A tutoria parece ser uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, pois ela ‘não toma muito tempo’, é pior remunerada e ainda há menor cobrança por não exigir a presença do aluno” (Neves, 2009, p. 9). Ainda assim, apesar do panorama desfavorável para os profissionais que atuam no contexto da EaD e a despeito do crescente número de cursos e de discentes nessa modalidade de ensino, é importante destacar algumas ações, como o movimento “Tutor é Professor” e o “Texto Orientador da Audiência Pública sobre Educação a Distância”, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O movimento “Tutor é Professor” teve início em 2011, com a proposta de debater o exercício da docência, seja no contexto presencial ou a distância, buscando discorrer sobre as principais inquietações que envolvem o trabalho docente, com destaque para o professor-tutor. A principal contribuição desse movimento, além da conta criada no *Twitter* (@tutoreprof) para publicar informações relevantes sobre a EaD, foi o documento “Tutor é Professor: carta de João Pessoa”, o qual destacamos como relevante para as reflexões sobre a capacitação permanente e adequada para a docência, independentemente da modalidade de ensino. Sobre o professor – ao exercer a função hoje denominada tutor – receber uma remuneração ínfima em relação à remuneração de professores que exercem a docência na mesma instituição pública; o fato de esse mesmo professor-tutor receber bolsa, e não salário, sem nenhum direito trabalhista; e a transitoriedade e a instabilidade de sua atuação, sem vinculação com a instituição.

Por sua vez, o Projeto de Lei n. 2435/2011 dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria em EaD. Embora sejam necessários vastos debates e reflexões em torno, essencialmente, das atribuições e da importância do professor-tutor, buscando valorizar o seu papel docente, apesar de se posicionar na contramão do movimento “Tutor é Professor”, esse documento se coloca como o passo inicial para a discussão acerca dos profissionais envolvidos no contexto da EaD.

Em consonância com os debates propostos sobre os profissionais e os aspectos da EaD, o documento “Texto Orientador da Audiência Pública sobre Educação a Distância” – elaborado pelo relator Luiz Dourado para discussão na Comissão de Diretrizes de EaD da Câmara de Educação Superior do CNE – tinha por objetivos nortear a Audiência Pública realizada no dia 7 de novembro de 2014<sup>1</sup> e avançar na consolidação das Diretrizes e Bases para EaD na Educação Superior. Desse documento, destacamos o avanço relativo a posicionar professores-tutores e docentes como profissionais de magistério na classificação acerca dos atores da EaD. Porém, questionamos as distinções e as atribuições dos docentes e dos professores-tutores nele descritas.

Nos cursos e nos programas de EaD, docentes e tutores são compreendidos como profissionais do magistério superior com direitos (plano de carreira, política salarial, formação, condições de trabalho) e obrigações relativas às atividades de ensino e de pesquisa definidos e assegurados pela IES (CNE, 2014, p. 27). Em um primeiro momento, ao assegurar às IES a responsabilidade por definir as atribuições de cada ator do processo de EaD, colocam-se em pauta os questionamentos de Maggio (2001) acerca do protagonismo e do papel dos professores-tutores, as incertezas já destacadas sobre os modelos pedagógicos (Azevedo, 2005; Tractenberg, 2011; Vianney, 1994) e as funções e os atos dos professores *online* (Bonk & Dennen, 2003; Teles, 2009). Logo, percebem-se, com clareza, as indefinições acerca da atuação do professor-tutor e dos docentes presentes no texto supracitado.

Além disso, esse documento traz, como principal atribuição dos docentes,

---

<sup>1</sup> A Audiência Pública em questão tinha por objetivo discutir o marco regulatório para Educação a Distância.

contextualizar o conhecimento, esclarecer dúvidas e orientar os estudantes através de e-mail e fóruns de discussão pela Internet, por telefone, por participação em videoconferências, canais de comunicação que devem estar previstos no projeto pedagógico (CNE, 2014, p. 27).

Como já mencionado neste trabalho (Bonk & Dennen, 2003; Teles, 2009), essa atribuição pode ser também direcionada aos professores-tutores. Outro ponto de destaque diz respeito à formação dos professores-tutores. O documento não distingue a formação específica ou as práticas pedagógicas que cabem a esse ator.

Os tutores oportunizam, ainda, a interatividade entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem a distância, atuando como colaboradores, mediadores, integradores e incentivadores deste processo. Para tanto, devem ter formação específica e qualificada para atuar na educação superior, já que o domínio do conteúdo e de práticas pedagógicas é imprescindível para o exercício de suas funções, que devem ser condizentes com o previsto no PPC (Projeto Pedagógico de Cursos) (CNE, 2014, p. 29).

Nesse intuito, sobre a formação específica para os diversos profissionais (professor-autor ou professor-conteudista, professor-formador ou professor-supervisor, professores-tutores presenciais, professores-tutores a distância, equipe multidisciplinares, projetistas educacionais, equipe de apoio técnico) envolvidos no desenvolvimento de cursos *online*, em especial, para os professores-tutores, consideramos necessária mais clareza sobre quais funções e competências são indispensáveis para a atuação desse profissional. Porém, ainda assim, com base em estudos (Anderson, 2004; Censo EaD, 2013; Mill, 2012), elencamos algumas competências ou habilidades que devem ser consideradas no processo de constituição do que é ser professor-tutor.

- Orientação e apoio *online* para discentes, procurando promover um espaço de colaboração e de compartilhamento de ideias.
- Fluência tecnológica no uso das ferramentas *online* (e-mail, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, webconferências, salas de bate-papo *online*).
- Habilidade de fornecer *feedbacks* que contribuam para o processo de aprendizagem.
- Habilidade na organização do tempo das atividades pedagógicas.
- Domínio do conteúdo ministrado.
- Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem.

Nesta seção, “Psicologia Cultural: processos de coconstrução e as Tecnologias da Comunicação e Informação”, buscamos não somente fundamentar teoricamente o presente estudo, mas, também, refletir sobre as relações que permeiam as discussões sobre o quê é ser professor-tutor e como estas podem ser compreendidas a partir da Psicologia, em especial, a partir da Psicologia Cultural. Desse modo, foi necessário ponderar sobre os pressupostos que envolvem o estudo da

Psicologia Cultural, como, por exemplo, os conceitos de coconstrução e de Sistema de Zonas, bem como refletir como estes se relacionam com o uso das TICs e com a Educação a Distância.

## II - OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo principal investigar os processos de coconstrução desenvolvidos entre professores-tutores e professora-supervisora, no contexto de um curso de formação continuada, na modalidade EaD, ofertado para professores do Ensino Médio da rede pública, com vistas à construção de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*.

### 2.2 Objetivos Específicos

- Analisar os processos de coconstrução estabelecidos entre professores-tutores e seus pares; e entre professores-tutores e professora-supervisora em um fórum de orientação pedagógica.
- Verificar as concepções dos professores-tutores e da professora-supervisora acerca do que é ser professor-tutor e sobre os espaços de desenvolvimento do curso.
- Elaborar indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online* a partir da relação entre professores-tutores e seus pares; e entre professora-supervisora e professores-tutores.

### III - CAMINHO METODOLÓGICO

“Na realidade, a investigação das mentes e dos sentimentos da pessoa mais próxima ao pesquisador pode estar tão inacessível quanto as realidades das galáxias mais distantes estão para os astrofísicos”  
(Valsiner, 2012, p. 301)

Neste estudo, buscamos valorizar aspectos necessários para a investigação do desenvolvimento humano em sua complexidade, dinamismo e relação histórico-cultural, considerando que “nunca existe um retorno completo ao conhecimento previamente gerado, mesmo se pode haver uma aparente semelhança entre o que é novo e o que é velho” (Valsiner, 2012, p. 302). Para a organização das decisões metodológicas que guiaram este estudo, dividimos esta seção em quatro subseções, a saber: 3.1 Os processos de coconstrução das informações como um fio condutor; 3.2 Participantes; 3.3 Instrumentos e Procedimentos para a construção das informações; e 3.4 Organização do processo de análise.

Desta maneira, julgamos mais apropriado nos respaldar na pesquisa qualitativa, por considerá-la mais adequada para a perspectiva da Psicologia Cultural e de desenvolvimento humano, a qual estamos utilizando. Do ponto de vista metodológico, a metodologia não se reduz apenas à seleção de um método ou de um aglomerado de métodos, mas, sim, é “um processo pelo qual o conhecimento científico é produzido” (Valsiner, 2012, p. 299). Esse processo requer do pesquisador perceber o caráter construtivo-interpretativo, em que o “conhecimento está intrinsecamente relacionado à necessidade de dar sentido às expressões e construções do(s) sujeito(s) estudado(s) cuja significação em relação aos fenômenos investigados é apenas indireta e implícita” (Madureira & Branco, 2001, p. 68).

Nesse sentido, a flexibilidade e a adaptabilidade dos instrumentos, procedimentos e métodos valorizados na perspectiva qualitativa possibilitam o envolvimento, a reflexividade e a subjetividade do pesquisador e dos pesquisados durante o processo construtivo-interpretativo do conhecimento (Flick, 2009; Gonzalez Rey, 2011; Gunther, 2006; Valsiner, 2012).

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (Gonzalez Rey, 2011, p. 07).

Para Valsiner (2012), a metodologia deve ser percebida por meio de um processo cíclico, isto é, segundo esse autor, as “visões axiomáticas do mundo (pressupostos gerais) são mais gerais que teorias ou reflexões intuitivas sobre os fenômenos, e estes últimos mais do que os métodos que geram dados” (Valsiner, 2012, p. 301). Neste contexto, o esquema cíclico proposto por Branco e Valsiner

(1997, 2012) se distingue dos modelos tradicionais de metodologia, à medida que valoriza o método em relação à teoria e ao fenômeno, destacando que “as teorias se alimentam das ideias axiomáticas e servem como ponto de tradução dessas ideias em métodos, os quais, sendo feitos para se relacionar aos fenômenos, produzem dados – como um ‘efeito colateral’ do processo metodológico” (Valsiner, 2012, p. 302).

Em consonância com o caminho metodológico eleito, julgamos que a triangulação proporcionará maior compreensão sobre o objeto pesquisado, por “ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento” (Flick, 2009, p. 121).

Conforme Denzin e Lincoln (1994), existem quatro tipos de triangulação: 1) triangulação de dados, que diz respeito ao uso de diferentes fontes de dados e que se distingue do uso de vários métodos para produção de dados; 2) triangulação do investigador, que tem por característica o olhar e a participação de diversos pesquisadores no processo de produção do conhecimento, desta forma, os pesquisadores têm por objetivo comparar os resultados e assuntos pesquisados; 3) triangulação da teoria, em que os “vários pontos de vista teóricos poderiam ser dispostos lado a lado no sentido de avaliar sua utilidade e poder” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 240); 4) triangulação metodológica, que tem por objetivo utilizar múltiplos recursos para estudar um determinado problema de investigação, buscando por meio das relações entre as informações coletadas interpretar os resultados.

### **3.1 Os processos de coconstrução das informações como um fio condutor**

Nesta pesquisa, ressaltamos que utilizamos como fontes para coconstrução das informações, entrevistas realizadas com os professores-tutores e com a professora-supervisora; as cadeias de interação desenvolvidas no fórum de discussão para orientação pedagógica selecionado e os documentos do curso.

#### **3.1.1 A coconstrução como fio condutor de um curso *online* – o contexto**

O presente estudo teve como foco um curso de formação continuada a distância ofertado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP/UnB) para 25.192 professores do Ensino Médio da rede pública de um Estado da Federação. Esse curso foi selecionado por considerarmos um caso exitoso no contexto da Educação a Distância, pois 95,92% dos cursistas alcançaram aprovação. Do total de aprovados, 13.837 cursistas (professores ou coordenadores pedagógicos) obtiveram notas entre 9 e 10 e pontos, 8.380 obtiveram notas entre 7 e 8 pontos e 1.948 obtiveram notas entre 5 e 6 pontos. É importante ressaltar, ainda, que os professores-cursistas, em sua maioria, não tinham experiência com a modalidade a distância e os desafios que envolvem ser um cursista *online*.

Diante dos dados apresentados acima, e por considerarmos que o curso teve a coconstrução como fio condutor tanto nas atividades pedagógicas com os professores-cursistas quanto na gestão pedagógica, julgamos que seria ideal para a realização da presente pesquisa.

O curso teve como objetivo principal a atualização de práticas e metodologias pedagógicas alinhadas à formação do professor para as virtualidades da rede e possibilidades de aplicação desses recursos em suas salas de aula no Ensino Médio. Como objetivos específicos, o curso buscou:

1. promover o estudo e a discussão de temas relacionados à escola, ao currículo, à prática docente, ao uso de instrumentos pedagógicos, à preparação de aulas dinâmicas e à construção de projetos interdisciplinares, tendo em vista o trabalho colaborativo e cooperativo entre professores;
2. fortalecer o papel do participante no uso de recursos digitais (computadores, *tablets*, câmeras fotográficas, filmadoras, celulares, *softwares*, *gadgets* etc.) e conteúdos multirreferenciados, visando ao ganho de novas competências para as virtualidades da rede;
3. desenvolver habilidades comunicativas por meio de ferramentas interativas;
4. promover reflexão sobre a influência e o uso do livro didático material e virtual na estrutura do currículo escolar, a fim de potencializar a ação educativa para a (con)vivência em rede;
5. utilizar tecnologias da comunicação e informação para a solução de problemas de forma colaborativa.

Para alcançar tais objetivos, a equipe do curso contou com duas coordenadoras, 11 professores-supervisores, que ficaram responsáveis, respectivamente, pelas áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Pedagogia e suas subáreas, e 400 professores-tutores, que foram distribuídos por formação acadêmica nas áreas referenciadas anteriormente. Por sua vez, cada turma era composta, aproximadamente, por 65 professores-cursistas. O professor-supervisor, ao mesmo tempo em que orientava, em média, 45 professores-tutores da sua área específica, tinha também a função de mediar a relação entre as coordenadoras e os professores-tutores, auxiliando e colaborando com o planejamento e a reflexão pedagógica e com os processos decisórios do curso. O curso contou também com o suporte das equipes pedagógica e técnica da instituição responsável pela sua oferta.

A organização pedagógica do curso foi planejada a partir de duas etapas (Eixo Comum e Eixo Específico), sendo que, na primeira, os professores-cursistas foram organizados em turmas com diversas áreas do conhecimento. Assim, o diálogo e a colaboração poderiam ser realizados valorizando a transdisciplinaridade e a diversidade de ideias. A primeira etapa (Eixo Comum) contemplava os Módulos 1 e 2.

O Módulo 1 abordou a constituição do currículo na instituição; a relação professor-pesquisador, currículo e interdisciplinaridade; e as avaliações nacionais como instrumento de avaliação da aprendizagem ou avaliação para aprendizagem, em que se discutiu a leitura do texto “Escola, organização curricular e prática docente” (Queiroz, Munhoz & Maciel, 2012). O Módulo 2 teve por objetivo discutir o uso das TICs e da internet, bem como sua relação com os conteúdos didáticos. Para tal discussão, foi utilizada a leitura do texto “Instrumentos pedagógicos para

preparação e dinamização de aulas com o uso das TICs e da internet“ (Beraldo & Barbato, 2013).

Por seu turno, a segunda etapa do curso (Eixo Específico) também foi organizada a partir de dois módulos, isto é, Módulos 3 e 4, com o objetivo de que os professores-cursistas pudessem trabalhar com temas de sua área de formação. Nesse contexto, eles deveriam escolher, conforme mostra a Figura 1, uma das cinco grandes áreas do curso: 1) Ciências Humanas, 2) Linguagens, 3) Ciências da Natureza, 4) Matemática e 5) Pedagogia.

A área de Ciências Humanas foi dividida em três subáreas: Geografia, História e Sociologia/Filosofia. A área de Linguagens foi dividida em quatro subáreas: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Já a área de Ciências da Natureza foi dividida em duas subáreas: Física/Química e Biologia/Ciências. As áreas Matemática e Pedagogia não foram divididas em subáreas.

Cada uma dessas áreas possuía conteúdo específico e atividades avaliativas distintas para o Módulo 3.

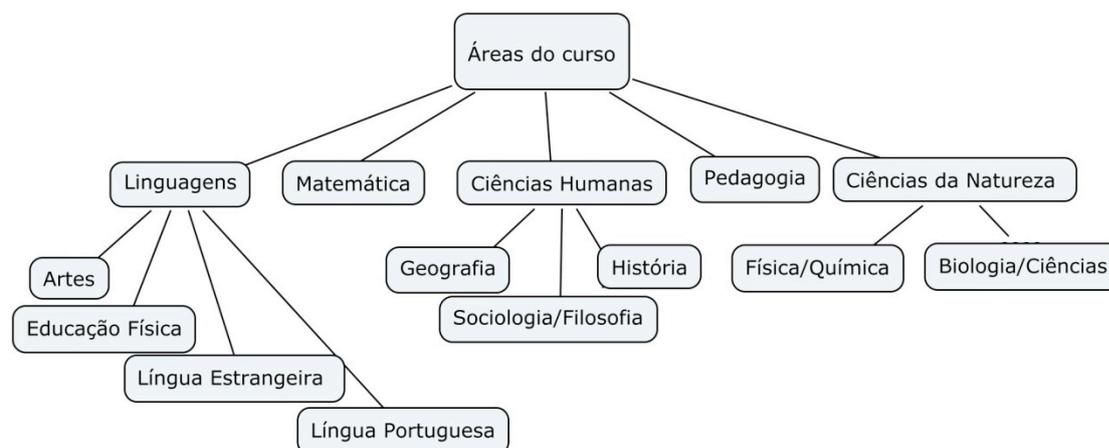


Figura 1 - Fluxograma de organização das Áreas

Por sua vez, o Módulo 4 propôs uma atividade colaborativa na qual os professores-cursistas deveriam refletir sobre a sua realidade e elaborar um miniprojeto transdisciplinar que envolvesse o uso de recursos tecnológicos. Para conduzir a discussão, foi utilizado o texto “Aprendizagem colaborativa em projetos na Educação Básica” (Barbato et al., 2013).

Em relação ao ambiente virtual Moodle, foram criadas duas salas de aula *online*, conforme a Figura 2, que serviram para a gestão e para as atividades didáticas do curso. O Espaço da Tutoria foi o local reservado aos professores-tutores, aos professores-supervisores e às coordenadoras. Já os espaços pedagógicos foram divididos em: (a) Eixo Comum, Módulos 1 e 2, que contou com conteúdos comuns a todos os professores-cursistas; e (b) Eixo Específico, Módulos 3 e 4, que foi organizado de maneira que os professores-cursistas trabalhassem com temas de sua área de formação.

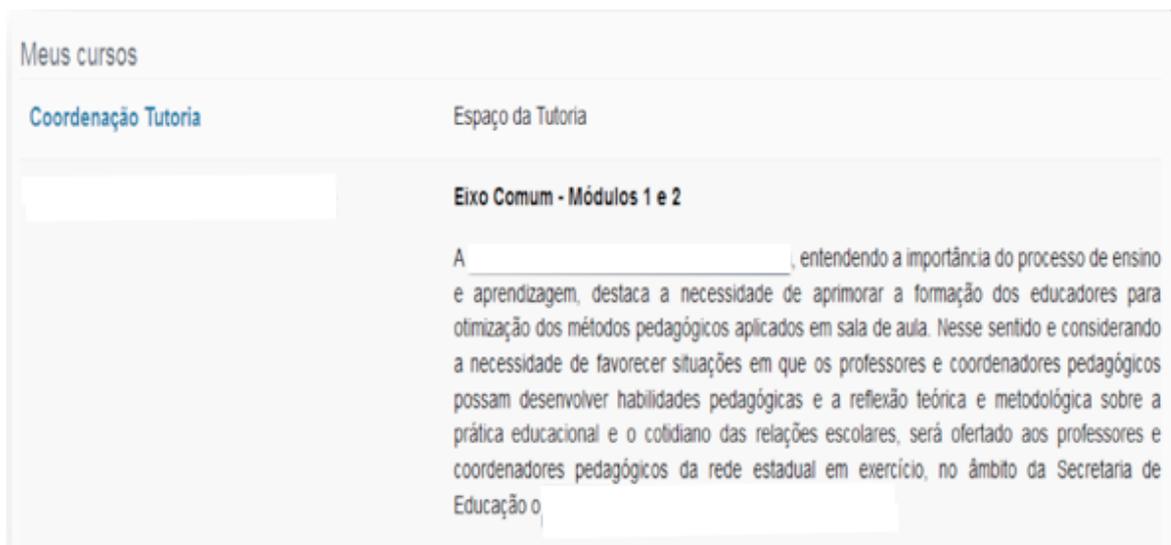


Figura 2 - Ilustração das salas de aula *online* no ambiente virtual Moodle

### 3.2 Participantes

Dos 11 professores-supervisores e 400 professores-tutores, foram selecionados, para compor esta pesquisa, uma professora-supervisora e 18 professores-tutores de seu grupo.

#### 3.2.1 Seleção da professora-supervisora

A professora-supervisora foi selecionada com base nos seguintes critérios:

1. Índice de satisfação

Neste item, foram considerados os professores-supervisores que obtiveram índice de satisfação maior ou igual a 90% na avaliação dos professores-tutores e das professoras-coordenadoras. Os índices de satisfação foram obtidos a partir do Relatório Final do Curso, documento que tinha por finalidade discorrer sobre os principais dados do curso, como, por exemplo, índices de evasão e aproveitamento.

2. Assiduidade e participação no Espaço da Tutoria

Em relação a este aspecto, foram considerados os professores-supervisores que acessaram diariamente o Espaço da Tutoria e participaram com postagens individuais, utilizando o mensageiro, ou coletivas, por meio do fórum de discussão.

3. Estratégias de intervenção que favoreceram a coconstrução

Como estratégias de intervenção que favoreceram a coconstrução, foram consideradas as postagens dos professores-supervisores, tanto as coletivas, utilizando o fórum de discussão, quanto as individuais, utilizando o mensageiro, que buscassem (re)estruturar o fórum de discussão de forma que os objetivos dos professores-tutores fossem convergentes, fazendo com que, desta maneira, as relações de coconstrução, partilha e ajuda mútua pudessem emergir. Ou seja, postagens que buscassem a convergência dos sentidos e significados

estabelecidos.

4. *Feedbacks* que buscassem orientar e promover reflexões individuais e coletivas

Em relação a este aspecto, foram considerados *feedbacks* que buscassem incentivar, orientar ou promover a reflexão individual e/ou coletiva dos professores-tutores.

Tabela 1

*Informações e especificações sobre a professora-supervisora*

<b>Formação Acadêmica/ Experiência Profissional</b>	<b>Professora-supervisora</b>
Formação Acadêmica	Graduada em Comunicação Social. Mestre em Crítica Literária.
Experiência em EaD	Trabalha com produção e revisão de materiais para cursos a distância, tutoria e supervisão desde 2010.
Atuação Profissional	Atua no Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB).

### 3.2.2 Seleção dos professores-tutores

Para compor esta pesquisa, foram selecionados os professores-tutores da mesma área da professora-supervisora e aqueles que obtiveram índice de satisfação maior ou igual a 90% na avaliação feita pelos professores-cursistas e pela professora-supervisora. Desta forma, para compor os “Resultados e Análises” deste estudo, foram selecionados 15 professores-tutores. Dos 15 professores-tutores, três professores-tutores foram selecionados para a etapa das entrevistas. O perfil destes professores-tutores será melhor detalhado a seguir.

Tabela 2

*Informações e especificações sobre os professores-tutores entrevistados*

<b>Formação Acadêmica/ Experiência Profissional</b>	<b>Professora-tutora 1</b>	<b>Professora-tutora 2</b>	<b>Professora-tutora 3</b>
Formação Acadêmica	Graduação em Letras Português/Inglês. Mestre em Literatura.	Graduação em Letras/Português e Graduação em Letras/Espanhol. Especialização em Linguística e Ensino de	Graduação em Letras. Especialização em Educação a Distância. Especialização em Gestão e Orientação Educacional.

		Línguas. Especialização em andamento em Inovação em Mídias Interativas.	
Experiência em EaD	Atua como professora-tutora desde 2012.	Atua como professora-tutora desde 2013.	Trabalha com produção e revisão de materiais para cursos a distância, tutoria e supervisão desde 2005.
Atuação Profissional	Servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).	Atua como professora temporária no Instituto Federal de Brasília (IFB).	Professora titular da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Além do perfil dos professores-tutores selecionados para as entrevistas, destacamos que dos 12 professores-tutores que contribuiriam com esta pesquisa somente por meio das suas participações no Fórum de discussão, todos possuem formação em Letras, e suas habilitações em Língua Estrangeira, Inglês e Espanhol, e Língua Portuguesa. Dos 12 professores-tutores, oito são especialistas, dois são mestres e dois são doutores. Deste total, sete possuem de três a cinco anos de experiência em tutoria. O restante possui de um a três anos de experiência.

Participaram da composição das “Cadeias de Interação” aqueles professores-tutores que dialogaram com, no mínimo, dois professores-tutores e com a professora-supervisora, sobre um determinado tema, incentivando ou complementando as discussões existentes, e que foram avaliados positivamente pelos professores-cursistas e pela professora-supervisora.

Cabe ressaltar que na seção “Resultados e Discussão”, respeitando o anonimato e a clareza das informações presentes no texto, os participantes foram citados conforme as seguintes abreviações: Professora-supervisora, “PS”; Professor-tutor 1, “PT1”; Professor-tutor 2, “PT2”; e Professor-tutor 3, “PT3”. Para as “Cadeias de Interação”, foram utilizadas letras para identificar os professores-tutores, por exemplo: “professora-tutora A”, “professora-tutora B” etc.

### **3.3 Instrumentos e Procedimentos para a construção das informações**

#### **3.3.1 Procedimentos éticos**

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH-UnB). Também, foi autorizado pela coordenação-geral do curso investigado, por meio da assinatura do “Termo de Aceite Institucional”. Além disso, os professores-tutores e a professora-supervisora autorizaram sua participação, por meio

da assinatura do “Termo de Consentimento Livre Esclarecido e do “Termo para autorização de utilização de som de voz”.

### **3.3.2 Seleção das postagens do fórum de discussão**

Nas atividades do curso, a fim de promover um espaço de diálogo e coconstrução que valorizasse as experiências profissionais individuais e coletivas tanto dos professores-cursistas e professores-tutores quanto dos professores-supervisores, utilizou-se os fóruns como espaço privilegiado de debate.

Como destacam Rossato, Ramos e Maciel (2013), o fórum é a ferramenta mais utilizada em cursos *online*, pois possibilita “as trocas de experiências, a visualização da construção da aprendizagem em rede, a possibilidade de socialização de arquivos com leituras e ações complementares, [...] debate em torno de um tema com a vantagem do registro do conteúdo produzido coletivamente” (p. 403).

Nesse sentido, em consonância com as considerações de Rossato, Ramos e Maciel (2013) sobre o fórum, Mattar (2012) acrescenta que “os professores sejam adequadamente formados no seu uso, para que evite, de um lado, dominar completamente as discussões (tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos), e, do outro lado, não fiquem totalmente ausentes (dando a impressão de abandono aos alunos)” (p. 121).

Dentre os fóruns do Espaço da Tutoria, foi eleito, para a realização da pesquisa, o primeiro fórum de interação entre os professores-tutores e professores-supervisores, denominado “Tópicos de Abertura do Módulo 1”, conforme a Figura 3. Esse fórum foi selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa pela quantidade de interações estabelecidas entre os professores-tutores e professores-supervisores, em especial, interações que contribuíssem para a construção dos processos de coconstrução.



Figura 3 - Ilustração do tópico de abertura do Módulo 1

Para a seleção das postagens do fórum de discussão, inicialmente, foram consideradas todas as 2.166 postagens realizadas. Cabe destacar que, das 2.166 postagens estabelecidas entre os 11 professores-supervisores e os 400 professores-tutores do curso, 169 eram da área de Biologia/Ciências, 245 da área de Artes, 119 da área de Sociologia, 70 da área de Química, 129 da área de Geografia, 117 da área de História, 381 da área de Língua Estrangeira, 268 da área de Língua Portuguesa, 329 da área de Matemática, 158 da área de Pedagogia e 181 da área de Sociologia.

Após, foram desconsideradas todas as mensagens que não estabelecessem relações de coconstrução, por exemplo, mensagens que confirmassem a execução de uma orientação, como “Ok!” ou “Atividade cumprida, professora-supervisora”.

Em seguida, a análise e seleção das postagens foram organizadas em duas etapas. A primeira etapa analisou:

- número de postagens estabelecidas entre professores-tutores e professores-supervisores de cada subárea;
- número de postagens estabelecidas entre professores-tutores e professores-tutores;
- número de postagens estabelecidas entre professores-tutores e professores-supervisores que valorizassem as relações de coconstrução, partilha e ajuda mútua.

Já a segunda etapa considerou:

- Postagens que tivessem pelo menos três participantes (professores-tutores e professores-tutores, ou professores-tutores e professora-supervisora) – elegemos as postagens que tivessem pelo menos três participantes interagindo sobre um mesmo tema, incentivando ou complementando as discussões. Dessa forma, compreendemos que as ações

de orientação para objetivos convergentes ou divergentes sobre alternativas e pontos de vista distintos podem ser melhor evidenciadas.

b) Postagens que complementassem ou contribuíssem para o desenvolvimento da coconstrução – por entendermos que os processos de coconstrução estão intrinsecamente relacionados com as orientações para objetivos individuais e coletivos, julgamos que as postagens, sejam elas direcionadas ao coletivo ou a apenas um membro do grupo, podem promover a iniciativa, a habilidade de criar o conhecimento, o pensamento crítico e o diálogo.

### 3.3.3 Entrevistas

Utilizamos como processos de coconstrução das informações o roteiro de entrevista semiestruturada disponível nos Apêndices A e B. As entrevistas, sob a perspectiva qualitativa, “constitui um recurso metodológico flexível e de grande valor, na medida em que permite o estabelecimento de um vínculo menos formal ou distante entre participantes e pesquisadores” (Madureira & Branco, 2005, p. 73), valorizando o espaço dialógico, singular e de coconstrução estabelecido entre os participantes e os pesquisadores.

Para esta pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevistas que teve como objetivos: 1) analisar o entendimento sobre o que é ser professor-tutor, 2) verificar as considerações dos professores-tutores e da professora-supervisora sobre o curso pesquisado, 3) identificar as percepções dos entrevistados acerca da formação docente do professor-tutor, e 4) identificar, a partir das exposições dos entrevistados, quais reflexões podem auxiliar nos processos de coconstrução.

Nas entrevistas realizadas a distância utilizamos o *software Skype*. Já para a gravação do áudio foi empregado o *software Garage Band*. Vale ressaltar que, para segurança do material coletado, as entrevistas também foram gravadas utilizando-se um aparelho MP4.

As entrevistas foram agendadas após a seleção do tópico, levando em consideração os critérios de seleção dos professores-tutores, professores-supervisores e as postagens selecionadas. Foram convidados, por e-mail, sete professores-tutores e a professora-supervisora, contudo, apenas três professores-tutores e a professora-supervisora aceitaram o convite.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, sendo que duas entrevistas com professores-tutores foram realizadas via *Skype* e as demais, professor-tutor 2 e professora-supervisora, presencialmente.

Tabela 3

*Duração de tempo das entrevistas e meio utilizado para a realização*

<b>Entrevistado</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Meio utilizado</b>
Professor-tutor 1	43 minutos e 58 segundos	Via <i>Skype</i>

Professor-tutor 2	20 minutos e 7 segundos	Encontro presencial
Professor-tutor 3	39 minutos e 28 segundos	Via <i>Skype</i>
Professora-supervisora	43 minutos e 10 segundos	Encontro presencial

### **3.3.4 Documentos**

Analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), o guia de orientação dos professores-tutores e o relatório final do curso.

No Projeto Político Pedagógico foram consideradas as informações sobre a organização pedagógica e institucional do curso. Já no guia de orientação dos professores-tutores foram analisadas as principais orientações para estes profissionais. Finalmente, no relatório final do curso foram analisados os índices de satisfação dos professores-supervisores e professores-tutores.

### **3.4 Organização do processo de análise**

Para a organização do processo de análise, utilizamos a “triangulação metodológica” (Flick, 2009; Denzin & Lincoln, 2009), que objetivou por meio dos instrumentos metodológicos analisar as divergências, as convergências e os aspectos complementares provenientes dos resultados obtidos.

## IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de organizar e discutir com mais clareza os resultados obtidos, iremos apresentá-los e discuti-los concomitantemente; para isto, organizamos esta seção em três subseções, a saber: “Eixos e Espaços na constituição de ser professor-tutor”; “Indicadores para formação de professores-tutores: o fórum como espaço de formação”; e “(Inter)conexões entre concepções e indicadores pedagógicos para uma formação docente”.

### 4.1 Eixos e Espaços na constituição de ser professor-tutor

Em sua gênese, percebe-se que o curso de extensão a distância para a formação inicial e continuada de professores e coordenadores pedagógicos, contexto deste estudo, foi planejado utilizando-se a coconstrução como fio condutor, já que tanto nos processos decisórios entre as coordenadoras e os professores-supervisores quanto na relação entre professores-tutores e professores-cursistas valorizaram-se as construções coletivas e a criação de comunidades de aprendizagens.

Nesse intuito, e visando cumprir com o objetivo de promover a atualização de práticas e metodologias pedagógicas alinhadas à formação de professores para as virtualidades da rede e possibilidades de aplicação desses recursos em sala de aula, a organização pedagógica que guiou esse curso buscou não apenas a utilização das TIC's, mas, também, a valorização da interdisciplinaridade, da coconstrução e da aprendizagem colaborativa.

Portanto, julgamos necessário compreender as concepções dos professores-tutores (PT) e da professora-supervisora (PS) sobre os espaços de organização do curso, bem como suas concepções sobre os Eixos Comum e Específico, sobre o Espaço da Tutoria e, principalmente, sobre si próprios. Cabe lembrar que compreendemos como concepções todos os significados e as contribuições dos professores-tutores e da professora-supervisora sobre os temas estudados nesta pesquisa.

#### 4.1.1 Concepções sobre os Eixos Comum e Específico

Os Eixos Comum e Específico eram destinados ao diálogo entre os professores-cursistas e os professores-tutores e, também, à realização das atividades avaliativas e pedagógicas dos Módulos 1, 2, 3 e 4. Nesses espaços, a função das coordenadoras pedagógicas consistia na publicação de mensagens coletivas a todos os professores-cursistas, buscando incentivar a participação e o diálogo no curso. Já os professores-supervisores deveriam constantemente acessar tais espaços para acompanhar o desempenho dos professores-tutores e dos professores-cursistas.

Observamos que tanto na organização do ambiente virtual Moodle – buscando organizá-lo em espaços que fossem destinados a funções distintas, por exemplo, pedagógica (Eixos Comum e Específico) e gestão do curso (Espaço da Tutoria) – quanto no modelo pedagógico adotado, as professoras-tutoras entrevistadas valorizaram a construção de espaços que promovessem a

coconstrução (PT2 – Trecho 1) e a interdisciplinaridade (PT1 – Trecho 2), conforme destacado nos trechos das falas a seguir:

*Eu gostei porque ele foi separado em dois momentos. O de conhecimentos gerais que eles tiveram uma interação com pessoas de todas as áreas e viram que as dificuldades de outras áreas muitas vezes eram as mesmas das deles (PT2 – Trecho 1).*

*Teve uma coisa que no começo eu fiquei um pouco curiosa, que foi interessante no curso que para Língua Estrangeira eles juntaram todas as Línguas, no caso era Espanhol, Inglês e Francês. A minha formação era só Inglês, mas de qualquer forma era uma metodologia de ensino de Língua Estrangeira e não de Inglês e no começo os alunos ficaram ansiosos, mas no fim foi uma experiência boa, porque deu pra perceber que no dia da aula a gente ensina Língua Estrangeira mais ou menos do mesmo jeito e eles conseguiram trabalhar línguas diferentes em projetos únicos. Então eu achei que isso foi uma coisa que chamou minha atenção. Porque via de regra a gente separa. Hoje eu trabalho só com Inglês e tudo é muito separado, então raramente a gente tem um curso que fale de Língua e que envolva outras disciplinas, outras línguas, a gente fica só no Inglês (PT1 – Trecho 2).*

Para Fazenda (2002) e Luck (2007), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como a tentativa de superar a fragmentação do conhecimento, buscando (re)pensar uma educação integrada, colaborativa e ampla. Fazenda (2002) aponta que a interdisciplinaridade “não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da visão fragmentária para a unitária do ser humano” (p. 40).

Nesse sentido, percebemos que, na organização pedagógica do curso, foram valorizadas as trocas de experiências de professores-cursistas de áreas diversas, portanto, a interdisciplinaridade foi além da integração e conexão de diferentes disciplinas, isto é, pressupôs a participação, o envolvimento e a responsabilidade sobre a produção do seu conhecimento e a do outro, algo que foi percebido e valorizado nas falas das professoras-tutoras (PT2 – Trecho 1 e PT1 – Trecho 2).

Do ponto de vista da formação docente, ressaltamos as contribuições de Nóvoa (2011), Pedroza (2014) e Silva e Maciel (2014), ao valorizarem a formação docente enquanto espaço coletivo de socialização de práticas educativas.

Corroborando com os trechos anteriores (PT2 – Trecho 1 e PT1 – Trecho 2), a professora-supervisora destacou a organização do ambiente virtual – Moodle: “*A Plataforma estava muito objetiva, limpa, eu acho que isso facilitou a navegação pelos alunos e também pelos tutores*” (PS – Trecho 1).

Verificamos que a organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, utilizando roteiros e guias nos módulos, possibilitou que as orientações para os objetivos (Branco, 1998), tanto divergentes quanto convergentes, pudessem nortear as contribuições dos participantes a fim de alcançar os objetivos pedagógicos almejados no curso. Desse modo, a organização do curso em espaços distintos e a valorização de espaços de diálogo – como os fóruns – possibilitaram que os

participantes pudessem compartilhar interesses em comum, como exposto no Trecho 1 da PS, bem como serviram de espaços de construção e/ou (re)construção de novos padrões de interação e incentivo ao posicionamento individual, aspectos relevantes para a consolidação de objetivos convergentes (Branco, 1998).

Observamos, também, que a organização do ambiente virtual Moodle pode servir como exemplo para compreendermos como o Sistema de Zonas, apresentado na seção “1.3.2 Sistema de Zonas: contribuições para o uso das TICs”, pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos a distância.

Sobre isto, ressaltamos que a Zona de Movimento Livre (ZML) é posta como espaço de interação com um novo ambiente no qual o outro social medeia as ações que podem ser realizadas no contexto do ambiente dado (Valsiner, 1997). Em cursos a distância, a ZML pode ser compreendida a partir das orientações do próprio curso (macrocontexto) ou em um microcontexto, pelas consignas dos fóruns, por exemplo.

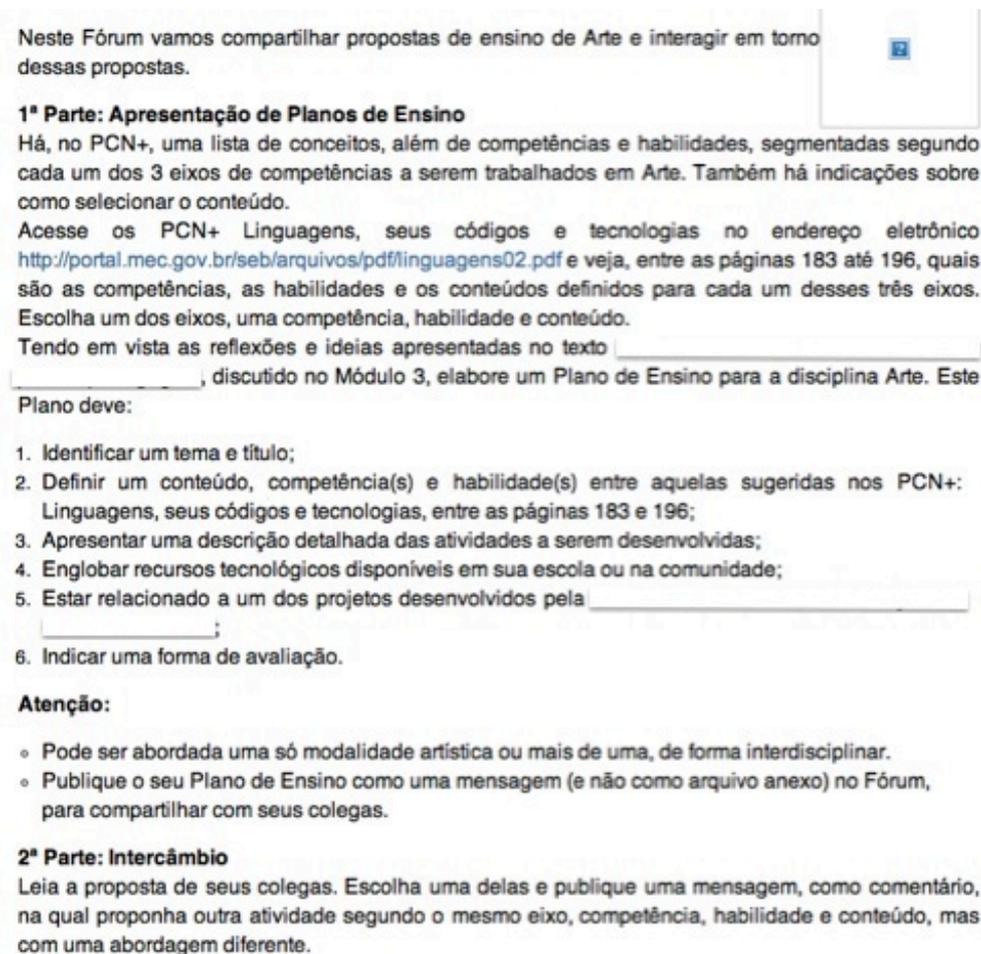
Logo, quando os objetivos pedagógicos das atividades do curso são estabelecidos as metas que devem ser alcançadas já estão postas a priori, por consequência, a organização do ambiente (ZML) e quais ações (ZPA) são esperadas pela equipe pedagógica e pelos cursistas também já estão definidas. Ademais, tendo em vista que as atividades pedagógicas são realizadas pelos professores-cursistas, caberá ao professor-tutor nortear, negociar e (re)estruturar quais ações e habilidades (ZPA) são pertinentes para as discussões no curso (ZML).

Em adição, julgamos relevante analisar a dimensão “Organização da página do curso”, aspecto avaliado pelos professores-cursistas sobre o organização do ambiente virtual do curso, disponível no relatório final. Deste aspecto, foram avaliados quatro pontos: a) acesso a página do curso com facilidade (93,03%), b) as informações e orientações contidas na página do curso estão redigidas de forma clara e compreensível (95,05%), c) na página do curso encontro todas as informações necessárias para me orientar sobre os objetivos, conteúdos, prazos, tarefas e outras atividades previstas (97,98%), e d) nas orientações de abertura de cada módulo constaram as atividades realizadas (97,83%). Os índices de satisfação destes pontos giraram em torno de 93,3% a 97,8%, com média geral de satisfação de 93,68%.

Com base nos pontos avaliados e nos altos índices de satisfação, verificamos que a organização pedagógica do ambiente virtual Moodle contribuiu para o ampliação das zonas de desenvolvimento real e potencial, já que o fácil acesso às informações serviu como potencializador do nível de desenvolvimento potencial. Igualmente, verificamos que a criação de espaços de interação, como os fóruns e os espaços de orientações pedagógicas – Guias de Estudos e Roteiros de Atividades –, além de servirem como ZDP, orientaram as atividades dos professores-cursistas e dos professores-tutores.

Por conseguinte, como o objetivo principal do curso foi o de promover a atualização de práticas e metodologias pedagógicas alinhadas à formação do professor para as virtualidades da rede e

possibilidades de aplicação desses recursos em sala de aula, observa-se que todas as atividades buscaram criar espaços (ZML) que buscassem alcançar tal objetivo. Nesse sentido, para elucidar esta reflexão, destacamos a atividade de Artes, Figura 4, que está coerente com o objetivo do curso, além de direcionar (ZML) quais ações que se esperavam desenvolver no fórum (ZPA).



Neste Fórum vamos compartilhar propostas de ensino de Arte e interagir em torno dessas propostas.

**1ª Parte: Apresentação de Planos de Ensino**

Há, no PCN+, uma lista de conceitos, além de competências e habilidades, segmentadas segundo cada um dos 3 eixos de competências a serem trabalhados em Arte. Também há indicações sobre como selecionar o conteúdo.

Acesse os PCN+ Linguagens, seus códigos e tecnologias no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> e veja, entre as páginas 183 até 196, quais são as competências, as habilidades e os conteúdos definidos para cada um desses três eixos. Escolha um dos eixos, uma competência, habilidade e conteúdo.

Tendo em vista as reflexões e ideias apresentadas no texto \_\_\_\_\_, discutido no Módulo 3, elabore um Plano de Ensino para a disciplina Arte. Este Plano deve:

1. Identificar um tema e título;
2. Definir um conteúdo, competência(s) e habilidade(s) entre aquelas sugeridas nos PCN+: Linguagens, seus códigos e tecnologias, entre as páginas 183 e 196;
3. Apresentar uma descrição detalhada das atividades a serem desenvolvidas;
4. Englobar recursos tecnológicos disponíveis em sua escola ou na comunidade;
5. Estar relacionado a um dos projetos desenvolvidos pela \_\_\_\_\_;
6. Indicar uma forma de avaliação.

**Atenção:**

- Pode ser abordada uma só modalidade artística ou mais de uma, de forma interdisciplinar.
- Publique o seu Plano de Ensino como uma mensagem (e não como arquivo anexo) no Fórum, para compartilhar com seus colegas.

**2ª Parte: Intercâmbio**

Leia a proposta de seus colegas. Escolha uma delas e publique uma mensagem, como comentário, na qual proponha outra atividade segundo o mesmo eixo, competência, habilidade e conteúdo, mas com uma abordagem diferente.

Figura 4 – Ilustração do Fórum de Artes Visuais

Em consonância com esta discussão, destacamos que as atividades avaliativas valorizavam as experiências profissionais individuais (cultura pessoal) e coletivas (cultura coletiva), buscando relacioná-las com as TICs, como, por exemplo, a atividade de conclusão do curso, que tinha por meta a elaboração de um projeto interdisciplinar em equipe no qual os professores-cursistas deveriam refletir sobre o seu contexto de ensino e como o uso das TICs poderiam contribuir para as atividades em suas salas de aulas. Como destaca a PT1– Trecho 3:

*Eu acho que a estrutura no geral foi bacana, eu lembro que o módulo final tinha a questão de elaborar um projeto em grupo, o que eu achei que foi interessante porque a gente saiu da teoria e pode refletir e propor uma prática (PT1 – Trecho 3).*

Por meio da fala da PT1 – Trecho 3 é possível observar a relevância do trabalho em equipe, como processo de formação docente, buscando a construção de uma comunidade de aprendizagem e

prática em que a constituição de ser professor perpassa pela aprendizagem entre os profissionais mais e menos experientes (Nóvoa, 2011). Além disso, atividades em grupo promovem o diálogo, a orientação ou (re)orientação para objetivos convergentes e divergentes e sustentam a criação de comunidades de aprendizagem (Barbato et al., 2013; Brookfield, 1995; Dillenbourg, 2002; Onrubia, Colomina & Engel, 2010; Palloff & Pratt, 2007; Stahl et al., 2006).

Diante desta análise, observamos que dos modelos explicitados no item “1.4.2 O professor-tutor e as incertezas sobre sua atuação” o curso assemelha-se ao modelo integrado (Azevedo, 2005), pois buscou valorizar as relações em grupos, intercalando a posição de protagonista dos professores-tutores com a dos professores-cursistas na mediação dos fóruns (ZML). Percebe-se que tal modelo pedagógico influenciou positivamente nos baixos índices de evasão no curso.

Sobre os baixos índices de evasão, relembramos que o curso foi ofertado para 25.192 professores-cursistas e coordenadores pedagógicos, sendo que 95,92% obtiveram aprovação e apenas 4,07% não obtiveram nota para aprovação ou nunca acessaram o ambiente virtual do curso.

#### **4.1.2 Concepções sobre o Espaço da Tutoria: uma comunidade de aprendizagem**

Autores como Castells & Cardoso (2005), Coll & Engel (2010), Levy (1999) e Rheingold (2000) apontam que as comunidades de aprendizagem são sustentadas por processos de comunicação, negociação e partilha de significados, por sentimentos de pertencimento, reciprocidade, confiança e partilha de valores e ideias. Então, as contribuições individuais (cultura pessoal), além de sustentarem a comunidade de aprendizagem, serão influenciadas pela própria comunidade de aprendizagem (cultural coletiva) (Valsiner, 1997, 2012).

Em relação ao Espaço da Tutoria, local reservado para as orientações e para o diálogo e trocas entre os professores-tutores e professores-supervisores, os dados construídos tanto nas entrevistas quanto nas interações estabelecidas no fórum indicam que este ambiente organizou-se enquanto uma comunidade de aprendizagem, sendo que a participação e o compromisso do grupo de professores-tutores no auxílio mútuo podem ser observados neste trecho (PT1 – Trecho 4) e na Cadeia de Interação 1, conforme destacamos a seguir.

*Eu acho que o Espaço da Tutoria facilita muito: às vezes você quer perguntar uma coisa que alguém já perguntou e não precisa perguntar porque a resposta já está ali. Você não se sente sozinho porque às vezes você acha que a sua pergunta é super boba, **o problema é só com você, é interessante porque daí se alguém já falou, você só reforça a pergunta de alguém, e não se sente tão sozinho** (PT1 – Trecho 4).*

Tabela 4

*Cadeia de Interação 1 – Interações entre professoras-tutoras A, B, C e professora-supervisora*

<b>Questionamento da professora-tutora A</b>
--

**Re: Orientações para o início do curso**

por \_\_\_\_\_ - domingo, 16 dezembro 2012, 17:43

Olá \_\_\_\_\_,

Não consegui entender aqui na plataforma como encaminhar uma mensagem individual para o aluno. Pode me ajudar?

#### **Questionamento da professora-tutora B similar ao da professora-tutora A**

**Re: Orientações para o início do curso**

por \_\_\_\_\_ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:05

Olá \_\_\_\_\_,

Obrigada pelas orientações. Assim como o \_\_\_\_\_, também tenho dúvida quanto ao uso do mensageiro. Vou tentar identificá-lo agora.

Abraço,

\_\_\_\_\_.

#### **Resposta da professora-tutora C**

**Re: Orientações para o início do curso**

por \_\_\_\_\_ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:21

Caros colegas,

No ambiente do curso, há uma opção onde podemos separar para quem enviar mensagens: todos os participantes, tutor ou estudantes. É só selecionar estudantes e você pode enviar mensagens para os cursitas, veja a imagem:

#### **Intervenção da professora-supervisora**

**Re: Orientações para o início do curso**

por \_\_\_\_\_ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:44

Olá, pessoal! Em primeiro lugar, \_\_\_\_\_, obrigada pela informação. É isso mesmo que a nossa colega explicou, sendo que logo abaixo da caixinha "Papel atual" vem a lista com o nome dos participantes. Depois de selecionar o(s) cursista(s) para o(s) qual(is) você quer enviar a mensagem, basta ir lá embaixo e escolher na caixinha "Com usuários selecionados" enviar mensagem. Ficou claro? Espero que sim!

Bom trabalho a todos/as!

Abraços, \_\_\_\_\_.

## Elogio da professora-tutora A

Re: Orientações para o início do curso

por \_\_\_\_\_ - segunda, 17 dezembro 2012, 23:10

Obrigada \_\_\_\_\_, agora consegui, com uma turma dessa tudo fica mais fácil.  
Abraços!!!

Desse modo, tanto na exposição da professora-tutora (PT1 – Trecho 4) quanto na Cadeia de Interação 1 é possível verificar a relevância das contribuições individuais (cultura pessoal) para a manutenção da comunidade de aprendizagem (cultura coletiva), demonstrando que a intervenção do outro, ao incentivar ou compartilhar do mesmo questionamento, pode contribuir para o desenvolvimento de ações futuras individuais. Ou seja, a intervenção do outro amplia as ações do mundo pessoal sobre o mundo coletivo, podendo projetar e refletir sobre as ações do passado, presente e futuro (Madureira & Branco, 2005).

Outro ponto relevante acerca da manutenção das comunidades de aprendizagem diz respeito aos processos e sentimentos de pertencimento, reciprocidade, confiança e partilha de ações (Castells & Cardoso, 2005; Coll & Engel, 2010; Levy, 1999; Rheingold, 1993), que podem ser constatados no trecho grifado da fala da PT1 – Trecho 4.

A professora-tutora (PT1 – Trecho 5) pontua, ainda, sobre as diferenças existentes entre o contexto presencial e o contexto a distância de ensino.

*[...] no presencial, a gente se sente muito sozinho, por mais que não deveria, a gente acaba trabalhando ali no nosso mundinho e de vez em quando você tem tempo de conversar com alguém, **você descobre que está com um problema uma turma e você vê que não é um problema só seu. Eu acho interessante no Espaço da Tutoria é que você entra lá e se sente mais próximo do que a gente fica no presencial, porque você meio que se obriga a saber o que os colegas estão fazendo, né? É mais fácil, porque não é ao mesmo tempo, cada um entra a hora que pode então você consegue perceber, você consegue interagir melhor** (PT1 – Trecho 5).*

Neste contexto, destaca-se que as comunidades de aprendizagem, assim como outras formas de uso das TICs, promovem espaços de interações atemporais (Coll & Engel, 2010), possibilitando uma nova perspectiva educacional fundamentada na flexibilidade e na interatividade, em que os membros da comunidade podem contribuir com os seus pares, independentemente do tempo e espaço. Por outro lado, apesar de as separações temporais e espaciais serem consideradas as principais distinções e pontos de discussão sobre qualidade do ensino entre a Educação a Distância e a Educação Presencial, percebe-se no discurso da professora-tutora (PT1 – Trecho 5), trecho em destaque, que o

seu modo de atuação profissional não foi apenas modificado pelo auxílio das TICs, mas contribuiu para o desenvolvimento da sua função.

Em adição, a professora-supervisora (PS – Trecho 2) assinala que:

*Eu acredito que o Espaço da Tutoria foi fundamental para alinhar a atuação dos tutores e para discutir o que seria planejado. [...] Eu acho que foi importante para esse alinhamento das ações além de ter se tornado um espaço de formação tanto para mim quanto para os tutores (PS – Trecho 2).*

#### **4.1.3 Concepções sobre o que é ser professor-tutor online**

Buscamos, nesta seção, explorar as concepções de três professores-tutores e uma professora-supervisora sobre o que é ser professor-tutor. Exploramos, também, o relatório final do curso citado acima e investigamos as atribuições e as habilidades que seus criadores consideraram necessárias para o exercício da tutoria.

Inicialmente, verificamos a existência de conformidade entre as contribuições dos entrevistados e os estudos atuais (Maggio, 2001; Mill, 2012; Neves, 2009; Tractenberg, 2011). Identificamos uma indefinição acerca das ações e das atividades exigidas à tutoria. Conforme destaca o PT1 – Trecho 6:

***Eu acho que não ficou muito claro ainda qual é o papel do tutor, o que ele tem que fazer. Mas eu entendo que essa dinâmica de você conseguir orientar e trabalhar mais de perto, por exemplo, de corrigir, eu acho que é interessante até porque você conhece mais o aluno, você está mais próximo, principalmente na parte avaliativa. Acho que você consegue entender melhor o que foi dificuldade e o que foi desinteresse, despreparo quando tem uma tarefa. É uma pergunta difícil porque a impressão que eu tenho é que não é uma coisa tão certa, do que que é função e do que que não é*** (PT1 – Trecho 6).

Como apontam as falas dos professores-tutores e da professora-supervisora, bem como a literatura atual sobre essa temática (Maggio, 2001; Mill, 2012; Neves, 2009; Tractenberg, 2011), também concordamos que existem indefinições acerca do que é ser professor-tutor. Tais indefinições podem ser fatores limitantes na autonomia e no desenvolvimento profissional desses atores. Nas considerações dos entrevistados, a ausência de autonomia pode ser identificada no processo de seleção dos conteúdos que serão ministrados no curso.

*Bem ou mal, na tutoria chega tudo pronto, a gente faz é orientar com o trabalho, ajudar com um estudo, mas **não sou eu necessariamente que escolho o texto**. O que, às vezes, é até meio conflitante, eu já trabalhei em disciplinas com autores muito complicados em que os textos não condiziam com o nível dos alunos. Então ficávamos neste meio termo sem saber como trabalhar com os alunos* (PT1 – Trecho 7).

*É complicado porque quando você entra na tutoria, você vai pegar o material uma semana antes dos alunos, se tivesse o conhecimento desde o princípio de tudo, do material do começo ao fim, talvez eu tivesse me preparado melhor (PT2 – Trecho 8).*

É possível verificar, a partir das falas acima (PT1 – Trecho 7, PT2 – Trecho 8, PT2 – Trecho 9), que as funções – pedagógica, gerencial, social e técnica (Bonk & Dennen, 2003; Teles, 2009) – seriam mais apropriadas aos professores-autores ou aos coordenadores dos cursos. Tais funções, ao serem relacionadas aos professores-tutores, podem ser ajustadas, como a função de gerenciamento ou o papel administrativo organizacional, em que os professores-tutores podem negociar ou ajustar prazos.

Como foi mencionado na revisão de literatura deste estudo, as funções ou os papéis dos professores-tutores estão diretamente relacionados com o modelo pedagógico adotado pelo curso (Azevedo, 2005; Tractenberg, 2011). Na seguinte fala do PT1 – Trecho 10, ele enfatiza que as ações dos professores-tutores, além de serem confundidas com as de outros profissionais da EaD, a depender do curso, sofrem influência dos modelos pedagógicos utilizados:

*Na época que eu trabalhei no setor privado com EaD com graduação era muito complicado a gente sempre caía em conflito do que era papel do conteudista, do que que era papel da supervisão, do que cabia a gente enquanto tutor. Eu acho que isso ainda não é muito certo e eu acho que também varia muito de oferta pra oferta, de curso pra curso (PT1 – Trecho 10).*

Apesar de existir intrínseca relação entre os modelos pedagógicos e as ações dos profissionais que irão atuar nos cursos a distância, as exposições dos entrevistados destacam – tanto em relação às competências quanto aos aspectos a serem considerados no processo de formação de professores-tutores – a relevância da fluência tecnológica, independentemente do modelo pedagógico adotado.

Sobre este assunto, iremos aprofundar no indicador “Fluência tecnológica” na próxima seção. Porém, por ora, destacamos a contribuição de Pulino (2011), ao discorrer que a fluência tecnológica possui intrínseca relação com o *design* do curso, ou seja, tem a ver com quais ferramentas dos AVA estão sendo mais utilizadas na oferta deste. Dessa forma, do ponto de vista da formação docente, é possível direcionar e enfatizar quais habilidades tecnológicas devem ser melhor desenvolvidas.

Além das exposições dos professores-tutores e da professora-supervisora acerca do que é ser professor-tutor, julgamos importante apresentar e analisar os dados referentes à análise descritiva da dimensão “Desempenho do Tutor”, aspecto avaliado pelos professores-cursistas e disponível no relatório final do curso. Tais informações, além de avaliarem o desempenho dos professores-tutores, proporcionam compreender quais principais aspectos e concepções foram exigidos dos professores-tutores pelo curso. Dentre tais aspectos, foram avaliados: a) o tutor demonstrou domínio do conteúdo ministrado (95,23%); b) o tutor participou ativamente dos fóruns de discussão (92,39%); c) o tutor

manteve entusiasmo e disposição para o trabalho de tutoria, esforçando-se para ser criativo e instigador de debates (92,57%); d) o tutor promoveu uma comunicação adequada comigo e com a turma (93,46%); e) o tutor utilizou linguagem de fácil compreensão (96,85%); f) o tutor corrigiu as tarefas comentando os aspectos que precisavam ser mais bem explorados (92,50%); g) o tutor foi cordial em suas intervenções e orientações (96,41%); e h) o tutor procurou, nas suas intervenções, relacionar o conteúdo estudado a situações concretas da vida em sociedade, estimulando o compartilhamento de experiências entre os alunos (92,12%). A média geral do índice de satisfação foi de 93,94%. O menor índice foi de 92,12%; o máximo, de 96,85%.

Desses dados, destacamos três pontos referentes à atuação dos professores-tutores no curso: 1) promotor de espaços de construção coletiva nos fóruns de discussão; 2) suporte em relação aos conteúdos estudados; e 3) promotor do Sistema de Zonas. Algumas considerações sobre eles:

1) Promotor de espaços de construção coletiva nos fóruns de discussão: com base nos pontos b, c, d, e, g, h, é possível perceber que o curso compreende o papel do professor-tutor como função ativa no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a função pedagógica em sua atuação.

Além disso, o alto índice de satisfação nesses pontos demonstra que o fórum de discussão foi visto, no curso, como espaço fundamental para as trocas entre professores-cursistas e professores-tutores. Destaca-se que os professores-tutores são responsáveis por mediar, incentivar e relacionar os temas debatidos com o cotidiano dos seus alunos. Para tanto, a assiduidade nas postagens dos fóruns e a linguagem clara e compreensível são características relevantes para que os fóruns se tornem espaço fértil de discussões.

A esse respeito, Rossato, Ramos e Maciel (2013) discorrem que um dos pontos que podem melhorar a funcionalidade e contribuir para maior permanência dos estudantes nos fóruns consiste na manutenção da participação de todo o grupo nas discussões. Portanto, o professor-tutor tem a responsabilidade de reorientar ou de incentivar os cursistas que ainda não contribuíram com as discussões nos fóruns a participarem. Sendo assim, para a consolidação deste ponto em cursos *online*, é necessário que o professor-tutor mantenha constante presença nas discussões (aspecto b) e procure instigar, motivar e estimular a participação dos cursistas (aspecto h).

2) Suporte em relação aos conteúdos estudados: destacamos dois pontos analisados: a e h. Da inserção desses pontos, como questões de avaliação dos professores-tutores, percebe-se que o curso utilizou os textos como principais materiais didáticos para o desenvolvimento pedagógico.

Coll e Monereo (2010) destacam que o conteúdo didático deve ser compreendido por meio da relação entre professores, alunos e conteúdo – ou triângulo interativo –, como ele denomina. Esse triângulo está organizado na inter-relação entre os três elementos que o constituem: o conteúdo, que é o objeto de ensino; o aluno, que aprende; e “o professor, que ajuda o aluno no processo de construção de significados e de atribuição de sentidos aos conteúdos de aprendizagem” (Mauri & Onrubia, 2010,

p. 125). O que é relevante da contribuição de Coll e Monereo (2010) não é apenas a relação entre esses três elementos, mas, sim, a ação conjunta desses elementos no processo de (re)significação do próprio conteúdo.

Em adição, o professor-tutor (PT3 – Trecho 11) considerou que o conteúdo do curso estava de acordo com o perfil dos discentes, pontuando que, ainda que o professor-tutor não tenha total domínio do conteúdo, ele deve tomar a iniciativa de conhecê-lo.

*Quando entrou no eixo específico, eu fui muito bem, porque é um conteúdo que eu gosto, um conteúdo que eu domino. Não que no outro eu tenha deixado a desejar, de forma alguma, porque eu já atuei em cursos do qual eu não tinha total domínio do conteúdo. Nesse caso, cabe ao professor-tutor buscar conhecimento. [...] Gostei muito do conteúdo, foi muito bem-elaborado, inclusive eu tive feedback de alunos falando que o curso foi excelente em relação ao conteúdo (PT3 – Trecho 11).*

Com base nos altos índices desses dois pontos, percebe-se que, apesar de a seleção dos conteúdos didáticos não ser função do professor-tutor, podendo, inclusive, ser um fator limitante na atuação deste profissional, é notório que a seleção dos profissionais-tutores deve ser guiada pelo perfil do curso a ser ministrado. Desse modo, o conteúdo não será empecilho no processo didático, da mesma forma que o conteúdo deve ser elaborado conforme o perfil dos discentes. No contexto do curso pesquisado, percebe-se que, para a seleção dos professores-tutores, consideraram-se, além de sua formação acadêmica, suas experiências com tutoria e também como cursistas *online*.

3) Promotor do Sistema de Zonas: podemos observar que todos os oito pontos contribuíram para a concretização das zonas de desenvolvimento. Porém, julgamos que dois pontos ilustram melhor este aspecto: o ponto b e o ponto f.

Como destacamos, os fóruns são os principais espaços de discussão em cursos a distância. O professor-tutor, em suas interações neles, é responsável por identificar ou delimitar espaços (ZML) de diálogo e de colaboração, a fim de promover novas habilidades que possam despontar (ZPA). Dessa forma, quando Rossato, Ramos e Maciel (2013) destacam que o professor-tutor deve (re)orientar as discussões nos fóruns, conduzindo-as aos objetivos de discussão, estão querendo dizer que essa condução contribui para o desenvolvimento da ZML.

Ao corrigirem as atividades dos professores-cursistas (item f), os professores-tutores podem verificar quais pontos são necessários aprofundar durante a disciplina. Dessa forma, questões pedagógicas que não foram bem elaboradas ou que geraram muitas dúvidas podem ser esclarecidas coletivamente utilizando-se os fóruns de discussão. Desse modo, o professor-tutor estará também contribuindo para o desenvolvimento e a manutenção da comunidade de aprendizagem. Em adição, as dúvidas individuais podem ser sanadas utilizando-se a ferramenta “mensageiro”, que possibilita o envio de mensagens individuais. Também, ao corrigirem as tarefas comentando os aspectos que precisam ser mais bem explorados, os professores-tutores estão contribuindo para que o nível de

desenvolvimento real possa ser expandido, possibilitando que os cursistas possam realizar mais atividades ou ações com maior autonomia.

#### 4.2 Indicadores para formação de professores-tutores: o fórum como espaço de formação

Como Mattar (2012) e Rossato, Ramos e Maciel (2013), também consideramos que os fóruns de discussão são espaços privilegiados para o estabelecimento de uma rede de aprendizagem, em que as experiências, (re) significados e construções coletivas podem fomentar o ensino e a aprendizagem, cabendo ao professor a formação adequada para o seu uso. Nesse sentido, corroborando com Nóvoa (2011), Pedroza (2014) e Silva e Maciel (2014), bem como com os demais autores que debatem sobre a formação docente, julgamos relevante estudar a formação docente a partir da prática pedagógica, buscando entender a partir de tal prática quais caminhos podem ser utilizados para o desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, ao ponderar que os fóruns de discussão são os principais espaços de troca e (re)significados na modalidade a distância, faz-se necessário percebê-los também como espaços singulares para a constituição de práticas pedagógicas. Portanto, para a construção dos indicadores para a formação de professores-tutores *online*, consideramos as cadeias de interação entre os professores-tutores e professores-supervisores estabelecidas no primeiro “Fórum de interação” e nos “Tópicos de Abertura do Módulo I”.

Classificamos as cadeias de interação como sequências de mensagens trocadas entre professores-tutores e professores-tutores ou entre professores-tutores e professora-supervisora, sobre um determinado tema. Para a seleção das cadeias de interação, em um primeiro momento, foram considerados todos os nove tópicos abertos pela professora-supervisora. Todas as mensagens destes tópicos totalizaram 381 postagens, conforme a Figura 5. Destas postagens, foram utilizadas 25, que compuseram sete cadeias de interação.

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Não lida ✓	Última mensagem
Mensagem aos cursistas que ainda não acessaram a plataforma		GP01-LIN_ESTR	79	0	
Orientações para o cursista que está com dificuldade de acessar a plataforma do curso		GP01-LIN_ESTR	34	0	
"Roteiro" para nortear as avaliações dos cursistas no Módulo 1		GP01-LIN_ESTR	67	0	
Espaço para debate sobre o Módulo I		GP01-LIN_ESTR	45	0	
Orientações Módulo I		GP01-LIN_ESTR	71	0	
Orientações para retomada do curso pós-recesso		GP01-LIN_ESTR	41	0	
Informações sobre o recesso de fim de ano		GP01-LIN_ESTR	7	0	
Orientações para o início do curso		GP01-LIN_ESTR	30	0	
Novas orientações para esta primeira semana de curso		GP01-LIN_ESTR	12	0	

Figura 5 - Ilustração dos tópicos de discussão

Com base nas cadeias de interação e nas análises das entrevistas, foram construídos dez indicadores de formação docente para professores-tutores: 4.2.1 Organização dos espaços de

discussão, 4.2.2 Orientações de incentivo e solução de dúvidas do grupo, 4.2.3 Fluência tecnológica, 4.2.4 Práticas pedagógicas, 4.2.5 Orientações sobre temas específicos, 4.2.6 Orientações administrativas, 4.2.7 Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem, 4.2.8 Organização pessoal para o trabalho docente, 4.2.9 Capacidade de fornecer *feedbacks* que contribuam para o processo de aprendizagem e 4.2.10 Domínio do conteúdo.

É importante ponderar que durante a construção dos indicadores para formação docente de professores-tutores foi possível perceber que existem relações entre os professores-tutores e a professora-supervisora ou professores-tutores e professores-tutores que se assemelham às interações entre professores-tutores e professores-cursistas, assim como alguns indicadores também podem ser utilizados para a formação docente presencial.

#### 4.2.1 Organização dos espaços de discussão

Tabela 5

*Cadeia de Interação 2 – Interações entre a professora-tutora E e a professora-supervisora*

Orientações para organização do fórum – mensagem da professora-supervisora
<p><b>Espaço para debate sobre o Módulo I</b> por _____ - segunda, 7 janeiro 2013, 21:47</p> <p>Queridos/as tutores/as,</p> <p>Sei que já é um pouco tarde, mas na última reunião dos supervisores a professora-coordenadora _____ sugeriu que nós, supervisores, abrissemos este tópico para que vocês, tutores/as, possam debater o conteúdo do Módulo I, isto é, para que possam trocar informações sobre o texto, a situação-problema, experiências exitosas com os cursistas no fórum, enfim, este espaço é para vocês trocarem informações e auxílio sobre o conteúdo! Também estarei por aqui debatendo com vocês!</p> <p>Forte abraço, _____</p>
Mensagem da professora-tutora D

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - quarta, 9 janeiro 2013, 20:07

Olá, \_\_\_\_\_ e demais colegas!

ESP-TUTORIA: Espaço para debate sobre o Módulo I

Não acredito que essa decisão deva ser considerada tardia, pois acredito que para muitos de nós chegou a tempo. Eu por exemplo, preciso tirar uma dúvida. Se o módulo I será encerrado no dia 20 desse mes, em que dia deveremos postar as notas dos alunos, para que saibam se concluíram o módulo ou se ficarão para a recuperação?

Abraços, \_\_\_\_\_.

#### Reorientação do fórum – orientação da professora-supervisora

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - quarta, 9 janeiro 2013, 20:22

Olá, \_\_\_\_\_. Na verdade, este tópico é para discutir conteúdo mesmo, e não dúvidas técnicas, isto é, prazos, cronograma etc. - para isso temos outros tópicos! A sua dúvida já está respondida em outro tópico, mas irei repeti-la: as orientações sobre a avaliação do Módulo I serão repassadas em breve por mim, aguarde! Abraços, \_\_\_\_\_.

Sobre o indicador “Organização dos espaços de discussão”, percebemos a relevância da atuação da professora-supervisora buscando (re)orientar as discussões do fórum. A intervenção da professora-supervisora, ao informar o objetivo daquele tópico, contribuiu para que os objetivos das discussões fossem convergentes (Branco, 1998).

Dessa forma, a primeira postagem da professora-supervisora visa direcionar quais discussões devem ser debatidas, tal orientação assemelha-se às consignas ou aos comandos dos fóruns de discussão. Para Rossato, Ramos e Maciel (2013), o comando dos fóruns “faz com que os estudantes produzam um material simbólico-emocional que influenciará seus modos de ação dentro daquele contexto de aprendizagem” (p. 420).

Em adição, a participação da professora-supervisora nesta cadeia de interação assemelha-se às mediações dos professores-tutores na interação com os seus cursistas ao direcionarem as discussões acadêmicas nos cursos *online*.

Já a Cadeia de Interação 2 demonstra também a habilidade de fornecer *feedbacks* que contribuam para o processo de aprendizagem (Anderson, 2004; Censo EAD, 2013; Mill, 2012).

Ressaltamos que a habilidade de fornecer *feedbacks* não ocorre somente por meio das ferramentas disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – como fóruns, mensageiros ou *wikis* –, já que com o avanço da internet, das ferramentas da *web 3.0* e das redes sociais a Educação a Distância pôde se utilizar de tais instrumentos para ampliar o seu uso. Como destaca a PT2: “*Eu não tinha WhatsApp na época, mas se tivesse a PS teria sofrido porque eu gosto de respostas na hora*” (PT2 – Trecho 12).

A exemplo do *WhatsApp*, que possibilita ampliar e tornar a comunicação mais ágil, as redes sociais estão conquistando um espaço relevante quando integradas aos cursos *online*. Para Mattar (2012), o uso das ferramentas da *web 3.0* e das redes sociais contribui no sentido de que o discente da EaD “além de leitor, passa também a ser autor e produtor de material para a educação inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula ou do ambiente de aprendizagem” (p. 82), podendo também usufruir de conteúdos educacionais livres disponíveis na *web*.

No entanto, ao se utilizar outros meios tecnológicos além do AVA, dois pontos devem ser considerados: o primeiro, a flexibilidade dos lugares e dos horários do fazer docente (Mill, 2012). Tendo em vista que o trabalho *online* contribui para o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho, conforme exposto no tópico “Concepções sobre o Espaço da Tutoria: uma comunidade de aprendizagem”, como pode também, por outro lado, acarretar na sobrecarga de trabalho proveniente das formas mais ágeis de comunicação, como, por exemplo, o *WhatsApp*.

O segundo ponto diz respeito ao indicador “Fluência tecnológica”. Ou seja, ao serem utilizadas outras ferramentas, como a *web 3.0* e as redes sociais, faz-se necessário que os docentes tenham fluência tecnológica para o uso destas, não apenas enquanto ferramentas isoladas, mas integradas aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse contexto, com o uso da *web 3.0* e das redes sociais, as habilidades no uso das tecnologias devem ser ampliadas, levando em consideração a quantidade de informações que os discentes ou os usuários podem compartilhar utilizando outros instrumentos tecnológicos.

Do mesmo modo, o uso de outras ferramentas tecnológicas integradas aos AVA requer novas habilidades relacionadas ao indicador “Organização dos espaços de discussão”.

Finalmente, sobre este indicador, faz-se necessário ponderar que uma das formas de organização dos espaços de discussão diz respeito à uniformização de ações, a exemplo das consignas e mensagens de incentivos direcionadas aos discentes ou aos professores-cursistas. Tal uniformização contribui para que o curso tenha unicidade, conforme aponta a PT1 – Trecho 13:

*Eu fiz cursos em que você tentando uniformizar como que você vai responder os alunos, tendo como base a Netiqueta, que tem um pouco a ver que tipo de resposta é mais adequada, se a gente vai chamar os alunos de “queridos”, se vai ser mais formal. Eu acho que essa uniformização é uma coisa interessante ter, até porque eventualmente o aluno precisa mudar de tutor no meio da disciplina e aí vem aquele choque do tutor que parecia*

*muito bonzinho pra aquele que era todo cheio de “frufu” na hora de escrever. Então eu acho que tentar uniformizar é uma coisa interessante (PT1 – Trecho 13).*

#### 4.2.2 Orientações de incentivo e solução de dúvidas do grupo

Tabela 6

*Cadeia de Interação 3 – Interações entre professoras-tutoras E, F, G, H e professora-supervisora*

<b>Questionamento 1 – professora-tutora E</b>
<p>Re: Espaço para debate sobre o Módulo I por _____ - quinta, 10 janeiro 2013, 11:52</p> <p><u>Olá, _____</u></p> <p><u>Uma cursista me mandou a seguinte mensagem. Eu analisei para respondê-la, mas confesso que fiquei confusa. Peço a ajuda de vocês.</u></p> <p><u>Abraço, _____</u></p> <p>-</p>
<b>Intervenção da professora-supervisora</b>
<p>Re: Espaço para debate sobre o Módulo I por _____ - sexta, 11 janeiro 2013, 10:59</p> <p>E aí, colegas tutores! Ajudem a colega _____ na discussão! Este espaço é para vocês trocarem experiências e se ajudarem! Abraços, _____.</p>
<b>Questionamento 2 – professora-tutora F</b>
<p>Re: Espaço para debate sobre o Módulo I por _____ - sexta, 11 janeiro 2013, 15:14</p> <p>Colegas,</p> <p>Estou pensando se nós, de Brasília, tivemos acesso a essas informações que essa minha cursista está trazendo.</p> <p>Preciso muito da ajuda de vocês para dar uma resposta a ela. Ontem ela enviou outra msg dizendo o seguinte:</p>
<b>Resposta da professora-tutora G</b>

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - sábado, 12 janeiro 2013, 11:08

Bom \_\_\_\_\_ infelizmente eu acho que não existe resposta fácil para o problema, Mas acredito que podemos começar pedindo pra sua aluna que nos envie o material que ela leu, ou pelo menos a referência, para que a partir da leitura a gente possa decidir se realmente existe um conflito ou se é um problema de interpretação, ou do nosso, ou do material do \_\_\_\_\_.

**Resposta da professora-tutora H, complementando a resposta fornecida pela professora-tutora G**

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - sábado, 12 janeiro 2013, 16:07

\_\_\_\_\_, concordo com você. Seria interessante termos acesso ao material a que ela se refere, pois como poderemos identificar e confirmar ou não divergências no material,

---

se não sabemos a fonte, quem escreveu e o que escreveu? Abraços, \_\_\_\_\_

**Resposta da professora-tutora E para as professoras-tutoras G e H**

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - sábado, 12 janeiro 2013, 23:55

Obrigada, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Vou pedir a ela a referência.  
Abraços!

Em relação ao indicador “Orientações de incentivo e solução de dúvidas do grupo”, é possível observar a relevância dos processos de coconstrução para a manutenção, o fortalecimento e a condução das ações do grupo.

A atitude da professora-supervisora, reforçando e valorizando a participação dos professores-tutores, contribui para promover a coordenação de papéis e o controle mútuo das atividades do fórum. Desse modo, tal como nas relações entre professores-tutores e professores-cursistas, o docente é visto como facilitador ou mediador do conhecimento (Oliveira, 2014; Pedroza, 2014; Silva & Maciel, 2014).

Portanto, partindo da perspectiva de que o docente deve posicionar-se como facilitador ou mediador do conhecimento, quando a professora-supervisora incentiva a participação do grupo de professores-tutores possibilita a ampliação da ZPA e da ZML (Valsiner, 1997), já que com a participação de outros interlocutores, no caso outros professores-tutores, os membros do grupo podem não somente participar dos processos de coconstrução, como também ampliar as ações ou habilidades uns dos outros. Nesse sentido, quando as professoras-tutoras G e H intervêm buscando solucionar a dúvida da professora-tutora F, estão contribuindo para a ampliação da ZPA e da ZML (Valsiner, 1997).

Vale ressaltar que a intervenção da professora-supervisora e as contribuições das professoras-tutoras servem como exemplo de manutenção da comunidade de aprendizagem, conforme já mencionado no tópico “Concepções sobre o Espaço da Tutoria: uma comunidade de aprendizagem”.

#### 4.2.3 Fluência tecnológica

Tabela 7

*Cadeia de Interação 4 – Interações entre professoras-tutoras I, J, L e professora-supervisora*

<b>Questionamento da professora-tutora I</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Re: Orientações para o início do curso</b>  por _____ - domingo, 16 dezembro 2012, 17:43</p> <p>Olá _____,</p> <p>Não consegui entender aqui na plataforma como encaminhar uma mensagem individual para o aluno. Pode me ajudar?</p> </div>
<b>Questionamentos similares dos professores-tutores I e J</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Re: Orientações para o início do curso</b>  por _____ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:05</p> <p>Olá _____,</p> <p>Obrigada pelas orientações. Assim como o _____, também tenho dúvida quanto ao uso do mensageiro. Vou tentar identificá-lo agora.</p> <p>Abraço,</p> <p>_____</p> </div>
<b>Resposta da professora-tutora L</b>

Re: Orientações para o início do curso

por \_\_\_\_\_ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:21

Caros colegas,

No ambiente do curso, há uma opção onde podemos separar para quem enviar mensagens: todos os participantes, tutor ou estudantes. É só selecionar estudantes e você pode enviar mensagens para os cursitas, veja a imagem:

#### Intervenção da professora-supervisora

Re: Orientações para o início do curso

por \_\_\_\_\_ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:44

Olá, pessoal! Em primeiro lugar, \_\_\_\_\_, obrigada pela informação. É isso mesmo que a nossa colega explicou, sendo que logo abaixo da caixinha "Papel atual" vem a lista com o nome dos participantes. Depois de selecionar o(s) cursista(s) para o(s) qual(is) você quer enviar a mensagem, basta ir lá embaixo e escolher na caixinha "Com usuários selecionados" enviar mensagem. Ficou claro? Espero que sim!

Bom trabalho a todos/as!

Abraços, \_\_\_\_\_.

#### Elogio da professora-tutora I

Re: Orientações para o início do curso

por \_\_\_\_\_ - segunda, 17 dezembro 2012, 23:10

Obrigada \_\_\_\_\_, agora consegui, com uma turma dessa tudo fica mais fácil.  
Abraços!!!

Sobre o indicador “Fluência tecnológica”, conforme exposto nas subseções “4.1.3 Concepções sobre o que é ser professor-tutor *online*” e “4.2.2 Organização dos espaços de discussão”, este aspecto foi considerado um dos mais relevantes pelos professores-tutores entrevistados, que ponderaram o seguinte:

*Eu acho que a primeira coisa é saber utilizar a tecnologia. Não pode ser só o básico do básico, você tem que ter fluência tecnológica mesmo, até para poder ajudar os alunos* (P1 – Trecho 14).

*Nós teríamos que saber lidar com as ferramentas da EaD. O mínimo, a Plataforma, Word, Excel, Power Point, as ferramentas que eles [cursistas] fossem utilizar* (P2 – Trecho 15).

*Bom, primeiro tem que ter conhecimento e domínio das ferramentas* (P3 – Trecho 16).

Considerando as exposições anteriores, é relevante observar que a fluência tecnológica do professor-tutor é vista como requisito ou necessidade para que este profissional possa exercer suas funções com autonomia (Silva, 2014).

Vale ressaltar que, do ponto de vista da Psicologia, a valorização dos recursos tecnológicos é compreendida ao considerar que as relações entre o mundo pessoal e o mundo social são sempre mediadas, seja por signos ou por instrumentos. Para Vygotsky (2001), a mediação por signos é caracterizada pela organização interna do funcionamento psicológico do ser humano. Em contribuição, Fontana e Cruz (1997) consideram que “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos, etc” (p. 59).

Em adição, o instrumento é a mediação orientada externamente para o controle da natureza, ou seja, é o uso de objetos que podem ampliar e alterar a forma de atuação humana. Nesse contexto, “as ferramentas não são apenas um complemento acrescentado à atividade humana, mas a transformam e, ao mesmo tempo, definem as trajetórias evolutivas dos indivíduos cujas habilidades se adaptam às ferramentas em uso e às práticas sociais por elas geradas” (Lalueza & Camps, p. 47).

No contexto das TICs, é possível destacar que a mediação é tanto simbólica quanto por instrumento. A mediação simbólica, neste âmbito, é facilmente identificada, à medida que a navegação no contexto virtual é totalmente mediada pelo uso de símbolos. Por sua vez, a mediação por instrumento ocorre quando, por exemplo, faz-se necessário o uso de objetos, tais como computadores, celulares ou *tablets*, para acessar o contexto virtual.

Por considerar o contexto das TICs como espaços de mediação tanto simbólica quanto por instrumento, a colocação das professoras-tutoras (PT1 – Trecho 14, PT2 – Trecho 15, PT3 – Trecho 16) acerca da fluência tecnológica torna-se relevante não apenas para a sua atuação profissional, mas também como necessária para a compreensão das interações e mediações que ocorrem no contexto *online*.

Corroborando com tais análises, Freitas (2010) destaca, ainda, que “o computador e a internet não garantem a inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da mediação do professor, que torna eficaz as duas mediações: a técnica e simbólica” (p. 58).

Por sua vez, este indicador é marcado principalmente pelo exercício no uso do ambiente virtual Moodle. Dessa forma, a contribuição de vários interlocutores, como na relação entre os questionamentos similares entre I e J e as intervenções da professora-tutora L e da professora-supervisora, confirma os estudos de Nóvoa (2011), Pedroza (2014), e Silva e Maciel (2014), quando estes ressaltam que a formação docente deve atender à prática pedagógica.

#### 4.2.4 Práticas pedagógicas

Tabela 8

*Cadeia de Interação 5 – Interações entre as professoras-tutoras M, N, O e P*

<b>Proposta de prática educativa da professora-tutora M – mensagem direcionada aos professores-tutores e à professora-supervisora</b>
<p><b>Re: Espaço para debate sobre o Módulo I</b> por [redacted] - domingo, 13 janeiro 2013, 16:38</p> <p>Olá [redacted] e colegas,</p> <p>Quero compartilhar um dos apontamentos que registrei no espaço fórum com os cursistas. Talvez sirva para alguns de vocês, depende da direção em que o fórum estiver no momento. [redacted] se essa ação não for coerente ao nosso espaço e a dinâmica da tutoria, peço desculpas e me informe, pois não mais farei.</p> <p>Forte Abraço</p>
<b>Prática educativa da professora-tutora N</b>
<p><b>Re: Espaço para debate sobre o Módulo I</b> por [redacted] - segunda, 14 janeiro 2013, 09:46</p> <p>Bom dia a todos!</p> <p>Meus caros cursistas,</p> <p>Ciente das dificuldades de acesso e de tempo para uma leitura atenta dos textos, no final do ano letivo em que as atividades desenvolvidas por vocês se acumulam, compreendo a pouca participação neste fórum e a superficialidade nas considerações feitas por vocês, meus cursistas.</p>
<b>Pedido de uso da prática educativa da professora-tutora O pela professora-tutora M</b>
<p><b>Re: Espaço para debate sobre o Módulo I</b> por [redacted] - segunda, 14 janeiro 2013, 17:32</p> <p>Oi [redacted]! Tudo bem?</p> <p>Achei super interessante suas colocações visto que é justamente o que minha turma tem discutido no fórum. Se me permite vou utilizar algumas dessas colocações com eles também, ok?</p> <p>[redacted] - Tutor</p>
<b>Pedido de uso da prática educativa das professoras-tutoras M e N pela professora-tutora P</b>

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - segunda, 14 janeiro 2013, 17:42

Olá, colegas.

Gostei muito da mensagem que a \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_ fizeram para seus cursistas. Também gostaria de licença para usar partes de suas mensagens para compor uma minha.

Abraços,

\_\_\_\_\_

#### Resposta da professora-tutora M

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por \_\_\_\_\_ - segunda, 14 janeiro 2013, 21:35

Olá \_\_\_\_\_,

Pode usar sim. O meu compartilhar foi com essa intenção.

Forte Abraço.

A respeito do indicador “Práticas pedagógicas”, tendo em vista a Cadeia de Interação 5, ressalta-se que todos os interlocutores são professores-tutores, reforçando que nos processos de coconstrução e na aprendizagem colaborativa não é necessária uma figura formal de ensino, como, por exemplo, a do professor-supervisor, para que ela possa ser construída.

Nesse sentido, quando as professoras-tutoras M e N compartilham com o grupo as suas intervenções, contribuem para a manutenção da comunidade de aprendizagem (Castells & Cardoso, 2005; Coll & Engel, 2010; Levy, 1999), promovendo um espaço de diálogo e de reciprocidade, em que elas se colocam como responsáveis pela aprendizagem dos demais professores-tutores.

Desse modo, as contribuições das professoras-tutoras M e N podem ser qualificadas como um exemplo das exposições dos autores Castells e Cardoso (2005), Coll (2004), Valsiner (2012), quando estes realçam que as contribuições individuais (cultura pessoal) são relevantes para o engajamento e pertencimento das atividades do grupo (cultura coletiva). Assim como, pelo olhar dos professores-tutores menos experientes aqueles mais experientes podem ressignificar suas experiências, auxiliando na construção de novas práticas.

A PT2 – Trecho 17 reforça a ideia acima, colocando que:

*Eu tenho certeza que em algum momento eu devo ter falado “Isso também está acontecendo comigo” ou alguém ter colocado alguma coisa e eu ter falado “Eu também fiz tal coisa”.*

[...] *Você se sente menos sozinho enquanto tutor, ainda mais é que a distância acho que você fica mais se sentindo parte de um grupo mesmo* (PT2 – Trecho 17).

Nesse contexto, a socialização de práticas pedagógicas, seja presencial ou *online*, reforça as contribuições de Nóvoa (2011), Silva e Maciel (2014) e Pedroza (2014), quando estes ponderam que a formação docente deve ser norteada pela ação prática das atividades.

Apesar disso, vale ressaltar que as práticas pedagógicas *online* devem ser diferenciadas das práticas pedagógicas presenciais, conforme expõe Pulino (2011), tendo em vista que a utilização das ferramentas do AVA exige habilidades distintas dos professores-tutores. Um exemplo são os fóruns, que, para a sua mediação, exigem habilidades como a costura textual, por meio da qual são sintetizadas as participações dos cursistas.

#### 4.2.5 Orientações sobre temas específicos

Tabela 9

*Cadeia de Interação 6 – Interações entre a professora-tutora Q e a professora-supervisora*

Dúvida da professora-tutora Q
<p><b>Re: "Roteiro" para nortear as avaliações dos cursistas no Módulo 1</b> <i>por</i> - segunda, 21 janeiro 2013, 10:27</p> <p>Olá,</p> <p>Tive um probleminha familiar nesse fim de semana, pois precisei sair da cidade e no campo onde fui não havia Internet. Retornando somente hoje pela manhã, portanto, não foi possível fazer a costura textual final. E agora, dou continuidade a avaliação no decorrer da semana e ao módulo 2, normalmente?</p>
Resposta da professora-supervisora
<p><b>Re: "Roteiro" para nortear as avaliações dos cursistas no Módulo 1</b> <i>por</i> - segunda, 21 janeiro 2013, 14:04</p> <p>Olá, Você ainda pode realizar a costura textual final no Fórum da Situação-problema do Módulo 1, o importante é que não deixe de fazer, ainda que em atraso. O Fórum da Situação-problema do Módulo 1 não está mais visível para os cursistas (o suporte pedagógico tirou a visualização <b>temporariamente</b> porque eles ainda estavam postando muito, sendo que já começamos o Módulo 2), mas vocês, tutores, ainda podem postar lá.</p> <p>Quando o suporte pedagógico deixar visível novamente para os cursistas o Fórum da Situação-problema do Módulo 1, estes poderão visualizar a sua costura textual final. Assim, não deixe de fazer, ok?</p> <p>Abraços,</p>

Da relação entre os professores-tutores e a professora-supervisora, duas formas de interação se destacaram quando relacionadas ao indicador “Orientações sobre temas específicos”. A primeira diz respeito às orientações sobre temas específicos individuais, já a segunda está relacionada às orientações sobre temas específicos coletivos.

Durante a mediação da professora-supervisora, na Cadeia de Interação 6, destaca-se que ela transita de uma colocação individual, quando assinala “*Olá, professora-tutora Q. Você ainda pode realizar a costura textual final no Fórum da Situação-problema do Módulo 1*” (PS – Trecho 1, extraído do fórum), para uma colocação coletiva, ao reforçar que “*O Fórum da Situação-problema do Módulo 1 não está mais visível para os cursistas [...], mas vocês, tutores, ainda podem postar lá*” (PS – Trecho 2, extraído do fórum).

Este movimento, que se inicia com uma colocação individual e retorna ao grupo, proporciona que as orientações para os objetivos convergentes (Branco, 1998) não fiquem apenas no nível individual, mas também que sejam aproveitadas pelo coletivo. Logo, um conteúdo comunicacional que poderia ser direcionado apenas a um professor-tutor pode servir de incentivo e solução de dúvida para os demais interlocutores.

No depoimento da PT2 – Trecho 18, ao valorizar a atuação da professora-supervisora, a questão das “Orientações sobre temas específicos” torna-se evidente:

*Ela tinha essa preocupação de saber o que estava acontecendo, de saber o que a gente estava achando e ao mesmo tempo de dar um feedback rápido. Eu acho que foi bom porque se a gente colocasse as perguntas no fórum e a supervisão não interagisse, a gente ia acabar abandonando o espaço. [...] Se a professora-supervisora não tivesse desde o início lá escrevendo, incentivando a gente a ir lá [fórum] olhar o que estava escrito, até no sentido de priorizar e não ficar mandando tudo por mensagem direta [mensagem], eu acho que ajuda o espaço se tornar efetivo. A supervisão foi bem presente para gente usar efetivamente o espaço [fórum]* (PT2 – Trecho 18).

Nesse sentido, ao valorizar as participações e as soluções de dúvidas no fórum de discussão, buscando reforçar as interações neste espaço e não utilizando outros recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle – como o mensageiro, por exemplo –, a professora-supervisora enfatiza as trocas coletivas.

#### **4.2.6 Orientações administrativas**

Do ponto de vista da formação de professores-tutores, o indicador “Orientações administrativas” requer que este profissional seja capaz de eleger quais informações administrativas, como os prazos de início e término das atividades e os períodos de duração dos módulos, são relevantes para os professores-cursistas.

Portanto, tal como a professora-supervisora orienta sobre quais ações devem ser realizadas e qual o prazo de realização destas, a fim de contribuir para a organização do tempo das atividades

pedagógicas (Anderson, 2004; Mill, 2012) e possibilitar a organização pessoal da equipe de professores-tutores, cabe aos professores-tutores realizarem as mesmas ações com os professores-cursistas.

#### **4.2.7 Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem**

Sobre o indicador “Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem”, tanto nas cadeias de interação analisadas quanto nas outras postagens no fórum de discussão, observamos que a professora-supervisora e a equipe de tutoria buscaram criar um espaço que valorizasse a empatia entre os interlocutores. São visíveis as relações de empatia, principalmente no que diz respeito aos indicadores “Práticas educativas”, “Fluência tecnológica” e “Orientações de incentivo e solução de dúvidas do grupo”, em que as trocas de experiências e as mensagens de incentivos entre professores-tutores são mais aparentes.

Para Moore e Kearsley (2008), os professores de EaD mais capacitados têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus cursistas, mesmo quando as interações são mediadas tecnologicamente.

Nesse sentido, do ponto de vista dos discentes, este indicador contribui para os processos de coconstrução e pertencimento a um grupo, os quais, por sua vez, podem interferir positivamente nos índices de evasão e nos processos de ensino-aprendizagem. Esta questão pode ser constatada na fala da PT3 – Trecho 19:

*Tem aluno que viram pra mim e falam “Professor, eu estou com problema pessoal e tive que me ausentar” eu acabo que eu escutando esse aluno. Eu dou aquele atendimento mais preferencial eu ouço, eu olho o que é que está acontecendo e o aluno explica. Eu tenho que dar o ombro amigo para que ele se sinta acolhido, justamente para que não ocorra essa evasão. Eu acho que na Educação a Distância a gente deve ter muito cuidado em relação à evasão (PT3 – Trecho 19).*

#### **4.2.8 Organização pessoal para o trabalho docente**

Em relação ao indicador “Organização pessoal para o trabalho docente”, observamos que tanto a professora-supervisora quanto as professoras-tutoras entrevistadas tinham a rotina de acessar o ambiente virtual do curso diariamente. Para as PT1 – Trecho 20 e PT3 – Trecho 21, a organização pessoal para as atividades da tutoria deve ser considerada como uma das habilidades ou competências dos professores-tutores.

*Precisa saber organizar o tempo, saber calcular quanto tempo você precisa para estudar, para auxiliar os alunos naquela semana e para corrigir as tarefas (PT2 – Trecho 20).*

*Tem professores que pensam “Eu posso acessar daqui a dois dias a plataforma para fazer o acompanhamento” eu já acho que esse acompanhamento deve ser diário, justamente para o aluno não se sentir sozinho no curso (PT3 – Trecho 21).*

As falas das professoras-tutoras remetem à questão proposta por Neves (2009), ao apontarem a tutoria como um trabalho simples e inferior aos demais profissionais da EaD, já que todos profissionais entrevistados tinham o trabalho de tutoria ou de supervisão como mais uma atividade profissional dentre as demais realizadas.

#### 4.2.9 Capacidade de fornecer *feedbacks* que contribuam para o processo de aprendizagem

Tabela 10

*Cadeia de Interação 7 – Interações entre as professoras-tutoras R e S e a professora-supervisora*

Orientações para organização do fórum – mensagem da professora-supervisora
<p><b>Mensagem aos cursistas que ainda não acessaram a plataforma</b>  <i>por</i> - terça, 18 dezembro 2012, 14:27</p> <p>Queridos/as tutores,</p> <p>É extremamente importante que vocês enviem, diariamente, a seguinte mensagem (via mensageiro) aos cursistas que ainda não acessaram a plataforma do curso de extensão em</p>
Mensagem da professora-tutora R
<p><b>Re: Mensagem aos cursistas que ainda não acessaram a plataforma</b>  <i>por</i> - quarta, 19 dezembro 2012, 20:45</p> <p>Boa noite !</p> <p>O meu grupo dos 63 participantes até o momento apenas 06 cursistas ainda não acessaram!!! Nossa estou achando rápido o processo!!! Hoje estarei enviando novamente as mensagens... espero que até o final da semana todos tenham acessado!</p>
Mensagem da professora-tutora S
<p><b>Re: Mensagem aos cursistas que ainda não acessaram a plataforma</b>  <i>por</i> - quarta, 19 dezembro 2012, 23:18</p> <p>, apenas 13 dos meus 63 participantes do meu grupo, ainda não acessaram, mas estão vindo rápido. Enviarei a mensagem outra vez.</p>
<i>Feedback</i> de incentivo da professora-supervisora para as professoras-tutoras

**Re: Mensagem aos cursistas que ainda não acessaram a plataforma**

por

- quinta, 20 dezembro 2012, 09:41

Queridos/as tutores,

Quantas notícias boas! Agradeço por ter "caído" em um grupo cheio de boa vontade, competência e motivação! Continuem chamando os seus cursistas...

Forte abraço,

Como destaca a literatura utilizada neste trabalho (Anderson, 2004; Censo EAD 2013; Mill, 2012), acerca da relevância de fornecer *feedbacks* que contribuam para o processo de aprendizagem, percebemos que este indicador perpassou as decisões metodológicas, já que um dos critérios de seleção dos professores-supervisores consistiu no envio de *feedbacks* que buscassem orientar e promover reflexões individuais e coletivas, além de servir como alicerce para o desenvolvimento dos indicadores “4.2.1 Organização dos espaços de discussão” e “4.2.5 Orientações sobre temas específicos”.

Para Abreu-e-Lima e Alves (2011), as informações produzidas nos *feedbacks* contribuem para que os conhecimentos prévios possam ser expandidos, portanto, é por meio de *feedbacks* adequados que os participantes poderão nortear as suas ações buscando novos conhecimentos. Consideramos, também, que os *feedbacks* podem contribuir para o desenvolvimento afetivo e promover o envolvimento dos participantes nas discussões ou atividades dos cursos.

Tal envolvimento afetivo pode ser observado na Cadeia de Interação 7, em que por meio de uma orientação para organização do fórum, enviada pela professora-supervisora, os professores-tutores R e S informaram como estavam a participação e a quantidade de cursistas ausentes, assim, a partir dos *feedbacks* dos professores-tutores, a professora-supervisora pôde incentivar a equipe de professores-tutores.

#### **4.2.10 Domínio do conteúdo**

Sobre o indicador pedagógico “Domínio do conteúdo”, como enfatizado pelos autores Anderson (2004), Azevedo (2005), Censo EAD (2013), Mattar, (2012) e Mill (2012), também consideramos que o domínio do conteúdo deve ser aspecto necessário para o desenvolvimento profissional dos professores-tutores. Para isto, demonstramos a relevância do domínio do conteúdo na seção “4.1.3 Concepções sobre o que é ser professor-tutor *online*”.

### **4.3 (Inter)conexões entre concepções e indicadores pedagógicos para um formação docente**

Ao longo da construção e da análise das informações deste trabalho, as contribuições da Psicologia Cultural não se limitaram apenas a fundamentar teoricamente esta pesquisa, mas a partir

desta perspectiva podemos melhor interpretar a formação docente enquanto processo de desenvolvimento humano dinâmico entre a cultura coletiva e a cultura pessoal, no qual os sujeitos estão em constante processo de tornar-se docente no contexto *online*.

Desse modo, das concepções sobre os Eixos Comum e Específico do currículo e sobre o “Espaço da Tutoria: uma comunidade de aprendizagem; e sobre o que é ser professor-tutor” verificamos a ocorrência dos processos de (re)significação e de torna-se professor na modalidade a distância, buscando compreender o seu papel e quais práticas pedagógicas são mais adequadas a esta modalidade de ensino.

Ademais, como apontam os teóricos que fundamentaram esta pesquisa (Nóvoa, 2011; Pedroza, 2014; Silva & Maciel, 2014), compreendemos que a formação docente possibilita a construção de comunidades de aprendizagem e fomenta práticas pedagógicas que possibilitam a construção de saberes coletivos. Neste entendimento, torna-se necessário que os professores reconheçam o seu importante papel junto às instituições educacionais, a fim de melhor atuarem profissionalmente.

Por sua vez, a construção dos indicadores pedagógicos obtidos a partir das interações estabelecidas no fórum de discussão remetem aos postulados de Nóvoa (2011), ao considerar que a formação docente deve refletir sobre o cotidiano educacional; portanto, a prática pedagógica se estabelece relevante no desenvolvimento dos cursos de formação docente.

Objetivando melhor sistematizar os resultados obtidos junto às concepções dos professores-tutores e da professora-supervisora e a construção dos indicadores pedagógicos, elencaremos dois pontos de interconexão que emergem dos dados.

- Contribuição da Psicologia Cultural – coconstrução

Verificamos que um dos principais pontos de convergência entre as concepções e os indicadores pedagógicos diz respeito à construção coletiva de práticas pedagógicas que pudessem contribuir para o trabalho docente *online* e para a aprendizagem dos cursistas. Para isto, a perspectiva da Psicologia Cultural mostrou-se relevante, já que, por meio dela, podemos verificar como as ações de coconstrução – como o direcionamento da professora-supervisora nos fóruns ou solução de dúvidas entre professores-tutores – puderam contribuir para o desenvolvimento profissional desses atores.

- Contribuição da Psicologia Cultural – Sistema de Zonas

No transcorrer das análises e discussões constatamos que grande parcela das relações entre os professores-tutores e professora-supervisora poderia ser estudada a partir das contribuições sobre o Sistema de Zonas (Valsiner; 1997, 2012). Tal constatação nos levou a refletir sobre o motivo pelo qual tais contribuições sobre o Sistema de Zonas poderiam ser amplamente utilizadas.

Chegamos a duas interpretações: a primeira diz respeito ao próprio processo de desenvolvimento humano, em que o Sistema de Zonas consolida a ligação entre o eu e o outro e, por consequência, amplia os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, já que o Sistema de

Zonas faz parte de um processo social de troca entre o outro (cultura coletiva) e o eu (cultura pessoal), o que o faz ser diferente no contexto de aprendizagem escolar?

Este questionamento nos levou à segunda interpretação. Para nós, o que distingue a aprendizagem escolar dos outros tipos de aprendizagem – como as entre pais e filhos – diz respeito à intencionalidade do processo educativo. Ou seja, quando a professora-supervisora orienta as discussões que devem ser realizadas em um fórum de discussão, além de servir como ação de coconstrução, ela também atua na ZDP, bem como direciona quais ações (ZPA) são correntes com tal espaço (ZML).

## V - Considerações Finais

Ao analisarmos os processos de coconstrução que permearam o planejamento do curso, percebemos que estes não apenas nortearam tal planejamento, mas principalmente fizeram parte das ações práticas dos profissionais envolvidos nele. Verificamos que a escolha do modelo pedagógico adotado – modelo integrado – proporcionou o desenvolvimento de espaços de coconstrução e formação docente tanto para os professores-cursistas quanto para os profissionais envolvidos na oferta do curso.

Da análise dos processos de coconstrução estabelecidos entre professores-tutores e seus pares e entre professores-tutores e professora-supervisora, verificamos a sinergia de ações que cooperaram para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores-cursistas. Por seu turno, as relações entre pares, como apresentado nas análises deste trabalho, demonstraram que estas não somente apoiaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consolidaram a elaboração dos indicadores pedagógicos, mas também serviram como suporte emocional para aqueles professores-tutores menos experientes e para a reflexão de práticas e concepções dos professores-tutores mais experientes.

Sobre a relação entre professores-tutores e professora-supervisora, verificamos que muitas interações desta relação assemelham-se com a relação estabelecida entre professores-tutores e discentes. Para nós, isso mostra que, apesar da diversidade de modelos pedagógicos, e de como estes se relacionam com as funções *online*, algumas ações independem dos modelos pedagógicos e dos tipos de funções.

Entretanto, saber o seu papel e o quê se espera da sua atuação são questões necessárias à qualquer profissional. Ao analisarmos as concepções dos professores-tutores e da professora-supervisora acerca do que é ser professor-tutor, verificamos que não somente os modelos pedagógicos interferem na atuação do professor-tutor *online*, como, também, as políticas governamentais para EaD, já que não se definem e/ou se delimitam a atuação dos profissionais desta modalidade de ensino.

Nesse contexto, ao elaborarmos os indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*, a partir da relação entre professores-tutores e seus pares e entre professora-supervisora e professores-tutores, buscamos delinear alguns parâmetros para a formação docente, de forma a valorizar os processos de coconstrução e do saber educacional. Ademais, enfatizamos que os indicadores elaborados nesta pesquisa também podem ser adequados para o contexto do ensino presencial, mostrando que, independentemente da modalidade de ensino, é necessário que a formação docente esteja atrelada à prática educacional e ao desenvolvimento humano.

Consideramos que a perspectiva da Psicologia Cultural, além de mostrar-se como norte para a análise sobre formação docente *online*, também possibilitou: a) refletirmos sobre o professor enquanto sujeito em desenvolvimento e b) compreender o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação e da Educação a Distância por um olhar da Psicologia. Nesse sentido, as análises das concepções dos

professores-tutores e da professora-tutora e da construção dos indicadores pedagógicos nos permitiram contribuir para o desenvolvimento de novos estudos sobre a formação docente *online* que estejam respaldados pelos princípios de uma formação profissional atrelada à prática educacional e ao desenvolvimento humano, buscando contribuir para o compartilhamento de saberes e a coconstrução entre os profissionais.

Vale destacar que refletir sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação a Distância por um viés da Psicologia, em especial da Psicologia Cultural, mostrou-se como um desafio para as pesquisadoras, já que grande parte das pesquisas que se dedicam a compreender estes temas são desenvolvidas no campo educacional. Assim, julgamos a necessidade de ampliar as pesquisas sobre as TICs e a EaD, enfatizando um olhar da Psicologia ou pesquisas interdisciplinares.

Por sua vez, percebemos que a ampliação do Sistema de Zonas (Valsiner, 1989, 1994, 1997, 2012), abarcando as Zonas de Movimento Livre e a de Promoção da Ação, mostrou-se como uma aliada para os pesquisadores que buscam se dedicar ao estudo destas temáticas, tendo em vista que compreender como as relações que permeiam o contexto *online* se configuram é requisito relevante para a manutenção de uma comunidade de aprendizagem ou para a construção de cursos de formação.

## REFERÊNCIAS

- Abreu-e-Lima, D & Alves, M. (2011). O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65) maio/ago.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an Online Learning Context. In Anderson, T. & Elloumi, F. *Theory and Practice of Online Learning*. (pp. 271- 295). Athabasca, Canadá: Athabasca University. Recuperado de: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/](http://cde.athabascau.ca/online_book/).
- Azevedo, W. (2005). Conduzindo um curso online. *Workshop virtual Conduzindo um Curso Online*. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/80502484/Conduzindo-Um-Curso-Online>.
- Barbato, S; Maciel, D. A.; Beraldo, R. & Santos, P. (2013). Colaboração na construção de novos conhecimentos. Brasília, DF: UnB/CEAD
- Beraldo, R. M. (2013). Processos de desenvolvimento e formação de professores do ensino médio para o uso das novas tecnologias em práticas educativas. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, - UnB - Brasília DF). Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13115>
- Beraldo, R & Barbato, S. (2013). Instrumentos pedagógicos para preparação e dinamização de aulas com o uso das TICs e da internet. Brasília, DF: UnB/CEAD
- Bonk, C. J., & Dennen, V. P. (1999). Teaching on theWeb:With a little help from my pedagogical friends. *Journal of Computing in Higher Education*. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02940840#page-1>
- Branco, A (1998). Cooperation, Competition, and Related Issues: A Co-Constructive Approach. In M. Lyra, & J.Valsiner (Eds.). *Child Development Within Culturally Structured Environments*. (4ª ed.). Ablex Publishing Corporation: Stamford, Connecticut.
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997). Changing Methodologies: A Co-constructivist Study of Goal Orientations in Social Interactions. *Psychology Developing Societies*, 9, 35- 64. doi: 10.1177/097133369700900103.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: Uma perspectiva coconstrutivista. In M. G. Torres da Paz & A. Tamayo (Eds.), *Escola, saúde e trabalho: Estudos psicológicos*. Brasília. EdUnb.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). Communication and metacommunication in human development. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Brasil, Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2014. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. *Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância*. Brasília, DF, 2014. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16558](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16558)

&Itemid=.

- Brasil, Lei n. 10.172, de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)
- Brasil, Projeto de Lei n. 2435/2011. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011. Recuperado de: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/933788.pdf>
- Brasil, Relatório Delors – Educação - um tesouro a descobrir. (1998). Brasília, DF: UNESCO. Recuperado de: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carlucci, A. P. (2013). De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF). Recuperado de: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15109/1/2013\\_AnaPaulaCarlucci.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15109/1/2013_AnaPaulaCarlucci.pdf).
- Castells, M. (2005). A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso. (Eds.). *A sociedade em Rede: Do conhecimento à ação política*. Recuperado de: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade\\_em\\_Rede\\_CC.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf)
- Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: IbpeX, 2014. Recuperado de: [http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf)
- Cobo, R. C & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Coll, C. (2004, agosto/janeiro). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>.
- Coll, C. & Monereo, C. (2010). Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: Coll, C. & Monereo, C. (Eds.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Demo, P. (1998). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dessen, M. A., & Costa Junior, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with

- instructional design. In P. A. Kirschner (Ed). *Three worlds of CSCL: Can we support CSCL?* (pp.61 – 91). Heerlen: Open University Nederland. Recuperado em: [http://www.ou.nl/Docs/Onderzoek/Oraties/2002/oratieboek\\_PKI\\_DEF\\_Klein\\_ZO.pdf](http://www.ou.nl/Docs/Onderzoek/Oraties/2002/oratieboek_PKI_DEF_Klein_ZO.pdf)
- Fazenda, I. (2002). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- Ferrari, M.; Robinson, D.K & Yasnitsky, A. (2010). Wundt, Vygotsky and Bandura: a cultural – historical Science of consciousness in three acts. *History of the Human Sciences*, Vol. 23, n.3, pp. – 95 -118.
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa.(3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Fontana, R & Cruz, N. (1997). A abordagem histórico-cultural. In: Fontana, R & Cruz, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freitas, M. T. (2010). Lev Vigotski, o legado III - A perspectiva Vigotskiana e as Tecnologias. *Revista História da Pedagogia*. n° 2, p. 58-67.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed) Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Espanha: OCTAEDRO.
- Gil, A. (2009). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. (5. Ed). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (2007). *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas.
- González Rey, F. L. (2011) *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- Goodwin. C. J. (2005). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Gunther. H. (2006) *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Mai-Ago 2006, Vol. 22 N. 2.
- Henri, F (1992). Computer conferencing and Content Analysis. In A.R. Kaye (Ed.). *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*. Inglaterra: Open University
- Kindermann, T., & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. In J. Valsiner (Ed.). *Child development in cultural context*. Toronto: Hogrefe& Huber.
- Laluzza, J. & Camps, I. (2010). As tecnológicas da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: Coll, C. & Monereo, C. (Eds.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo, SP: 34.
- Lipponen, L. & Lallino, J. (2004). Assessing applications for collaboration: from collaboratively usable applications to collaborative technology. *Bristish Journal of Educational Technology*, 35 (4).
- Lück, H. (2007). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*.15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Maciel, D. A. (1996). Análise da interação professora-criança em situação de ensinoaprendizagem da leitura e escrita. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo). São Paulo.
- Maciel, D., Branco, A., & Valsiner, J. (2004). Bidirecional processo of knowledge construction in teacher-student transaction. In A. Branco, & J.Valsiner . (Eds.). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Madureira, F & Branco, A. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, F., & Branco, A. (2001, abril). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. In *Temas em Psicologia da SBP 9* (1). 63-75. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Maggio, M. (2001). O tutor na educação a distância. In E. Litwin. *A educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Mariguela, M. (1995). *Epistemologia da psicologia*. Piracicaba, SP: Unimep.
- Mattar, J. (2012). *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning.
- Mill, D. (2012). *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papyrus.
- Monereo, C & Pozo, J. (2010). O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: Coll, C. & Monereo, C. (Eds.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2008). *Educação a distância : uma visão integrada* ( Roberto Galman, trad.). São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Mota, R. A. (2009). Universidade Aberta do Brasil. In Litto, F.M. & Formiga, M. (Org.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Munhoz, S. & Maciel, D. (2008). Interação família-criança: possibilidades de negociação na co-construção da escrita. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, v. 20, p. 26. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922008000100024](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922008000100024)
- Neves, I. (2009). *Condições de trabalho do docente na rede privada na Educação a Distância em nível Superior*. Belo Horizonte: Universidade Federal De Minas Gerais.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais, SP: Melo.
- Oliveira, M. (2014). *Novas Mediações na Construção de Conhecimentos: Redes Digitais de Educação*. In. M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá.
- Onrubia, J., Colomina, R. & Engel, A. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo de aprendizagem colaborativa. In C. Coll, & C. Monereo. (Eds.).

- Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (pp. 208-225). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pedroza, R. (2014). A formação do Professor: Possibilidades para o Desenvolvimento Profissional e Pessoal. In. M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá.
- Pulino, A. (2011). Tutoria e processos de aprendizagem. Conexão EAD. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=eG3OJJYvZo>
- Queiroz, N., Munhoz, S. & Maciel D. A. (2012). *Escola, organização curricular e prática docente*. Brasília, DF: UnB/CEAD.
- Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. 2ª ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Rossato, M; Ramos, W & Maciel, D. A. (2013). Subjetividade e interação nos fóruns online: reflexões sobre a permanência em educação a distância. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p.399-429, jul./dez.
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus
- Silva, G. (2014). *Psicologia cultural e presença docente: relações de coconstrução à autonomia do estudante online*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, Brasília - DF, 2014. Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16360>
- Silva, I & Maciel, D. A. (2014). A Escola como Contexto de Desenvolvimento: Contribuições da Psicologia Escolar Educacional. In. M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá.
- Stahl, G; Koschmann, T; Suthers, D. (2006). *Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: uma perspectiva histórica*. Recuperado de: [http://gerrystahl.net/cscl/cscl\\_portuguese.pdf](http://gerrystahl.net/cscl/cscl_portuguese.pdf).
- Teles, L. (2009). A aprendizagem por *e-learning*. In. Litto, F.M. & Formiga, M. (Org.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Tractenberg, L. (2011). A Gestão da Tutoria. In L. Tractenberg (Ed.). *Gestão da Educação a Distância*. Curso de Especialização em Educação a Distância – Senac.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA.: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructivist perspective. In P. Van Geert & L. Mos (Eds.). *Annals of Theoretical Psychology*. New York, NY: Plenum.
- Valsiner, J. (1997). *Cultural and the development of children's action: A theory of human development*. 2ª ed. New York: Wiley.

- Valsiner, J. (2012). Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed.
- Veiga, I. (1998). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus.
- Ventura, M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Revista: Pedagogia Médica. Recuperado de: [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)
- Vianney, J. (2008). A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. Revista Digital da CVA. v. 5. Recuperado de: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>.
- Vygotsky, L. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. (2007). A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicossuperiores (7ª ed.; J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S. C. Afeche, Trads.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).

## APÊNDICES

## Apêndice A - Roteiro de entrevista com professores-tutores

Nome.

Nível de instrução.

Área de atuação.

Tempo de atuação na Educação a Distância on-line.

Já atuou como docente em outra esfera da educação?

Já atuou em outras áreas da EAD?

Por que escolheu ser tutor(a) on-line? Gosta do que faz?

Ser tutor

- O que é ser professor-tutor?
- Quais competências você elege como essenciais a esse profissional?
- Como tem percebido esse profissional dentro da experiência que tem tido? Panorama nacional da EAD?
- Quais desafios?

Sobre o curso

- Quais pontos relevantes você destacaria sobre o curso de formação de professores e coordenadores pedagógicos? (estruturado, planejamento)
- Quais pontos relevantes você destacaria sobre o Espaço da Tutoria, local em que você tinha contato com os outros professores-tutores e com a supervisão?
- Como você avalia a sua atuação e intervenção nas discussões realizadas no Espaço da Tutoria?
- Como você percebeu a relação existente entre os professores-tutores no Espaço da Tutoria?
- Como você avalia a atuação do supervisão no Espaço da Tutoria?
- A atuação da professor-supervisora contribuiu para o seu desenvolvimento no curso?

Sobre a formação de professores-tutores

- Se você fosse responsável por elaborar um curso de formação de professores tutores como você o faria?
- Quais discussões você colocaria no curso que possam ser pertinentes para o professor-tutor em formação?

## Apêndice B - Roteiro de entrevista com professora-supervisora

Nome.

Nível de instrução.

Área de atuação.

Tempo de atuação na Educação a Distância on-line.

Já atuou como docente em outra esfera da educação?

Já atuou em outras áreas da EAD?

Por que escolheu ser tutor(a) on-line? Gosta do que faz?

Ser tutor

- O que é ser professor-tutor?
- Quais competências você elege como essenciais a esse profissional?
- Como tem percebido esse profissional dentro da experiência que tem tido? Panorama nacional da EAD?
- Quais desafios?

Sobre o curso

- Quais pontos relevantes você destacaria sobre o curso de formação de professores e coordenadores pedagógicos? (estruturado, planejamento)
- Quais pontos relevantes você destacaria sobre o Espaço da Tutoria, local em que você tinha contato com os outros professores-tutores e com a supervisão?
- Como você avalia a sua atuação e intervenção nas discussões realizadas no Espaço da Tutoria?
- Como você percebeu a relação existente entre os professores-tutores no Espaço da Tutoria?
- Como você avalia a sua atuação no Espaço da Tutoria?

Sobre a formação de professores-tutores

- Se você fosse responsável por elaborar um curso de formação de professores tutores como você o faria?
- Quais discussões você colocaria no curso que possam ser pertinentes para o professor-tutor em formação?

## Apêndice C - Carta de revisão ética

A pesquisa “A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores *online*”, nível mestrado, conduzida por Priscila Costa Santos , orientada pela Profª Drª Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, faz parte das observações e questionamentos da pesquisadora diante da realidade das novas Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto educacional. As inquietações da pesquisa estão centradas nos processos de coconstrução entre professores-tutores e professores-supervisores realizadas em um curso a distância e tem a intenção de contribuir na promoção de qualidade de cursos a distância

A pesquisa preza pelo cuidado e na liberdade de aceitação na participação da pesquisa, bem como o respeito ao documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Solicito a apreciação do Comitê de Ética para a realização da pesquisa citada.

Atenciosamente,

Priscila Costa Santos

## Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores *online*”, de responsabilidade de Priscila Costa Santos aluno(a) de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa investigar os processos de coconstrução desenvolvidos entre professores-tutores e professor-supervisor, no contexto de um curso de formação continuada, na modalidade EaD, para professores do Ensino Médio da rede pública com vistas a construção de indicadores pedagógicos para a formação de professores-tutores *online*.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da análise das mensagens entre professores-tutores e professores-supervisores de um Fórum de um curso a distância e entrevistas com os professores-tutores e professores-supervisores. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 99424324 ou pelo e-mail [pricostasantos@gmail.com](mailto:pricostasantos@gmail.com)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do acervo de teses e dissertações da Biblioteca Central da UnB podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Apêndice E - Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado O desenvolvimento da relação colaborativa entre professores-tutores e professores-supervisores, sob responsabilidade de Priscila Costa Santos vinculado(a) ao/à Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde –PGPDS da Universidade de Brasília.

Minha voz podem ser utilizadas apenas para identificar o entendimento sobre as relações colaborativas, em especial, a relação entre professores-tutores e professores-supervisores; investigar as concepções e experiências em EaD; detectar percepções sobre o próprio desenvolvimento durante o curso e as estratégias de intervenção que favoreceram a aprendizagem colaborativa concedidas durante as entrevistas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Apêndice F - Aceite Institucional

O(A) Sr./Sra. Silviane Bonaccorsi Barbato, coordenadora do projeto do(a) Instituto de Psicologia, está de acordo com a realização da pesquisa ““A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores *online*”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Priscila Costa Santos aluno(a) de mestrado no Departamento de Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de entrevistas e análise da participação dos Fóruns de Discussão de um curso a distância com professores-tutores e professores-supervisores. A pesquisa terá a duração de 6 meses, com previsão de início em 01/2014 e término em 06/2014.

Eu, Silviane Bonaccorsi Barbato, coordenadora do projeto do(a) Instituto de Psicologia, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, de \_\_\_\_\_ de 20 .

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição